



HAL
open science

La fonction éducative comme fonction chorale

Patricia Faure

► **To cite this version:**

Patricia Faure. La fonction éducative comme fonction chorale. Psychologie. Université Lumière - Lyon II, 2014. Français. NNT : 2014LYO20057 . tel-03603061

HAL Id: tel-03603061

<https://theses.hal.science/tel-03603061>

Submitted on 9 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE LUMIERE LYON II

Ecole doctorale E.P.I.C.

Centre de Recherches en Psychopathologie et Psychologie Clinique Lyon 2

THESE de Psychologie

Psychopathologie et psychologie Clinique

En vue d'obtenir le grade de Docteur de l'Université Lyon II

Délivré par l'Université Lyon II

La fonction éducative comme fonction chorale

Présentée et soutenue publiquement

Le 8 juillet 2014 par

Patricia FAURE

Directeur de thèse : Monsieur le Professeur Bernard DUEZ

Jury composé de :

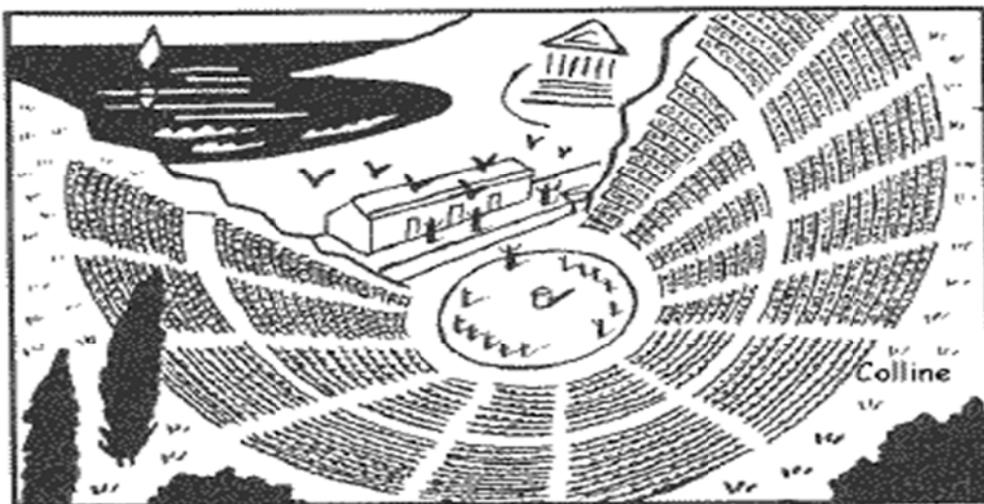
Monsieur Bernard DUEZ, Professeur émérite, Université Lumière Lyon2

Monsieur Jean Pierre PINEL, Professeur, Université Paris 13

Monsieur Georges GAILLARD, MCF HDR, Université Lumière Lyon2

Monsieur Mohamed HAM, Professeur, Université Nice Sophia Antipolis

La fonction éducative comme fonction chorale



REMERCIEMENTS

A ma fille Laura,

Que soit ici remercié chaleureusement le Professeur Bernard DUEZ, pour avoir accepté de m'accompagner, pour son soutien indéfectible et son infinie patience, pour son encadrement éclairant et éclairé quant au monde de l'éducation spécialisée, et toujours respectueux,

Merci au groupe de doctorants du séminaire et à Patrick-Ange RAOULT pour le partage si riche de leurs recherches,

Merci à Nicole CADIEU pour, la première, m'avoir introduite à la complexité de cette fonction éducative et pour la lumière du Luberon,

Merci à ces jeunes filles et jeunes femmes qui m'ont tant appris,

Merci aux collègues et aux amis d'autres horizons pour leurs lectures critiques et bienveillantes,

Merci à Madame Jacqueline DHERET pour sa présence attentive,

Merci à Laura pour son « endurance » et ses compétences informatiques,

Enfin j'aurai une pensée particulière pour ma famille et notamment pour mes parents qui m'ont transmis leur passion pour toutes les « choses culturelles » d'ici et d'ailleurs...

SOMMAIRE

Avant propos

Introduction : D'un parcours professionnel à un cheminement de recherche _____ 10

Première partie : Approche méthodologique _____ 13

Chapitre 1 : Présentation de la fonction éducative _____ 14

1. L'état de la question aujourd'hui _____ 17

2. Caractéristiques cliniques de la pratique éducative _____ 20

Chapitre 2 : L'origine de la recherche _____ 23

1. Identité de l'éducateur spécialisé ? _____ 23

2. Les paradoxes de l'éducation spécialisée _____ 31

3. La nécessité de la clinique _____ 34

4. L'éducation spécialisée comme praxis ? _____ 37

Chapitre 3 : Cadre clinique et méthodes de recherche _____ 39

1. Méthodes de recherche _____ 40

1.1 La métapsychologie comme cadre de référence _____ 40

2. Cliniques _____ 42

2.1. La clinique liée à la Gazette _____ 43

2.2. La clinique « d'internat » _____ 50

3. Le recours à la médiation _____ 51

3.1 Limites du dispositif de médiation _____ 52

4. Particularités de la recherche _____ 53

Chapitre 4 : Un pas de coté : du tragique _____ 54

De la tragédie grecque comme métaphore _____ 56

1. Spécificité _____ 56

2. Structure de la tragédie _____ 58

3. De la tragœdia « le chant du bouc », au tragique _____ 62

3.1. L'hybris et le chaos _____ 63

3.2. La conscience tragique _____ 65

4. Le chœur _____ 66

4.1. La recherche du sens _____ 67

4.2. Expérience de l'extériorité et de l'intériorité _____ 68

5. La tragédie grecque comme modèle d'intelligibilité pour la fonction éducative ? _____ 69

Chapitre 5 : Problématique et hypothèses _____ 70

Deuxième partie : Fonction éducative et psychanalyse, références premières 72

Chapitre 1. Un pionnier : August AICHHORN (1878-1949) _____ 75

- 1. Les apports d'August AICHHORN pour une clinique éducative _____ 76
- 2. Actualité des conceptions d'August AICHHORN _____ 82

Chapitre 2. Anna FREUD (1895-1982) et l'analyse des enfants _____ 83

Chapitre 3. Donald WOODS WINNICOTT (1896-1971) _____ 86

- 1. L'espace transitionnel _____ 87
- 2. L'utilisation de l'objet _____ 89
- 3. La tendance antisociale _____ 90

Troisième partie : A l'écoute de la clinique _____ 93

Chapitre 1. La clinique liée à la Gazette _____ 94

- 1. Texte inaugural : Du procès pour inceste de Violaine _____ 96
 - 1.1 Rencontre _____ 97
 - 1.2 Témoignage _____ 98
 - 1.3 Sortir de l'inceste _____ 100
 - 1.4 La fonction éducative dans « une certaine passivité » ? _____ 100
- 2. Alcool. Le texte de Louisa. _____ 103
 - 2.1 Premier séjour _____ 104
 - 2.2 Deuxième séjour _____ 108
 - 2.3 « Une jeune femme témoigne » _____ 110
 - 2.4 « Les 10 commandements d'un éducateur... » _____ 117
- 3. Articles de « L'œil de la source » _____ 120
 - 3.1 Premier texte, sous la rubrique « Tribune libre » _____ 121
 - 3.2 Deuxième texte : (LA MALADIE) LA CAUSE _____ 123
 - 3.3 Troisième texte : « A ma mère » _____ 124
 - 3.4 Mise en perspective _____ 127
- 4. Le témoignage de Wided _____ 134
 - 4.1 « Une jeune femme témoigne » _____ 136
 - 4.2 Le récit de Wided : une illustration de « Symbiose et ambiguïté » ? _____ 140
 - 4.3 Le regard et la honte _____ 143
 - 4.4 « Récupérer la honte » _____ 144
- 5. Le témoignage de Habiba. _____ 146
 - 5.1 « Ton Christ est juif... » _____ 147
 - 5.2 « L'avortement » _____ 149
 - 5.3 La Gazette : tombeau de l'objet ? _____ 150
- 6. Nora : « Le coin de lecture » _____ 151

7. Le roman de B. Nedicte _____	153
7.1 « Tous égaux envers les enfants » _____	156
7.2 L'Archigroupe _____	158
7.3 « Tous égaux envers les enfants » : une pensée délirante primaire ? _____	160
7.4 Mise en perspective _____	162
Synthèse : La Gazette ou la proposition d'un autre cadre _____	168
1. Une offre de co étayage _____	168
2. L'intermédiaire _____	169
3. La fonction chorale en regard de la Gazette _____	170
4. La fonction chorale : fonction subjectalisante ? _____	171
Chapitre 2. Situations éducatives en internat _____	173
1. Célestine _____	173
Histoire de séductions _____	178
2. Audrey _____	181
Une histoire de « casse » des liens _____	181
3. Lina _____	187
« Un autre cogito : je vois, je suis vu(e), donc je suis » _____	192
4. La fonction chorale des éducateurs en foyer pour adolescents _____	195
Quatrième partie : La prise en compte de la groupalité psychique dans	
<i>l'éducation spécialisée</i> _____	196
Chapitre 1 : L'intermédiaire _____	197
1. La catégorie de l'intermédiaire _____	197
2. Le travail du Préconscient _____	199
Chapitre 2 : Le groupe comme espace intermédiaire _____	201
1. L'étayage _____	201
1.1. Les groupes d'appartenance _____	203
Chapitre 3 : La problématique du lien _____	209
1. De LA relation éducative au lien _____	211
2. Lien et liaison _____	213
3. Les exigences de travail psychique requises par le groupe _____	215
3.1 Les alliances inconscientes _____	216
3.2 Les fonctions phoriques _____	219
4. Le travail du lien dans l'éducation spécialisée _____	219
Chapitre 4 : Au fondement, l'institution _____	223
1. L'institution : objet complexe et <i>composite</i> _____	223

2. De nos institutions socio-éducatives _____	225
3. Une approche plus « politique » de l'institution _____	227
Chapitre 5 : L'équipe éducative _____	229
1. la fonction chorale dans l'équipe _____	233
<i>Cinquième partie : Le traitement du négatif dans l'éducation spécialisée _</i>	236
Chapitre 1 : La catégorie du négatif _____	237
1. Le statut du symptôme _____	238
Chapitre 2 : Le transfert dans l'éducation spécialisée _____	241
1. La prise en compte du transfert : quelques pondérations _____	242
1.1. Le cadre dans l'éducation spécialisée _____	243
1.2 Scénalité et obscénalité _____	247
2. La diffraction du transfert et le transfert topique _____	250
3. Du contre-transfert _____	253
4. Les fonctions de l'autre _____	258
4.1 L'intrus _____	259
5. Transfert et fonction chorale des éducateurs _____	261
Chapitre 3 : Pour une clinique éducative _____	264
1. l'éducateur « utilisable » ? _____	264
2. les « besoins du Moi » _____	266
3. La médiation : dispositif de figuration pour l'éducation spécialisée ? _____	267
3.1 La médiation et les médiations _____	267
3.2. La médiation partielle _____	268
3. La Gazette comme médiation ? _____	271
4. Le partage d'affect _____	272
4. Le groupe d'analyse de la pratique _____	273
<i>Sixième partie : conclusion et perspectives _____</i>	276
Retour sur les hypothèses, leur validation et leurs liens _____	279
Perspectives _____	283
<i>Bibliographie _____</i>	284
<i>Index des notions _____</i>	307
<i>Index des auteurs _____</i>	310
<i>Annexes _____</i>	314

**Introduction : D'un parcours
professionnel à un cheminement de
recherche**

J'occupe la fonction d'éducatrice spécialisée depuis maintenant plus d'une trentaine d'années ; mon parcours professionnel me conduisit à travailler dans des dispositifs divers, s'adressant à différentes « catégories » de personnes (selon le découpage opéré par la politique sociale).

Une licence de psychologie, obtenue avant mon entrée en formation d'éducatrice spécialisée, a sans doute été le socle sur lequel mon questionnement quant à la fonction éducative s'est bâti. Ces études de psychologie clinique, ayant pour cadre de référence théorique la métapsychologie, ont probablement orienté, depuis le début de ma pratique, mes rencontres avec les sujets confiés aux dispositifs dans lesquels j'exerçais cette fonction éducative. Elles m'ont amenée à prendre de plus en plus en compte l'hypothèse de l'inconscient dans l'exercice de ce métier : inconscient(s) à l'œuvre au plan intrapsychique et au plan intersubjectif, au singulier et au pluriel, que ce dernier soit groupal ou institutionnel. Inconscient à l'œuvre en moi, dans l'exercice de cette fonction, tout autant que chez les autres rencontrés dans ce cadre de travail.

Ces études m'ont conduite à chercher comment cette fonction éducative pourrait intégrer la compréhension psychanalytique dans son exercice quotidien, sans transformer pour autant complètement ses visées.

A la différence de beaucoup d'éducateurs qui choisissent un des grands secteurs (handicap ou inadaptation sociale ou encore insertion sociale) et souvent y demeurent, j'ai travaillé auprès de handicapés mentaux (adolescents et adultes) et psychotiques pendant une dizaine d'années, puis auprès d'adolescents confiés par l'A.S.E.¹ ou la P.J.J.² (mineurs et jeunes majeurs) et auprès de jeunes adultes (18-25 ans)³ dans le cadre d'un C.H.R.S.⁴.

Au fil du temps ma « position » éducative s'était élaborée du côté de la pratique mais il demeurait pour moi compliqué de penser la fonction éducative dans une continuité. J'avais plutôt une impression de diversité très grande, une sensation de diffraction et de clivage, entre les différents dispositifs, entre les modes d'interventions et les références

¹ Aide Sociale à l'Enfance

² Protection Judiciaire de la Jeunesse

³ Avant l'année 2009, la catégorie 18-25 ans dans le champ social devait se comprendre ainsi : dès la majorité mais avant de pouvoir prétendre au Revenu Minimum d'Insertion. L'accès aux dispositifs sociaux est conditionné à ce type de découpages.

⁴ Centre d'Hébergement et de Réinsertion Sociale

« théoriques » des différents lieux de travail ; par exemple, sur un plan pragmatique, il ne fut pas simple de passer du champ de pratique dans le secteur du « handicap » au champ de pratique auprès des « cas sociaux », comme si la fonction se trouvait irrémédiablement infléchie par le type de pratique et de « clientèle ». Il me semblait au contraire que les catégories du champ socio-éducatif n'étaient pas si fondées et « étanches » et que les grands enseignements que m'avait apportés une pratique auprès des handicapés mentaux et « psychiques » pouvaient être fort utiles dans le champ de l'inadaptation sociale.

Au-delà de cette diversité et de ces particularités des approches éducatives, l'idée de dégager une problématique « Méta » se faisait insistante, que la traversée de ces champs pouvait peut-être permettre.

En parallèle, ces études en psychologie clinique m'engageant à prendre en compte la réalité psychique de façon toujours plus approfondie et plus fine, m'ont conduite aussi à orienter une pratique souffrant, à mon sens, d'une absence ou d'un excès de paradigme théorique, vers la dimension clinique. Elles m'ont amenée à travailler dans une perspective « pré thérapeutique » si, avec rigueur, on considère avec Raymond CAHN (1985) que « *Le temps fort, [...] demeure celui de la psychothérapie analytique seule à même d'analyser et de réduire, dans le meilleur des cas, le poids et les conséquences de la dimension persécutoire de l'objet interne.* »

Ces années d'étude – des bancs de l'université aux séminaires du groupe de recherche de M. le Professeur Bernard DUEZ - ont accompagné mon parcours professionnel et me furent complètement nécessaires ; elles m'ont donné une position d'extériorité bien utile mais elles ont généré aussi un certain sentiment de solitude parmi mes pairs, qui m'a orientée vers ce travail d'écriture, afin de tenter d'élucider et de faire partager mon expérience et mes questionnements.

Première partie :
Approche méthodologique

Chapitre 1 : Présentation de la fonction éducative

Si le champ de cette recherche, l'éducation spécialisée, se laisse assez facilement appréhender, chacun en ayant du moins des représentations, quelles qu'elles soient, il n'en est pas de même pour son objet : la fonction éducative.

Ce titre de chapitre, allant apparemment « de soi », me conduisit à la plus vive perplexité. Après quelques trente années de pratique professionnelle assez diversifiée, je me trouvais dans le plus grand embarras pour tenter de définir la tâche primaire de l'éducateur spécialisé sans en passer par un long détour... C'est dire que l'objet de ce métier ne se laisse pas appréhender facilement, qu'il n'y a pas de définition « objective » de ce métier, si par métier nous entendons un ensemble, construit et transmissible, de savoirs tant conceptuels (les référentiels théoriques), que pratiques, techniques (fondant la professionnalité des actes) ainsi qu'un langage propre au groupe exerçant ce métier, tel qu'il en permette la transmission.

Je vais néanmoins reprendre une « définition » générale, en faisant abstraction de la multiplicité des « publics », des lieux d'intervention, des types de pratiques.

Je reprendrai⁵ d'abord le rappel étymologique intéressant concernant le fait d'éduquer : *« Depuis quelques années il est de mode de faire dériver éduquer du latin « educere » qui signifie « conduire au dehors » ce qui est très joli, certes, mais totalement erroné /.../ Que dit le Gaffiot ? Education vient de « educare » et pas de « educere ». Educare signifie : « élever des animaux ou des plantes » /.../ Gaffiot précise à « educatrix » : « celle qui nourrit, élève, nourrice, mère, et au verbe « educare » : élever nourrir, avoir soin de ». Voilà qui devrait nous convenir, élever étant le contraire d'abaisser, et prendre soin, le « caregiving » des anglosaxons. »*

L'éducateur spécialisé a pour fonction de « prendre en charge », en général par un « accompagnement », souvent « au quotidien » dans une institution, des publics repérés comme « déviants ». L'éducateur travaille presque toujours au sein d'une équipe, dans une

⁵ « Soin et éducation : entrelacs », Dr Patrice REGNAUD in Actes de la journée régionale du 6 mai 2011, à Besançon, *L'activité éducative dans le processus soignant « on fait quoi aujourd'hui ? »*

institution « spécialisée » d'après les catégories du champ social : le handicap, physique, mental et/ou « psychique », l'enfance inadaptée et la délinquance juvénile, le champ de l'insertion sociale. Il peut donc être amené à rencontrer des « publics » très différents, au sein de lieux d'intervention très divers.

L'utilisation des guillemets est là pour souligner combien cette définition assez banale soulève déjà de questions, que nous nous attacherons à traiter au cours de cette recherche.

La définition actuelle « officielle » du métier d'éducateur est la suivante :

« L'éducateur spécialisé concourt à l'éducation d'enfants et d'adolescents ou au soutien d'adultes présentant un handicap, des troubles du comportement ou qui ont des difficultés d'insertion. Par le soutien qu'il apporte et par les projets qu'il élabore, il aide les personnes en difficulté à restaurer ou à préserver leur autonomie, à développer leurs capacités de socialisation, d'intégration et d'insertion. Il favorise également les actions de prévention. Son intervention se situe aussi bien dans le champ du handicap, de la protection de l'enfance, de l'insertion sociale et professionnelle, de la prévention spécialisée. Il est également de plus en plus appelé à intervenir dans le cadre de projets de développement local. »⁶

Nous sommes loin de la définition de l'éducateur spécialisé proposée par Michel LEMAY il y a quelques années, qui pourtant, sous son versant « spécialiste de la relation », a encore largement cours :

« Dans le cadre d'une équipe plus ou moins élargie, il vise par sa manière d'être et sa manière de faire à constituer un lien privilégié de création, d'expression, de réalisation, d'identification et de projection permettant, par sa présence affective, efficace, influente et significative, de proposer à un sujet en difficulté un champ d'expressions sociales l'invitant à se définir et à se redéfinir dans son identité personnelle vis-à-vis d'un groupe social donné. »
(LEMAY, 1993, p. 110)

L'éducation spécialisée, au sein des métiers de l'intervention sociale, ne s'est jamais spécifiée d'être de nature essentiellement relationnelle : en amont de l'intervention éducative, des dimensions politiques, économiques, idéologiques et culturelles définissent

⁶ (août 2008) http://www.metiers.santesolidarites.gouv.fr/metiers-educateur_specialise-127.html

les modalités d'existence du travail social et de l'intervention éducative : son organisation, ses dispositifs, ses institutions, ses finalités, sa ou ses langue(s).

Cela dit, le travail de l'éducateur s'effectue, dans le cadre d'un mandat social qui fonde sa légitimité, à partir de la rencontre de personnalités présentant divers types de «déviances» désignées par le corps social. Le terme de déviance est ici utilisé pour n'en n'avoir pas trouvé d'autre plus adéquat, afin de nommer des « états » de l'ordre de «l'inquiétante étrangeté», en tant qu'ils sont repérés, modélisés par une société et une culture données, comme venant s'écarter des normes et donc susceptibles d'être traités par des professionnels ad hoc.

Les vocables utilisés pour désigner les déviants sont liés au contexte socio-culturel dans lesquels ils s'inscrivent : à d'autres époques les déviants furent dénommés les «anormaux», l'enfance «irrégulière», les «inadaptés », les « exclus »... Ces vocables ne sont pas innocents mais au contraire témoignent du regard qu'une société porte sur ses déviants. La politique sociale mise en œuvre pour remédier à ces problèmes sera étroitement articulée à ces qualifications.

L'éducation spécialisée est d'autant plus exposée aux variations de la politique sociale qu'elle n'est pas parvenue à se doter d'un champ disciplinaire consistant et à légitimer sa fonction « sui generis ». Comme l'écrit Michel CHAUVIERE (2009) : « *La tentation sui generis affleure dans le roman historique du métier d'éducateur, oubliant qu'il a dû très tôt occuper certaines places désignées dans la division du travail d'observation diagnostique et de rééducation nécessitée par la nouvelle politique de l'enfance inadaptée. Si bien que, quoi qu'on veuille en dire, l'éducateur, n'est pas à l'origine de son propre métier, qui reste une activité fortement subordonnée.* ».

Point de vue corroboré par un autre chercheur, Jean-Pierre JURMAND (2009), qui écrit : « *En effet rarement une profession n'a été à ce point fragilisée, sous influence, « subordonnée », « assujettie » au contexte historique et aux conditions institutionnelles de son émergence, aux politiques d'action sociale qui l'ont légitimée, aux savoirs qui l'ont traversée, sans jamais arriver à évaluer et à régler son propre degré d'autonomie.* »

La pratique éducative – et le travail social en général- pâtit probablement de sa difficulté récurrente à proposer une définition de la relation d'aide de façon à ce qu'elle soit perçue autrement que comme un « colloque singulier » entre l'utilisateur et le professionnel, dont on ne peut rien dire. Elle est également disqualifiée par un certain nombre de critiques, pointant des « travers » que l'on peut qualifier d'idéologiques dans la conception et l'exercice du métier, critiques qu'il est nécessaire de prendre en compte et sur lesquelles nous reviendrons au cours de ce travail.

1. L'état de la question aujourd'hui

Etudiant la construction de la professionnalité éducative sous l'angle de l'histoire, Jean-Pierre JURMAND (2009) distingue plusieurs modèles successifs depuis l'émergence de ce métier. Ces modèles sont articulés à l'évolution des notions d'individu, de sujet, de personne, et à l'évolution des modes opératoires de l'intervention socio-éducative, dans une société qui connaît une profonde mutation et impose en quelque sorte à l'éducation spécialisée des remaniements, réajustements de ses pratiques. Cette construction, contrairement à la présentation très rapide faite ici, n'est bien sûr ni linéaire, ni exempte de tensions.

La première période (celle de l'émergence du métier du début des années 50, jusqu'à la fin des années 60 et sa formalisation par un diplôme d'état (1967) propose un modèle de l'intégration avec la psychopédagogie comme psychologie d'intervention. L'individu à aider est surtout défini par ses déficiences auxquelles il s'agit de remédier sans qu'il ait forcément « voix au chapitre », et l'éducateur va s'employer à « redresser » l'individu, au propre comme au figuré.

Suite à la mise en cause du travail social comme participant du contrôle social et pris dans l'enjeu politique de domination d'une classe sociale par une autre, critique initiée (entre autres) par la parution en 1972 de la revue Esprit « A quoi sert le travail social ? » un deuxième modèle dit de « *l'émancipation, psychodynamique et mise à l'écoute du sujet* » JURMAND (2009) apparaît. C'est alors le recentrage sur le sujet, avec lequel l'éducateur cherche à faire alliance, qui domine, ainsi que l'avènement du sujet qui est recherchée. Même si les écarts peuvent être importants entre les différents secteurs de travail

(délinquance, jeunes en difficultés sociales, handicapés...) l'éducateur développe une activité socio-éducative de type clinique, avec de fortes références à la psychologie voire à la psychanalyse, ainsi qu'à la sociologie.

« *La fiction éducative, instituée après la seconde Guerre mondiale, était bâtie dans une perspective thérapeutique et curative et reposait sur l'idée que pour obtenir un changement chez un individu on devait viser à sa transformation profonde par le biais de la relation éducative.* » JURMAND (2009). La formation professionnelle que j'ai effectuée au début des années 80 était encore référée à ce modèle. Cependant, bien qu'il rassemble encore une grande partie de la communauté éducative actuelle, ce modèle est battu en brèche à partir des années 90.

Pour comprendre les mutations profondes qui affectent le champ du travail social, il faut les replacer dans le contexte plus vaste des transformations culturelles actuelles : cela en référence aux travaux de Jean-François LYOTARD.

Georges GAILLARD et Jean-Pierre PINEL (2008/2 et 2011/1) écrivent : « *La saisie du caractère destructeur des grands récits a conduit à une progressive perte de légitimité des systèmes idéologiques comme des institutions. L'effondrement des grands récits va ouvrir sur deux types de processus émergeant dans un rapport de simultanéité : d'une part la déconstruction des formations collectives et des pratiques qui pouvaient laisser supposer quelques traces des systèmes totalitaires, et d'autre part, le déploiement d'un hyperindividu, c'est-à-dire un pur individu, entièrement autonome, délesté de toute altérité et de toute hétéronomie (Cornélius CASTORIADIS, 1999)* ».

Selon ces auteurs nous pouvons déjà observer dans les institutions vouées au travail social, les effets délétères de cette déconstruction « hypermoderne » de ce que René KAES (1996, 2007) nomme « le métacadre social et culturel ».

Dans un contexte de remise en cause de l'Etat-providence par les logiques libérales, qui a donné lieu à une politique de modernisation des administrations publiques, nous assistons à une transformation des référentiels de l'Action sociale. Un troisième modèle émerge. Hélène CHERONNET (2009) écrit : « *Les référentiels actuels des politiques sociales traduisent un nouveau mode de régulation de la question sociale où l'on passerait d'une activité d'aide aux personnes, qui a d'abord contribué à garantir le pacte social républicain, à un principe de rationalisation des moyens visant l'obtention de résultats.* ». L'introduction

d'une logique de marché dans le travail social induit le fait que la notion de prestation de service devienne un nouveau paradigme de l'Action sociale. Des procédures « objectives »⁷ sont mises en place, visant à rationaliser l'organisation du travail et à évaluer la qualité des services rendus aux usagers au regard de leur coût.

Cette transformation radicale du cadre d'exercice du travail social (loi du 2 janvier 2002 par exemple) vient heurter la culture professionnelle « traditionnelle » ou historique des travailleurs sociaux, du bas en haut de l'échelle (cadres y compris).

Michel BOUTANQUOI (2008/2) souligne : « *La loi de 2002 sur les institutions sociales et médico-sociales représente l'un des ancrages les plus manifestes de cette évolution. Elle tend, entre autres aspects, à faire de l'évaluation non plus une nécessité pour s'efforcer d'apprécier la portée, le sens et les enjeux de telle ou telle pratique, une composante même de l'interrogation sur les pratiques, mais une mesure de la pertinence des réponses au regard d'un cahier des charges, une mesure des écarts au regard de normes, normes d'accueil, normes de fonctionnement, normes des manières de faire nommées en l'occurrence « bonnes pratiques » qu'une Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médicosociaux est chargée de diffuser. Il s'agit donc d'évacuer la complexité au profit de l'illusion de la transparence des relations humaines⁸ ; il s'agit en quelque sorte d'abolir l'idée même de subjectivité telle qu'elle se déploie dans l'espace des équipes, des institutions, dans l'espace de la relation d'aide au profit de procédures rationnelles. »*

Michel CHAUVIERE (2007) lit dans cette évolution un « *Déni de toute l'épaisseur historique et éthique de l'action sociale. Déni de la quantité de savoir-faire professionnels ou associatifs incorporés dans la réalisation de toute séquence au service d'autrui souffrant ou dans le besoin. Déni du travail engagé et nécessaire à cette production non seulement d'accompagnement mais qui plus est de prise en charge par nécessité, ce qui n'est jamais la même chose. Si l'accompagnement est partiellement programmable, la prise en charge ne l'est pas, sauf à interdire toute clinicit⁹ dans ce type de relation ».*

⁷ Tableaux de bord des taux d'occupation des établissements, manuels de procédure qualité, procédures de prévention des risques, procédures d'évaluation interne et externe etc.

⁸ C'est nous qui soulignons

⁹ C'est nous qui soulignons

Il m'a semblé nécessaire de faire ce long détour expliquant les conditions d'exercice effectif de ce métier avant d'entrer dans le vif de la recherche.

2. Caractéristiques cliniques de la pratique éducative

Les politiques sociales actuelles mettent à mal une pratique qui, sans avoir réussi à «se» définir et à s'imposer, comme nous en prenons acte, présente néanmoins les caractéristiques suivantes au plan clinique :

- Il s'agit d'une *pratique* « à plusieurs », dans le cadre d'une équipe et d'institutions spécialisées ; ces équipes instituées ont pour tâche primaire d'accueillir et de contenir, voire de transformer, « *les différentes expressions de l'exclusion, de la déliaison et de la destructivité* » (PINEL2008/2) portées par les sujets accueillis. J'y ajouterai l'expression de la « mortalité en nous », au sens où l'emploie Julia KRISTEVA¹⁰ à propos du handicap : « *Car le handicap ouvre chez celui qui n'en est pas atteint la peur de la mort physique et psychique, l'angoisse de l'effondrement et de voir exploser les frontières de l'espèce humaine elle-même.* ».

Cette réalité d'une pratique « à plusieurs » en institution, ou d'une pratique en « équipe » dira-t-on plus couramment, mérite qu'on s'y arrête. Parler de pratique à plusieurs permet de relancer des questions dont les causes semblent entendues quand on parle d'équipe ou de « partenariat ». Or si nous examinons cette question à la lumière des recherches sur le groupe et sur la groupalité, et en envisageant tout sujet comme sujet de l'inconscient *mais aussi sujet du groupe*, la question prend un relief tout autre, se déplie et se complexifie.

L'éducateur, dans le cadre groupal de sa pratique, est convoqué à répondre en tant que sujet singulier, soit : sujet de l'inconscient *et* sujet du groupe. René KAËS (2010/1) souligne que : « *La situation groupale met en travail les rapports que le sujet entretient avec ses propres objets inconscients, avec les objets inconscients des autres, avec les objets*

¹⁰ Julia Kristeva « L'humanisme ne sait pas accompagner la mortalité » Article paru dans le journal Le Monde du 30 avril 2011, p.2.

communs et partagés qui sont déjà là, hérités, et avec ceux qui se présentent et se construisent dans la situation de groupe. »

Si l'équipe éducative constitue bien un groupe formel dévolu à l'accomplissement d'une tâche primaire, il n'est pas toujours certain que la nature des liens existant dans ce groupe institué, ayant aussi son histoire, son fonctionnement propre, lui permette d'effectuer un travail de groupe, en tant que groupe de travail (BION 1961) auprès des sujets accueillis au sein de l'institution.

Par ailleurs l'équipe institutionnelle ne se résume pas à l'équipe éducative, elle comprend aussi un voire deux psychologues¹¹, le personnel des services généraux : cuisinier, femme de ménage, homme d'entretien, secrétaire, un stagiaire... toutes personnes entretenant des liens divers avec les sujets accueillis et entre elles. Et quel éducateur ne se souvient pas de la présence bénéfique de tel ou tel salarié dont la tâche primaire n'était pas à priori l'éducation ?

- Il s'agit d'une *pratique qui met sans cesse les éducateurs face aux effets de la déliaison*, celle que manifestent les sujets accueillis, mais aussi celle que ceux-ci peuvent faire émerger, par « *résonance intersubjective* » (PINEL, 2008/10) au cœur même des liens institués dans l'équipe éducative. La pratique éducative groupale de l'équipe est toujours de ce fait dans un équilibre précaire, fragile, devant sans cesse accepter de laisser déformer son cadre jusqu'à un certain point, montrant en cela une certaine malléabilité, tout en maintenant les limites et les différenciations nécessaires.

- C'est une *pratique d'intermédiaire* entre des sujets en risque de « *désaffiliation* » (R. CASTEL, 1995)¹² ou encore en « *mésinscription* » (Alain-Noël HENRI 2004) et les institutions sociales communes. A.-N. HENRI (2002) définit la mésinscription de la façon suivante : « *Il s'agit de tout état de fait incarné par des acteurs sociaux réels, et qui, menaçant la structure syntaxique caractéristique d'une culture, enclenche par là même un ensemble de processus de restauration de l'ordre symbolique ainsi troublé. Définition très large puisqu'elle inclut des processus non imputables aux sujets qui en sont porteurs : ainsi s'y englobent par exemple la*

¹¹ Le psychologue clinicien de l'institution et le psychiste intervenant dans le groupe d'analyse de la pratique

¹² R. Castel, 1995, Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat, Fayard, Paris,

trisomie ou tout autre atteinte génétique, ou l'état d'étranger, ou encore l'appartenance à une culture ou une sous-culture déstabilisée par des mutations historiques trop rapides. »

Comme l'écrit Patricia MERCADER (2004) à propos des pratiques sociales : [ce sont des actions] « dont la finalité consiste à retisser la trame, sans cesse et de toutes parts attaquée, de l'ordre symbolique qui fonde et organise le lien social. »

Les institutions socio-éducatives sont de plus en plus appelées à recevoir des adolescents ou jeunes adultes présentant des troubles graves de la mentalisation, qui peuvent se traduire par un fonctionnement sous le primat d'agirs (éventuellement violents), par des conduites addictives, des problèmes psychosomatiques. Jean-Pierre PINEL (1999) écrit à propos de ces sujets qu'ils présentent « *une carence de la topique interne* » soit une défaillance du Préconscient qui ne fonctionne plus comme intermédiaire dans la psyché, comme instance psychique de liaison entre l'Inconscient et le Conscient, régulateur des émergences pulsionnelles. Pour ces sujets, la parole n'est pas facilement disponible et ne peut pas constituer une voie aisée d'expression et de symbolisation. Le constat d'une certaine inadaptation d'un dispositif socio-éducatif aux problématiques des jeunes reçus m'a fait proposer dans une institution un journal à leur attention, dans la visée d'abord groupale de relier ce qui me semblait trop épars. Ce journal me donna accès de façon inattendue à un matériel clinique riche qui contribua à orienter cette recherche sur la fonction éducative.

Chapitre 2 : L'origine de la recherche

Cette recherche a d'abord été menée dans l'ignorance des travaux du mouvement de pédagogie psychanalytique qui seront présentés dans la deuxième partie. Les interrogations, dont il sera fait état dans ce chapitre et qui ont soutenu ce travail sur la fonction éducative, vont donc témoigner en partie de cette méconnaissance.

1. Identité de l'éducateur spécialisé ?

Je reprends là le titre d'un ouvrage de Paul FUSTIER (1972) ; je ne peux ici que rendre hommage à cet auteur dont les travaux ont nourri et probablement orienté ma réflexion et ma pratique dès ma formation d'éducatrice, entreprise après l'obtention d'une licence de psychologie, dans une école fondée par Alain-Noël HENRI¹³.

« Depuis trente ans je ne cesse de rappeler à mes interlocuteurs que je n'ai jamais entendu parler de l'identité du tourneur-ajusteur. » note à ce propos avec humour A-N. HENRI (2004)¹⁴. En effet j'ai pu constater, au regard de ma propre expérience et de mes recherches, mais aussi à travers des recherches actuelles sur lesquelles nous allons nous appuyer, que la question de l'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé ne cesse de se poser, ainsi que celle de la légitimité de cette qualification professionnelle. Il s'avère en effet que, de plus en plus souvent actuellement et sous la contrainte de restrictions budgétaires, l'éducateur spécialisé peut être remplacé, pour exercer ce métier, par d'autres qualifications professionnelles moins rétribuées : moniteur-éducateur le plus souvent mais aussi T.I.S.F.¹⁵ A.M.P.¹⁶.

Pour des raisons méthodologiques, il m'a été nécessaire de recourir à d'autres références, d'autres perspectives afin d'essayer d'opérer un dégagement de ce qui constitue ma « culture professionnelle », soit mon groupe d'appartenance secondaire (Jean Claude

¹³ Recherches et promotion, ACFPS (Association communautaire pour la formation aux pratiques sociales)

¹⁴ Il ajoute : « L'identité c'est le silence du narcissisme –au sens où la santé est le silence des organes. »

¹⁵ Technicien de l'Intervention Sociale et Familiale

¹⁶ Aide Médico Psychologique

ROUCHY 1998), ayant intériorisé les normes, les règles, les représentations, les modes de pensée et les valeurs qui fondent cette identité et cette appartenance professionnelle.

Deux recherches m'y ont aidée.

Une recherche présentée en 2006 par Laurent CAMBON éducateur spécialisé, dans le cadre d'un doctorat en sciences du langage, étudie les discours que les éducateurs spécialisés tiennent sur leur métier, sur les publics auxquels ils s'adressent et les institutions dans lesquelles ils travaillent. Elle interroge l'identité professionnelle des éducateurs sous cet angle : en tant qu'elle est exprimée dans et par le langage. En effet, elle fait l'hypothèse qu'une identité professionnelle se structure autour de discours spécifiques, lesquels servent à communiquer de façon optimale entre professionnels en utilisant un langage technique commun, mais aussi à formaliser le travail et à communiquer à l'extérieur. Le langage professionnel commun départage ainsi le champ professionnel d'autres types d'activités, en tant qu'il témoigne du partage d'un ensemble de compétences techniques spécifiques, acquises au cours d'une formation, compétences dont la validation autorise et légitime l'exercice professionnel.

Nous reprenons ici la synthèse des données sociolinguistiques des discours éducatifs, dégagées par L. Cambon, dont nous apprécions le bien-fondé « de l'intérieur », en quelque sorte et pour avoir déjà fait des constats proches, dans le cadre du D.E.A.

Selon Laurent CAMBON les discours des éducateurs spécialisés présentent les caractères suivants :

- « - *Réurrence des vocables flous et polysémiques.*
- *Référence à des champs disciplinaires nombreux et variés à partir desquels les professionnels extraient les matériaux linguistiques qu'ils font leurs.*
- *Volonté affichée des professionnels d'une hypercompétence dans les domaines des sciences humaines et en matière de méthodologie de projets.*
- *Référence quasi permanente à la relation comme socle de toute action éducative spécialisée*
- *Référence absolue au faire et au pragmatisme comme enjeu de professionnalité.*

- *Volonté à tout prix de mener des actions dites professionnelles à contrario d'une activité bénévole ou militante.* » (2006, p. 143).

Ces caractéristiques nous conduisent fort loin de la définition des « technoclectes » en tant que langage spécifique à caractère scientifique ou technique, propre à un groupe professionnel et peu accessible aux non-initiés. Laurent CAMBON note d'ailleurs que les divers emprunts conceptuels à d'autres champs disciplinaires ont surtout pour fonction de légitimer le discours éducatif, qui n'a pas acquis sa propre légitimité. Ce qui le conduit à souligner que « *Les éducateurs manifestent donc un langage complexe, élaboré d'un point de vue formel ou matériel, mais la réalité référée reste assez similaire de celle du bénévole ou du sens commun. Cela a un effet parfaitement destructeur en termes de crédibilité du métier d'éducateur.* » (2006, p. 303)

Les conclusions auxquelles Laurent CAMBON arrive montrent qu'il n'y a pas une identité professionnelle des éducateurs spécialisés, repérable à travers leurs discours, mais des « *positionnements identitaires variables, plus ou moins stables* » (2006, p. 313). L'unité se fait davantage autour de représentations de l'humain, autour de partage de valeurs humanistes, autour du choix du pragmatisme contre une théorisation des pratiques, que sur le partage de techniques professionnelles repérées et mises au travail dans la clinique.

Il y a bien un souci de professionnalisme revendiqué par les éducateurs, mais celui-ci est battu en brèche par l'approximation de leur langage, la disparité des références théoriques, la multiplicité des « concepts », l'impossibilité de construire des savoirs théoriques et techniques autour desquels se rassembler, en ayant travaillé les contradictions, antagonismes et autres paradoxes liés à l'origine même de ce métier.

Roland JANVIER (2009) écrit, fort justement à notre sens : « *Il y a un impensé qui fonde le métier sur cette illusion que l'homme n'aurait pas besoin de technique pour rencontrer ses pairs.* »

Travailler avec « de l'humain » au plan socio-éducatif rendrait donc caduque toute tentative de théoriser les pratiques, sans parler de les « évaluer » ; nous n'évoquerons pas ici les procédures actuelles d'évaluation des établissements conduites par l'Agence Régionale de Santé (loi 2002.2) et les « recommandations de bonnes pratiques » de l'Agence Nationale de l'Évaluation et de la qualité des Établissements et Services sociaux et médico-sociaux

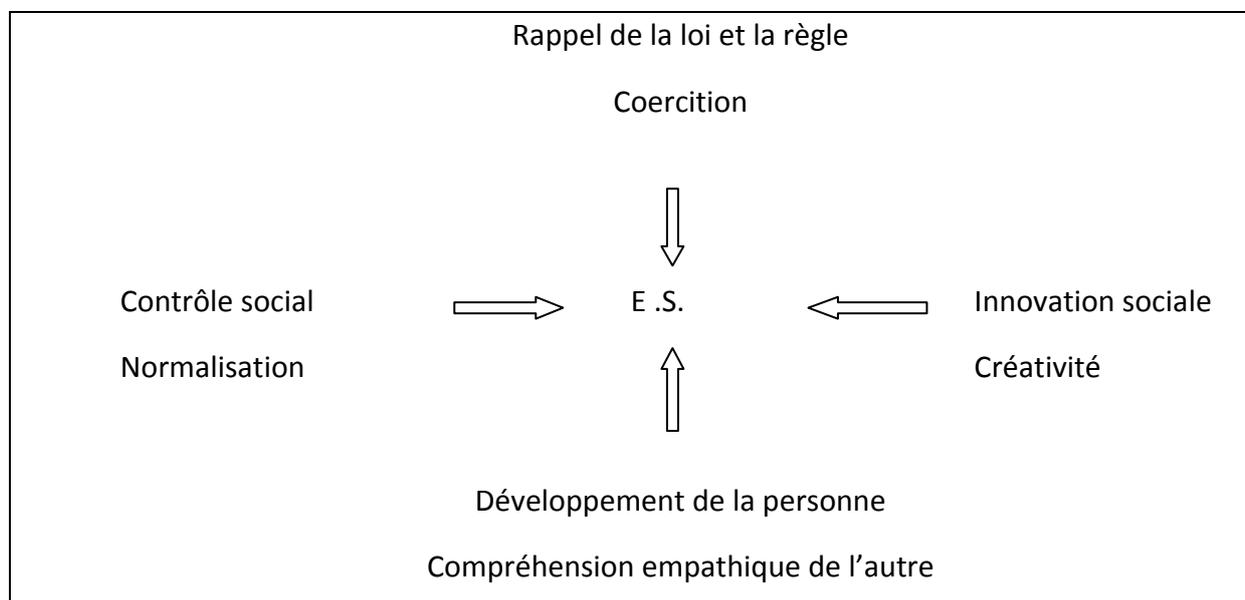
(ANESM) qui vient « répondre » au plan politique et idéologique à cette délicate question, dont les professionnels concernés ne s'étaient pas saisis.

Le débat n'a donc cessé de se faire entre les tenants du « savoir-être » (l'humanisme) et ceux du « savoir-faire » (les savoirs théoriques, les techniques), sans parvenir à jeter les bases d'une modélisation professionnelle transmissible.

L'histoire de ce métier peut sans doute rendre compte en partie de sa difficile professionnalisation. Jean-Pierre PINEL (2001) note que « *Les recherches centrées sur l'histoire de l'Enfance inadaptée ont clairement montré que cette institution s'est fondée en opposition et en contre-modèle par rapport à l'Education nationale. Les systèmes de formation, les références théoriques, les méthodes de travail, les modèles identificatoires, les filiations, les idéaux et les mythes fondateurs de l'Enfance inadaptée se sont forgés hors de l'Education nationale. Elle a puisé ses sources essentielles dans le militantisme (social et/ou politique) et les sciences sociales et humaines. La profession d'éducateur spécialisé, pivot de l'Enfance inadaptée, présente ainsi la particularité de s'être constituée en marge, voire en rupture des modèles traditionnels et dominants de l'éducation ordinaire.* » Point de vue partagé par le sociologue M. CHAUVIERE (2009).

Le travail éducatif est traversé depuis son origine (en France, du moins) par des mouvements contradictoires, voire antagonistes : le métier se fonde autant dans les mouvements scoutistes, avec la figure du chef scout, porteur de valeurs humanistes, que par la mise en place par le régime de Vichy des associations de sauvegarde de l'enfance, des « colonies pénitentiaires »... Le métier est soumis à différents courants idéologiques (politique, religieux, philosophique...) et par ailleurs fortement dépendant des politiques sociales en vigueur.

Comme le formalise Laurent CAMBON, l'éducateur spécialisé est pris, depuis l'origine du métier, entre (2006, p. 59) :



La pratique rééducative témoigne d'un conflit permanent entre le souci de permettre à l'autre de manifester son désir et le souci de conformer l'autre, de le rendre « présentable »...

Il s'ensuit que le métier s'est construit autour d'un ensemble de paradoxes dont témoignent toujours les discours, sans que les éducateurs, au fil des générations et malgré plusieurs réformes de la formation professionnelle, ne parviennent à les dépasser.

Ce sont ces tensions présentes et perdurant depuis le début, entre mouvement vocationnel ou engagement et technicité d'une profession, entre humanisme et moralisme et référence aux sciences humaines, qui constituent sans doute le fondement de l'identité professionnelle des éducateurs.

Pour Edith MONTMOULINET (2006) étudiant le processus de formation des éducateurs spécialisés dans le cadre d'un doctorat en sociologie, le processus de « socialisation professionnelle » des étudiants vise à reproduire les fondements constitutifs du secteur éducatif conformément à l'origine. Avis que partage Michel AUTES : « *Bien sûr l'identité de l'éducateur spécialisé se donne dans un contenu, dans une définition, mais celle-*

ci ne s'élabore pas dans le temps, tout est donné au départ, et se joue ensuite dans une stratégie où l'enjeu est simplement la répétition » (1989, p. 75).

Edith MONTMOULINET montre que le processus de formation, bien que voulant faire pièce à la persistance de la dichotomie humanisme/technicité, qui se décline aussi dans l'opposition école/terrain ou théorie/pratique, met en place des procédures (dans la sélection et la formation) qui, au final, aboutissent au contraire de l'effet recherché. La scission entre dimension humaine et dimension intellectuelle opère à tous les niveaux de la formation des éducateurs spécialisés. Nous pouvons l'observer dès la sélection (où les qualités « humaines » semblent primer sur des qualités plus intellectuelles) puis dans l'organisation même de la formation : ainsi dans l'alternance entre formation « théorique » et stages « sur le terrain » ; enfin dans le centre de formation même, où la dimension « formative » dispensée par des « formateurs » issus eux-mêmes du terrain, sera valorisée au détriment d'enseignements plus « scolaires » ou « abstraits » dispensés par des vacataires universitaires.

Elle constate que le métier d'éducateur n'a pas les attributs d'une « profession » au sens où la définit la sociologie fonctionnaliste anglo-saxonne : « *L'éducateur spécialisé en exercice ne possède pas de technicité formalisée, de capacité d'expertise, de savoir légitimé et de capacité d'auto-organisation (corporative).* » (2006, p. 10)

En effet la formation ne propose aucun savoir de référence, qui aurait été constitué en propre, mais aborde une multitude de champs disciplinaires – psychologie, sociologie, droit et législation, économie...- sans que l'on puisse parler d'un programme pluridisciplinaire ; les conditions préalables d'une réelle pluridisciplinarité n'étant pas établies. Cela conduit plutôt à une juxtaposition de savoirs disparates et lacunaires, que l'étudiant, investissant déjà peu en général les savoirs formels, aura bien du mal à s'approprier.

Les savoirs perçus comme « abstraits », sans rapport immédiat à « la réalité » seront donc désinvestis au profit de l'accompagnement individuel ou en petits groupes de l'étudiant par les formateurs pendant la durée de la formation, et au profit des stages pratiques.

Edith MONTMOULINET souligne la profonde similarité des fonctions du formateur auprès des élèves éducateurs et de l'éducateur auprès des personnes confiées : écoute, disponibilité mais aussi autorité, rappel de la règle... s'exerçant dans une forte proximité relationnelle.

Enfin, faute de suffisamment définir et analyser ce que seraient les « savoir-faire » et les « savoir-être », l'éducateur spécialisé se condamne à opérer des « bricolages » à partir de savoirs pragmatiques.

Nous ne prétendons pas résumer de façon réductrice le travail de recherche conséquent conduit par Edith MONTMOULINET; nous retiendrons seulement ici que le processus de professionnalisation, tel qu'il est encore observable dans différentes écoles, malgré leur disparité, reconduit, alimente et entretient de par la pédagogie mise en place, le paradoxe fondateur et récurrent de l'éducation spécialisée : humanisme et/ou technicité. Nous verrons dans le prochain chapitre comment éclairer cette question.

Il faut encore mentionner qu'en 2007 une nouvelle révision du Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé voit le jour : celle-ci introduit un référentiel de compétences liées au métier et définit quatre grands domaines de compétences à valider pour l'obtention du diplôme. Or, comme l'exprime Nicole BORIE¹⁷ à juste titre : *« Depuis que l'on ne parle plus de qualifications mais de compétences, le rapport au savoir s'en est trouvé profondément modifié. La qualification est l'appropriation d'un savoir acquis. Elle appartient à celui qui en fait usage de façon particulière. Dans tous les champs du savoir, de l'artisan à l'intellectuel, on reconnaît l'auteur d'un travail. La compétence n'est pas un attribut du travailleur, elle s'évalue, elle confond savoir acquis et application, excluant la subjectivité. Elle est alors exigible chez tout un chacun, normative, elle impose une adaptation standard et anonyme. Et l'évaluateur moderne passe son temps à mesurer les écarts à cette norme, l'écart devenant le pur chiffre d'une anomalie. »* Point de vue partagé par J.-P. PINEL et G. GAILLARD qui, interrogeant la procéduralisation actuelle des pratiques dans les établissements socio-

¹⁷ Nicole BORIE, « Répondre de son existence tient au désir » in ACTES DE LA DEUXIEME JOURNEE

D'ECHANGES ET DE FORMATION : CPCT Lyon (Centre psychanalytique de consultations et de traitement) 16 NOVEMBRE 2010 : Quand l'organisation déshumanise, peut-on soigner le travail ? Ruptures et déprises subjectives

éducatifs, écrivent : « /.../ « tout acteur équivaut à un autre » ; il est donc dédifférencié et, partant, « remplaçable ». Il suffit d'établir le plus finement possible un référentiel de compétences, et d'évaluer l'adéquation au poste, la « bonne » mise en œuvre des procédures, etc. »

La formation des éducateurs spécialisés n'obéit donc plus à une logique d'acquisition de savoirs de référence, comme c'était quand même auparavant le cas, mais à une logique d'acquisition de compétences. L'évaluation de l'acquisition de celles-ci est faite conjointement par le « site qualifiant », nom actuel de l'ancien « terrain de stage », et par le centre de formation. Mais il convient de souligner brièvement qu'il n'y a pas de procédure particulière de reconnaissance de « site qualifiant » par le centre de formation ; il suffit qu'un des salariés, détenteur du diplôme, ait effectué une formation lui donnant le titre de « référent professionnel ». En outre le partenariat entre l'établissement « site qualifiant » et le centre de formation est souvent réduit à sa plus simple expression. Les conditions du changement souhaité ne sont pas tout à fait réunies...

Enfin nous voyons réapparaître dans ce référentiel métier les « savoir », sous la rubrique des « indicateurs de compétences » : il s'agit du moins des « savoir-être » et « savoir-faire » qui se déclinent en une liste de quelques 80 items, ce qui donne un peu le vertige...

Une question se pose, à tout éducateur, quel que soit son cursus de formation (la réforme du diplôme auquel il doit satisfaire), qu'Edith MONTMOULINET exprime ainsi :

« La distanciation se trouve être, en fait, le pendant professionnel de l'implication affective et personnelle de l'éducateur dans les situations éducatives. L'association subtile de ces deux éléments n'est pas sans poser quelques soucis à l'étudiant. Il sent bien là qu'il touche la faille constitutive de son futur métier. Malaise, silence ou dissensions entourent ce sujet. » (2006, p. 406).

La question de trouver « la bonne distance » est récurrente chez les stagiaires, éducateurs en formation. Elle est souvent posée (dans le cadre du terrain de stage) avec le secret espoir qu'une réponse puisse être donnée « en soi », ou encore comme « extérieure à soi », comme on endosserait l'habit des apiculteurs pour aller s'occuper des abeilles.

Cette question est celle du transfert, des enjeux transféro-contre-transférentiels, telle qu'elle est conceptualisée dans la métapsychologie Freudienne.

L'éducateur a accès à la « culture psychanalytique » s'il le souhaite, le secteur éducatif témoignant encore d'une allégeance forte, et néanmoins ambiguë, au champ du soin et de la psychologie, de par son histoire et ses « choix » pédagogiques ; M. CHAUVIERE (2009) note très justement : « *Cette relation est ambivalente, faite à la fois de fascination et même d'incorporation de la culture « psy » (avec des variantes dans le temps : de la psychopédagogie à la psychanalyse ou au systémisme) et de rejet.* »

Cependant la question du transfert, en tant qu'outil conceptuel pour penser la pratique, s'est peu travaillée à notre connaissance dans et pour le champ de la rééducation¹⁸, s'y élabore difficilement, ne s'y transmet pas.

Chaque étudiant rencontre donc cette question avec laquelle il va devoir composer personnellement, en fonction de ce qu'il est, de son projet identificateur (P. AULAGNIER) des « remaniements psychiques » que le processus de formation aura éventuellement réussi à opérer en lui (un des effets de la formation, souhaité par les formateurs, constaté par les étudiants, note Edith MONTMOULINET).

2. Les paradoxes de l'éducation spécialisée

Outre ces bémols que nous venons de placer à la clé, il nous faut encore envisager une autre spécificité de ce type de métiers.

En 1929 FREUD écrivait à propos du travail : « *Il ne nous est pas loisible dans une vue d'ensemble aussi succincte, de nous étendre suffisamment sur la grande valeur du travail au point de vue de l'économie de la libido. Aucune autre technique de conduite vitale n'attache l'individu plus solidement à la réalité, ou tout au moins à cette fraction de la réalité que constitue la société, et à laquelle une disposition à démontrer l'importance du travail vous incorpore fatalement. La possibilité de transférer les composantes narcissiques, agressives voire érotiques de la libido dans le travail professionnel et sur les relations sociales qu'il implique, donne à ce dernier une valeur qui ne le cède en rien à celle que lui confère le fait*

¹⁸ Hormis les travaux de Joseph ROUZEL, « Le transfert dans la relation éducative » (2002), dont nous avons pris connaissance mais qui nous semble transposer un peu rapidement un modèle de transfert d'inspiration lacanienne (l'amour adressé au Sujet Supposé Savoir) dans la pratique éducative.

d'être indispensable à l'individu pour maintenir et justifier son existence au sein de la société. S'il est librement choisi, tout métier devient source de joies particulières, en tant qu'il permet de tirer profit, sous leurs formes sublimées, de penchants affectifs et d'énergies instinctives évoluées ou renforcées déjà par le facteur constitutionnel. »

Sans doute le métier d'éducateur spécialisé n'échappe-t-il pas à ces observations ; en outre FREUD (1937) classe le fait d'éduquer parmi les trois métiers « impossibles », avec gouverner et soigner (ou psychanalyser), soit « *dans lesquels on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant* ». J.-P. VIDAL (2006) écrit à ce propos : « *Nous avons soutenu (2001) l'hypothèse selon laquelle Freud a sans doute voulu rappeler que dans tout ce qui touche à la subjectivité, à la prise en compte de l'humain, on ne peut qu'échouer si on se borne à n'exercer cette activité que comme un « métier », si on prétend n'y réussir que par la seule qualification professionnelle, voire, pour ce qui touche à l'éducation et à l'enseignement, par la maîtrise technique ou didactique que seules seraient à même de conférer les « sciences de l'éducation » ».*

Georges GAILLARD (2002) montre bien que ce choix « d'objet professionnel », concernant le soin et le travail social, constitue les sujets rencontrés dans le cadre de ce métier à la fois comme « *objets externes* » mais aussi comme « *objets internes externalisés* ». Il écrit : « *Nous proposons l'idée que les «objets professionnels» comme les «objets amoureux» conjoignent pour le «Je », un double statut : statut psychique interne et statut d'indubitable extériorité. Les relations à ces «objets» permettent dès lors une externalisation de la scène psychique, et potentialisent l'émergence d'aspects insus du « Je » lui-même (de composantes inconscientes de la psyché. Les liens qu'il va dès lors entretenir avec ces «objets» sur la scène de la réalité sont ainsi configurés dans un statut paradoxal : s'approprier – méconnaître* ».

Cet auteur nous montre que ce double statut permet au professionnel de se mettre en contact avec « *une zone de franchissement entre différents ordres de réalités, entre réalité concrète et réalité psychique, entre sujet, groupe et institution, entre professionnel et «population» accueillie* », à partir de laquelle s'effectueront différents traitements psychiques, selon les axes qu'il propose : l'axe « *représentation – symbolisation –*

appropriation » dans le meilleur des cas et l'axe « méconnaissance – jouissance » toujours en partie présent.

Cela peut permettre au professionnel de mettre au travail des aspects « *insus* » et « *non liés* » de sa propre réalité psychique, de « *réparer l'objet* », ses propres objets internes, tout en continuant à « *méconnaître* » l'externalisation opérée, voire de méconnaître en lui ce qu'il contemple chez l'autre, « *s'assurant ce faisant que «soi-même on ne s'y trouve pas»*¹⁹.

Point de vue partagé, quelles que soient les écoles : « *Travailler dans le secteur de la santé mentale, quels que soient les détours qui y conduisent, relève des coordonnées les plus intimes du sujet qui s'y engage. Mais cela il l'ignore. Il veut d'autant moins le savoir que ce choix est une réponse, une solution symptomatique au fantasme qui le soutient.* » Ecole de la Cause Freudienne (2003).²⁰

Nous faisons l'hypothèse que les paradoxes de l'éducation spécialisée sont liés au statut du savoir chez l'éducateur spécialisé, lequel se transmet de façon répétitive depuis l'origine de ce métier comme l'ont montré les recherches récentes évoquées plus haut.

Alain-Noël HENRI notait déjà en 1967, en paraphrasant NIETZSCHE que « *Le dangereux peut-être* », pour l'éducateur spécialisé, « *c'est que le savoir théorique concernant l'enfant inadapté lui soit applicable à lui-même.* »

Par savoir nous entendons ici aussi bien le savoir qui se sait, en désignant par là le champ des connaissances dont nous disposons à un moment donné, que le savoir qui ne se sait pas (Maud MANNONI 1985) dont Georges GAILLARD a bien montré l'étroite intrication dans les métiers du soin et du travail social : la position professionnelle se soutient d'une certaine méconnaissance.

Si, pour l'éducatif en tant qu'il est référé au pédagogique, le lieu du savoir - soit ici : du savoir qui se sait- serait plutôt du côté de l'éducateur, pour les cliniciens, à plus forte raison pour la clinique analytique, le lieu du savoir - soit ici : un savoir qui ne se sait pas- est

¹⁹ G. GAILLARD 2002

²⁰ „Pertinences de la psychanalyse appliquée“ Travaux de l'Ecole de la Cause Freudienne, réunis par l'association du champ Freudien. Editions du Seuil, Paris, mai 2003, p.0

du côté du sujet. Il s'agit même de se déprendre du savoir « su » pour rester ouvert à la clinique. Comme le rappelle R. ROUSSILLON (2012) : « *Le temps de la théorisation pratique est un temps second, mais, une fois établi il menace de fonctionner ensuite comme théorie préalable et appelle donc sa suspension.* »

Sans compter que très souvent le savoir est insuffisant à rendre compte de la rencontre clinique. C'est peut-être à cet endroit que réside une des plus fondamentales difficultés que rencontre l'éducateur spécialisé dans sa pratique.

Nous venons de faire le constat qu'un champ théorique propre à l'éducation spécialisée était loin d'être constitué comme référence commune pour tous les éducateurs. Chaque éducateur s'appuie donc sur ce qu'il a pu « bricoler » en matière de savoir, au sens où Claude LEVI STRAUSS définit le bricolage. « *Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'entre elles à l'obtention de matières premières et d'outils, conçus et procurés à la mesure de son projet : son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les « moyens du bord », c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec le résidu de constructions et de destructions antérieures (...). Les éléments sont recueillis ou conservés en vertu du principe que ça peut toujours servir. De tels éléments sont donc à demi particularisés : suffisamment pour que le bricoleur n'ait pas besoin de l'équipement et du savoir de tous les corps d'état ; mais pas assez pour que chaque élément soit astreint à un emploi précis et déterminé.* » (1960, p. 27).

3. La nécessité de la clinique

La pratique éducative nous confronte à des rencontres humaines et à des formes de souffrances psychiques particulières, s'exprimant davantage par des « comportements » ou des actes que par des représentations langagières ; ceci conduit l'éducateur à faire des

expériences intersubjectives et intra subjectives souvent fortes, incompréhensibles d'emblée.

La question centrale qui a d'abord orienté la recherche est la suivante : comment l'éducateur pourrait-il intégrer la compréhension psychanalytique dans l'exercice de son métier ? *Et, plus précisément, quelles seraient les conditions de possibilité d'une pratique éducative « clinique » ?*

En effet, s'il peut être question de clinique médicale, de clinique psychanalytique, de psychologie clinique, voire de sociologie clinique (Vincent de GAULEJAC, 1997) jamais il n'est question d'une clinique dans l'éducation spécialisée. Les éducateurs, s'ils parlent éventuellement de leur pratique et se situent en général en tant que praticiens, n'envisagent pas - à notre connaissance - le champ clinique aux cotés des champs pratiques et théoriques. De plus dans la notion de clinique, il n'y a pas seulement l'idée « d'être au chevet du lit du malade », mais celle d'écouter le patient avant de remédier, et d'une certaine façon celle de respecter le symptôme. Là aussi s'observe un paradoxe, car les éducateurs sont missionnés pour réduire les manifestations du symptôme (comme les enseignants), alors que celui-ci fait partie de l'économie générale du sujet.

Il convient ici de s'attarder un peu sur la question de la clinique : la notion de clinique est généralement référée à la clinique psychanalytique freudienne qui en constitue le modèle le plus achevé. FREUD découvrit très tôt la méthode dite « des associations libres » et le fonctionnement associatif de l'appareil psychique, qui fonderont la pratique clinique psychanalytique. Au fondement de cette clinique nous trouvons la notion de « réalité psychique », à distinguer de la réalité matérielle et de la réalité biologique. La métapsychologie montre que « réalité » et réalité psychique sont intrinsèquement liées pour chacun, dans la mesure où la réalité psychique va construire, et sans doute différemment selon l'âge et/ou l'organisation psychique, la réalité « externe » ou encore la réalité « historique ». De plus une partie de la réalité psychique est inconsciente mais néanmoins agissante et pourra être appréhendée, dans ses processus et ses formations, au travers de dispositifs qui en appellent au transfert, comme l'a établi toute l'expérience psychanalytique.

La clinique se réfère en premier lieu à ce dispositif praticien particulier, celui de la cure type (du divan) et celui du colloque singulier entre l'analyste et l'analysant. Il convient de souligner que la clinique psychanalytique a permis de dégager et de mettre à l'épreuve des concepts et une méthode qui se sont avérés valides dans l'exploration de nouveaux champs : l'enfance, le groupe, la psychose, l'institution...

Cependant la question du dispositif à mettre en œuvre s'est posée lorsqu'il s'est agi d'aborder ces nouvelles problématiques ; comme le note R. ROUSSILLON (2012) « *Le dispositif praticien tente de positiver la négativité à l'œuvre (et sa modalité inconsciente d'expression) pour la rendre saisissable, pour qu'elle produise des signes, des « signifiants » appréhendables, par le clinicien et par le sujet lui-même (appropriation subjective.* » Cette question du dispositif est bien une question centrale, dans la mesure où celui-ci conditionne la possibilité de la rencontre clinique ; il doit donc être pensé et proposé voire co-construit avec les sujets en fonction de leur singularité. Il reste que tout dispositif donne accès et différemment selon le dispositif utilisé, à certaines facettes de la réalité psychique et pas à d'autres.

Si une perspective clinique nous semble possible dans l'éducation spécialisée, elle ne peut passer à minima que par la prise en compte de la réalité psychique et par l'utilisation réfléchie à plusieurs du transfert. Mais cette formulation reste très insuffisante et suscite bien des questions : à quelle(s) théorie(s) et à quelle(s) pratique(s) l'éducateur peut-il se référer ? Le modèle psychanalytique « standard », celui du divan, la métapsychologie freudienne, réduite à l'exploration de la psyché individuelle, sont-ils les plus appropriés pour l'éducateur ? Ne risque-t-il pas de « jouer au psy » en voulant utiliser un savoir, des connaissances en dehors de tout cadre (clinique, pratique, théorique), ce qui confine à l'analyse « sauvage » déjà pointée par FREUD (1910) ?

Ou encore cela peut s'apparenter à une position idéologique :

Albert CICCONE²¹ écrit : « *Cette impossibilité opposée à la clinique de démentir la théorie définit précisément la position idéologique. On trouve de telles fétichisations, par exemple, dans l'utilisation de concepts comme la Loi, le Tiers, le Père, le Cadre, etc.* « Il faut

²¹ http://www.aire-asso.fr/intranet/docs/adherents/4/acte_journee_regionale_04_2011.pdf

JOURNEE REGIONALE Le Vendredi 06 mai 2011 A «Micropolis » Besançon. L'activité éducative dans le processus soignant « on fait quoi aujourd'hui ? »

mettre du Tiers, du Père, de la Loi, du Cadre... », entend-on souvent. Ces concepts fétichisés sont toujours utilisés avec des majuscules. Un maître et ami, Alain-Noël Henri (2004), appelle ces concepts des « agrumes » (d'après un humoriste ancien, « agrumes » est le nom qu'on donne aux oranges quand il n'y en a pas) : ces concepts en effet ne désignent pas du plein, ils balisent ou tentent de baliser du vide sur un mode conjuratoire, dit-il. »

Soutenir un « souci clinique »²² dans la pratique, y compris la pratique éducative, fait de la recherche une nécessité.

4. L'éducation spécialisée comme praxis ?

Nous nous fonderons sur la définition qu'en donne Cornélius CASTORIADIS (1975).

« Nous appelons praxis ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie. La vraie politique, la vraie pédagogie, la vraie médecine, pour autant qu'elles ont jamais existé, appartiennent à la praxis. »

L'autonomie dont il est question ici, CASTORIADIS l'examine en partant de l'individu et de la phrase célèbre de FREUD « Wo Es war, soll Ich werden ». Cette phrase a été largement commentée et a reçu diverses « traductions » engageant leurs auteurs, mais nous n'entrerons pas ici dans ce débat.

CASTORIADIS montre que, si le Je, auquel il donne ici le sens du Moi conscient, désigne le conscient en général et le Ça le lieu des pulsions et l'inconscient au sens large, le projet d'autonomie ne signifie pas l'éradication de l'inconscient, la domination du conscient sur l'inconscient, l'avènement d'une vérité propre du sujet. Tâche sinon interminable du moins impossible du fait que l'Autre, les autres sont au cœur de la psyché du sujet, dans ses contenus et dans ses formes. CASTORIADIS se réfère à LACAN pour qui « l'inconscient, c'est le discours de l'Autre », mais on peut aussi penser à l'appareil psychique groupal de René KAËS. René ROUSSILLON (2004/4) note pour sa part que « le chemin de soi à soi (de « Ça » à « Moi ») n'est pas immédiat. Il passe d'emblée par l'objet autre-sujet, l'objet en tant qu'il est au autre sujet, et le reflet de soi dans l'autre dont il dépend étroitement pour se constituer. »

²² P.-A. RAOULT, 2010

Il s'agira donc moins, dans cette recherche d'autonomie, d'assécher cette source vive que CASTORIADIS nomme l'imaginaire, la fonction imaginaire de l'inconscient, que d'établir un autre rapport entre conscient et inconscient « *entre lucidité et fonction imaginaire* » (1975) entre un Je « singulier pluriel » pour reprendre les termes de René KAËS et les autres. L'autonomie est alors définie comme rapport, sans cesse à élaborer « *dans lequel les autres sont toujours présents comme altérité et comme ipséité du sujet* » (1975).

De la praxis, en tant qu'un faire visant le développement de l'autonomie, CASTORIADIS nous dit qu'elle n'est pas l'application d'un savoir préalable : « *Elle s'appuie sur un savoir, mais celui-ci est toujours fragmentaire et provisoire. Il est fragmentaire, car il ne peut pas y avoir de théorie exhaustive de l'homme et de l'histoire ; il est provisoire, car la praxis elle-même fait surgir constamment un nouveau savoir, car elle fait parler le monde dans un langage à la fois singulier et universel. [...] Elucidation et transformation du réel progressent, dans la praxis, dans un conditionnement réciproque.* » (1975)

CASTORIADIS en donne pour exemple la construction simultanée par FREUD de la pratique et de la théorie psychanalytique.

P-A RAOULT (2010) écrit de la praxis « *qu'elle soutient un mouvement spiralé dans lequel le terreau de la clinique est le ferment d'une théorisation qui fonde elle-même cette clinique en constante évolution.* ».

Les éducateurs peuvent-ils « s'enseigner » d'une praxis conçue dans ces termes-là ?

Chapitre 3 : Cadre clinique et méthodes de recherche

Ce travail de recherche s'attache à explorer ce qu'il en est de la fonction éducative des éducateurs dits « spécialisés »²³. Il ne s'agira pas ici de penser la réponse éducative à telle ou telle problématique particulière, il s'agira plutôt de dégager des constantes – et les variables - de cette fonction qui s'exerce dans un cadre institutionnel et un cadre groupal, en se fondant sur deux cliniques différentes.

Dans la rencontre éducative les « outils » de l'éducateur ne sont pas ceux, depuis longtemps mis à l'épreuve, du psychologue clinicien : entretien clinique, tests projectifs, pour citer les outils « classiques », sans mentionner les outils conceptuels ni l'outil fondamental que constitue le transfert dans la pratique clinique.

L'outil essentiel pour l'éducateur est l'observation dans la rencontre, observation des interactions qui ont lieu dans un dispositif particulier et observation de ses « ressentis » ou « éprouvés », lesquels sont surtout du ressort du plan conscient, voire préconscient. Mais déjà, comme l'indique E. BICK (1963): *« Il apparaît évident dès le début qu'il est difficile "d'observer", c'est-à-dire de recueillir des faits libres de toute interprétation. Dès lors que ces faits sont traduits en mots, nous remarquons que chacun d'entre eux est chargé d'un sens sous-jacent. lorsque l'étudiant dit que le mamelon "échappe" de la bouche du bébé, "tombe", est "poussé", "libéré", "soustrait"... , il choisit en fait ce mot car observation et pensée sont inséparables »*.²⁴ G. DEVEREUX (1967), lui, affirme avec force que l'observation « pure » en sciences humaines, c'est-à-dire qui n'aurait pas à tenir compte de l'observateur, n'existe pas ; la prise en compte et l'analyse du contre-transfert est, à ce titre, une nécessité dans le recueil de données et leur traitement.

FREUD indiquait en 1915 dans l'introduction de son article « Pulsions et destins des pulsions » que dans la démarche scientifique toute description du matériel de l'expérience est en fait déjà soumise à des idées abstraites qui ne procèdent pas de la seule expérience ; il

²³ Ce qui est un autre paradoxe fondateur

²⁴ BICK E. (1963), « Notes sur l'Observation de Bébé dans la Formation Psychanalytique », in Les écrits de Martha Harris et d'Esther Bick,

importe de travailler leurs relations avec le matériel empirique afin de dégager leur contenu qui n'est pas donné d'emblée de façon claire.

Ainsi nous abordons le travail de recherche avec quelques idées « pré-conçues » et beaucoup d'angoisse... sinon de méthode.

1. Méthodes de recherche

Au préalable, des remarques s'imposent au plan méthodologique, elles sont liées à ma position professionnelle d'éducatrice « qui fait des études de psychologie clinique ».

1.1 La métapsychologie comme cadre de référence

- La décision de reprendre les études de psychologie clinique a été prise pendant la période de travail dans le CHRS dont il est question dans la recherche²⁵ et s'est accomplie avec l'obtention d'une maîtrise. Il s'agissait là d'une façon de chercher à se démarquer de ce que P. FUSTIER (1996) nomme « *la zone intermédiaire idéologico-théorique* » d'une institution, en venant à l'université réactualiser les outils conceptuels dont je disposais. La licence de psychologie m'avait sans doute permis d'être cooptée par mes pairs²⁶ dans cette institution mais, assez rapidement, je me suis retrouvée en position assez « inconfortable », ne parvenant pas à « porter » le dispositif de la même façon que mes collègues. Ces formations et diplômes universitaires ne m'encourageaient pas à utiliser directement le « savoir psy » dont il aurait été facile de se prévaloir, le dispositif institutionnel offrant toute latitude pour opérer des confusions entre le travail de l'éducateur et celui (imaginaire) du psychologue, à travers les entretiens individuels. Paradoxalement dans cette configuration professionnelle, ces acquis universitaires m'ont invitée à chercher à rendre compte de la complexité du travail éducatif, sans le « rabattre » trop vite sur un travail relationnel qui me semblait « psychologisant ».

Le travail en « groupe clinique » (nom du groupe d'analyse de la pratique dans cette institution) avec des psychanalystes a permis, au fil des années, que les positions idéologico/théoriques et leur mise en œuvre dans la pratique, souvent caricaturales de par

²⁵ Première partie, chapitre 3, sous chapitre 2.1 : La clinique liée à la Gazette

²⁶ Selon la méthode d'embauche de cette institution à cette période

leur prétention à la « pureté »²⁷, se travaillent, s'assouplissent et évoluent vers une meilleure prise en compte des besoins des sujets accueillis.

Cette expérience forte, tissée de trois fils différents (une pratique professionnelle particulière, le retour à l'université, le travail avec des psychanalystes) a sans doute été fondatrice de cette recherche.

La méthodologie que nous avons adoptée porte les traces de cette position professionnelle d'éducatrice, nécessairement limitée dans l'accès qu'elle permet à la réalité psychique des sujets, mais modifiée par une disposition d'esprit et une méthode cliniques apportées par ces études et par le fait d'avoir pu travailler avec des psychanalystes, ce qui a contribué à affiner mon « écoute ».

- faire de la métapsychologie un cadre de référence pour une pratique professionnelle qui n'est pas du tout celle de la psychanalyse, ni même celle de la psychologie clinique, reste à justifier.

Il s'agit pour nous ici d'abord d'une *méthode clinique* et j'ai tenu à rendre compte de « l'épaisseur clinique » du travail éducatif, pour peu qu'on y prête *attention*, en essayant de me tenir loin de la tendance à la généralisation et à l'objectivation, pointées par August AICHHORN²⁸ chez beaucoup d'éducateurs. D. LAGACHE (1949) propose les contours de cette méthode : « ... relever aussi fidèlement que possible les manières d'être et de réagir d'un être humain concret et complet aux prises avec une situation, chercher à en établir le sens, la structure et la genèse, déceler les conflits qui la motivent et les démarches qui tendent à résoudre ces conflits... ». S'il peut s'agir de méthode clinique, il ne s'agit pas bien évidemment pas de méthode psychanalytique, qui nécessiterait bien d'autres conditions.

J'anticipe ce qui fera l'objet d'un chapitre ultérieur, en me fondant sur une définition proposée par René ROUSSILLON (2012) de la pratique clinique : « *C'est 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.* »

²⁷ Au début, proposer un café à un jeune confié était considéré comme un manquement au cadre

²⁸ Cf. Deuxième partie

Cette recherche s'est essentiellement construite à partir de la clinique, c'est la raison pour laquelle le chapitre clinique y occupe une place conséquente.

La théorie psychanalytique nous a donné la possibilité d'organiser les différents objets de nos observations entre eux ; à ce titre cela nous paraît justifier l'usage de la théorie psychanalytique pour l'étude de la fonction éducative dans le cadre de cette pratique professionnelle.

2. Cliniques

J'ai choisi de présenter deux cliniques dissemblables : l'étude de la première (liée au journal la Gazette) a permis de mettre à jour nos hypothèses de travail. Nous avons cherché ensuite à les mettre à l'épreuve avec une autre clinique, qui nous a servi de contrechamp.

Elles sont dissemblables de par les dispositifs, l'un relevant du champ de l'insertion sociale (le CHRS) et faisant appel à un dispositif de médiation, l'autre de la protection de l'enfance et de la justice (le foyer pour adolescents) ; dissemblable aussi de par les « publics », jeunes femmes majeures sous contrat d'hébergement, mineures sous placement, car malgré ce qui les différencie, elles m'ont permis de dégager une problématique commune quant à la fonction éducative.

Ces deux cliniques vont être présentées cas par cas : chaque « portrait » ou monographie nous emmènera dans un monde singulier, ce dont témoigne sans doute l'écriture chaque fois différente du récit de la rencontre clinique.

Tenter de rendre compte de cette clinique « éducative » n'est pas chose aisée. Comment exposer ces moments d'histoire partagée avec des adolescents ou jeunes adultes, où une grande partie de ce qui se joue dans la rencontre nous échappe, où les affects peuvent surgir de façon intense, où la capacité de penser est souvent mise à mal ?

2.1. La clinique liée à la Gazette

Une première clinique fait état de la rencontre avec des jeunes femmes majeures, âgées de 18 à 25 ans, mais prend en compte aussi les effets de la proposition d'un dispositif de médiation. Cette clinique est à la fois étroitement articulée au dispositif éducatif singulier mis en place dans ce service, mais me paraît aussi emblématique des effets que l'adoption de positions pratiques et théoriques peut générer dans le travail éducatif.

P. FUSTIER, cité par G. GAILLARD (2002) propose l'idée de « cas déclencheur », à l'origine de tout travail de recherche : sans doute le fait d'avoir travaillé pendant de longues années avec des jeunes femmes isolées, dans le cadre d'un C.H.R.S. a-t-il été déterminant dans cette recherche sur la fonction éducative. Ces jeunes femmes entre 18 et 25 ans arrivaient, au-delà de leurs problématiques propres, comme coincées dans des entre-deux semblant indépassables : « entre-deux-langues », « double culture », « entre-deux-femmes », « entre-deux-places » selon la terminologie de Daniel SIBONY (1991). Mon travail d'éducatrice consistait à leur proposer un accompagnement dans des passages possibles afin que l'expérience propre (intime) et partagée de leur différence ne les fige pas dans une identité « crispée » et que demeure ouverte la possibilité d'une articulation aux figures de l'« autre » et au monde.

Comment ne pas prendre aussi en compte ma propre position dans un entre-deux complexe : étant éducatrice d'origine, si l'on peut dire, mais ayant adopté, à travers des études de psychologie clinique, un autre territoire symbolique qui m'amenait à prendre de plus en plus en compte l'hypothèse de l'inconscient dans l'exercice de ce métier : inconscient(s) à l'œuvre au plan intrapsychique et au plan intersubjectif, que ce dernier soit groupal ou institutionnel.

2.1.1 Cadre général

Quelques précisions sont nécessaires :

Le service éducatif dont il est question était un Centre d'hébergement et de Réinsertion Sociale à l'adresse de jeunes femmes de 18 à 25 ans, C.H.R.S. dit « éclaté », soit constitué d'un bureau, où travaillaient les éducateurs (au nombre de 4) et étaient reçues les

jeunes femmes (18), et d'un réseau d'appartements individuels extérieurs « diffus » (hors collectivité) où elles résidaient.

La création de ce service se fit quelques mois avant mon arrivée, par l'institution-mère existant au niveau national et s'occupant au niveau local d'adolescentes et jeunes majeures placées. L'histoire de l'institution locale, sur laquelle je ne reviendrai pas ici, pourrait sans doute expliquer en partie les partis-pris idéologiques de ce service et leurs applications pratiques, dans lesquels tout nouveau salarié, dont j'étais, se retrouvait « captif », dans un premier temps du moins. Le service avait été créé à partir d'une conviction forte, celle que seule « La Parole » pouvait avoir des effets salvateurs, dans une référence très forte à une psychanalyse d'inspiration Lacanienne. Le dispositif pratique avait donc été mis en place pour satisfaire à ce « Credo » : studios individuels pour les jeunes femmes et bureau pour les éducateurs, qui travaillaient avec elles exclusivement au départ à partir d'entretiens individuels dans le bureau, avec l'un ou l'autre de leurs deux éducateurs référents. De fait la référence à La Psychanalyse, sur le modèle de la cure classique, y était la référence majeure, totalement idéalisée et par là précisément dévoyée.

J'ai été rapidement très réticente et prudente sur le fait de convoquer ces jeunes femmes à parler (de leur histoire, de leurs difficultés) lors de rendez-vous réguliers avec les éducateurs dans le service, ce qui a longtemps « sévi » sans autre forme de médiation. En effet il me semblait que des dispositifs de parole conçus pour des sujets relevant du registre de la névrose ne pouvaient pas s'importer directement auprès de sujets ne relevant manifestement pas de ce registre, ce qui était le cas de beaucoup d'entre elles. Sans avoir pu faire de « diagnostics » psychopathologiques, la fonction éducative ne s'y prêtant pas, je faisais l'hypothèse qu'une majorité d'entre elles relevait du champ des états limites, ou des problématiques narcissiques-identitaires et certaines du champ de la psychose. En tout cas, beaucoup de ces jeunes femmes pouvaient être qualifiées de sujets à « tendance antisociale » au sens de WINNICOTT (1956). Ce sont les raisons pour lesquelles je proposai ce que je nomme maintenant un dispositif à médiation, sous la forme d'un journal à la confection (au sens large) duquel elles étaient invitées à participer. Dans le vif de ma pratique d'alors, il s'agissait surtout de *proposer un autre mode d'accès à la groupalité et à la symbolisation, qui soit acceptable par l'institution et suffisamment attractif pour les jeunes femmes.*

Ce « dispositif à médiation » fut donc construit au départ un peu empiriquement, afin d'essayer de remédier à ce qui me paraissait inadéquat dans l'accompagnement de ces jeunes femmes. Cette proposition fut faite dans le cadre professionnel, en dehors de tout travail de recherche.

Pour nommer ce journal, j'ai tenu à ce vocable de « Gazette²⁹ » dont je ne me suis pas rendu compte tout de suite à quel point il résonnait à gazouiller, gazouillis, soit au moment où l'enfant apprend à parler, où il entre dans le langage³⁰. De ces dénominations, B. CADOUX dit qu'elles ont leur importance car « *elles mettent l'accent sur ce qui est [...] plus spécifiquement mis en travail* » (2004, p. 13)

2.1.2 L'offre

Faire une telle offre suppose une « théorie » implicite quant aux sujets auxquels cette offre s'adresse.

Cela répondait à ce qui m'apparaissait être une certaine inadaptation du dispositif socio-éducatif aux sujets accueillis, dans le sens où la dimension groupale y était presque totalement absente, bien que l'une des missions du CHRS fût la restauration du lien social. On retrouve ici ce que José BLEGER a pu repérer, c'est-à-dire le fait que « *Toute organisation a tendance à maintenir la même structure que le problème qu'elle essaie d'affronter et pour lequel elle a été créée. Ainsi un hôpital finit par avoir, en tant qu'organisation, les mêmes caractéristiques que les malades eux-mêmes (isolement, déprivation sensorielle, déficit des communications, etc.* » (1970). J.-P. PINEL (1989) parle d'« *homologie fonctionnelle* » qui provient « *d'une internalisation et d'une reproduction des principaux mécanismes de défense des sujets accueillis* ».

La proposition a été celle d'un dispositif « symbolisant » plus qu'analysant, qui n'avait pas de prétentions thérapeutiques.

²⁹ A propos de lien social : « Gabriel TARDE [1843-1904], en particulier distingue "la foule" (système régressif) et le "public". Le public, c'est « l'espace de la gazette » : une communauté qui ne soit pas faite de proximité physique, mais qui garantisse à chacun sa singularité, sa spécificité, bien qu'appartenant au même groupe, à la même collectivité ». Cité par Jean OURY Groupes et psychose (Séminaire de Sainte Anne : séance du 15 mai 1991). <http://www.revue-institutions.com/articles/10/Document1.pdf>

³⁰ En 1631 la Gazette fut le premier journal en France, tirant son nom de « gazetta », pièce de monnaie équivalant à Venise au prix d'un journal. Gazette a été souvent le nom des premiers périodiques (petits journaux qu'on pouvait mettre dans sa poche) apparus au 17^e puis au 18^e siècle.

On pourrait dire que ce dispositif a été mis en place et a fonctionné sur un certain nombre d'« intuitions » ou plutôt de « pré-cadres » pour reprendre l'expression de J. LAPLANCHE³¹, dont je ne suis pas allée, à ce moment-là, vérifier la pertinence au plan théorique. Cependant mes études en psychologie clinique m'avaient en quelque sorte « nourrie » et m'avaient donné une position d'extériorité par rapport à une pratique éducative plus « classique », elles avaient permis un mode de présence et d'intervention différent auprès des jeunes femmes.

Je me limitais donc à la proposition d'un objet médiateur, le journal, dans sa fonction d'étayage potentiel à la symbolisation, susceptible de développer leurs capacités représentatives, ne sachant pas au départ comment les jeunes femmes s'en saisiraient. Sans anticiper sur ce qui fera l'objet de développements ultérieurs, on peut déjà énoncer que proposer un dispositif symbolisant c'est « *mettre en place l'ensemble des conditions nécessaires [leur] permettant de réactualiser dans un transfert sur l'écriture – et par conséquent sur les lecteurs internes et externes – des expériences psychiques restées en souffrance de symbolisation.* » (A. BLÜCHER, 2006).

Ce journal se présentait toujours sous la même forme, avec des rubriques régulières ; l'éditorial que j'écrivais, la présentation des lectrices du moment (sous leurs prénoms), les informations du service, les « bons plans », le courrier des lecteurs, un horoscope humoristique, les articles que les jeunes femmes ou les éducateurs souhaitaient diffuser et la rubrique « une jeune femme témoigne » pour leurs propres écrits.

Ce dispositif répondait alors à plusieurs objectifs conscients :

- Il s'agissait d'abord de créer un sentiment d'appartenance à un petit groupe pour ces jeunes femmes en rupture familiale, souvent en rupture avec leur milieu, culture d'origine, et en défaut d'inscription sociale ; de plus elles se trouvaient placées dans ce dispositif socio-éducatif dit « éclaté », soit, rappelons-le, un service composé d'un bureau (où travaillaient les éducateurs) et d'un réseau d'appartements individuels extérieurs où elles résidaient. Ce « travail de groupalisation » (CHAPELIER, 2000) fut tenté d'abord au

³¹ « Toute expérience ne peut être accueillie que dans des cadres conceptuels, des pré-cadres, qui vont s'affiner et se corriger dans une dialectique, un mouvement de va-et-vient avec l'expérience. » (LAPLANCHE, 1987, p. 13)

niveau psychique (se figurer dans un réseau commun) ; cela correspond en outre davantage à la problématique féminine (qui a moins besoin de relations groupales avec ses pairs que les garçons du même âge).

- il s'agissait de proposer un lieu d'inscription d'une histoire commune (passage dans le service socio-éducatif).

- il s'agissait de faire trace d'histoires pouvant être partagées (expériences communes ou proches) et pouvant donner lieu à des reprises dans la parole de ce qui avait été lu.

- il s'agissait d'un lieu d'échanges de diverses « choses » culturelles (au sens où WINNICOTT l'emploie), dans une perspective d'articulation (être d'origine Arabe et de nationalité Française par exemple), voire d'intégration. Il s'agissait de favoriser une inscription dans des cercles, des groupes d'appartenance plus larges : « les femmes », les cultures d'ici et d'ailleurs, dans le temps et dans l'espace.

- il s'agissait d'utiliser tous les intermédiaires possibles, y compris les images, l'humour, le jeu ... afin de solliciter l'imaginaire.

C'était tenter de retrouver une référence groupale « acceptable » au sein de cette institution, tant par les jeunes femmes accueillies que par l'équipe éducative et l'institution à ce moment-là. En effet du côté des jeunes femmes nous observons une difficulté certaine de chacune à pouvoir s'identifier aux autres (l'« autre » jeune femme, croisée dans nos locaux, pouvant être, dans le pire des cas, constituée par la première comme « racaille » avec laquelle elle n'avait rien à voir). Mais cela répondait aussi à l'impossibilité de l'institution de penser le groupe autrement que comme une contrainte, à laquelle justement le dispositif du service permettait d'échapper : l'accompagnement éducatif était fait par deux éducateurs référents, du début à la fin du séjour ; il était assez rare de pouvoir rencontrer une des jeunes femmes accueillies si l'on n'en était pas le référent.

Par ailleurs il convient de noter que ce type de dispositif, proposant des modalités d'accueil ultra-individualisées, se trouve tout à fait en concordance avec la tendance actuelle dans le social : remise en question de l'internat, du collectif.

Cependant si dans cette institution éducative le sujet accueilli pouvait être pensé comme sujet de l'Inconscient (avec toutes les difficultés que cela suppose néanmoins), en

aucun cas il n'était également pensé comme sujet du groupe. La proposition de ce dispositif « transversal », « décalé » qui ne menaçait pas le mode de prise en charge institutionnel fut accueillie favorablement par l'institution, avec néanmoins une certaine perplexité dans l'équipe éducative quant au fait que les jeunes femmes puissent s'emparer de l'offre.

C'était déjà peut-être, obscurément, mettre en œuvre et à l'épreuve ce que je propose d'analyser dans ce travail de recherche : la fonction *chorale* des éducateurs.

C'était aussi proposer un travail psychique à partir d'un couplage écriture/lecture qu'elles pouvaient prendre ou laisser : pas de contrainte à écrire un article, encore moins à lire la gazette ; pratique écriture/lecture qui appartient sans doute à mes « solutions » personnelles, dans lequel je me sentais à l'aise et que je me sentais capable de soutenir. Cela procédait probablement d'une identification nécessaire et suffisante à ces jeunes femmes et reposait sur une « théorie » implicite quant à ces sujets auxquels cette offre s'adressait.

C'était proposer une alternative à l'injonction éducative de « verbaliser », de La Parole (au singulier et en majuscule), lors de « colloques singuliers » avec l'éducateur référent, qui à mon sens fonctionnait trop, et exclusivement, dans cette institution. Jean-Marie ENJALBERT (1989) parle de « *terrorisme psychanalytique qui peut sévir dans certaines institutions lorsque la parole devient la seule polarité thérapeutique* ».

2.1.3 Les réponses

La parution de la Gazette s'est étalée entre avril 1999 (N°1) et l'hiver 2002 (N°24) ; jusqu'en avril 2000 la parution a été mensuelle. Elle a paru ensuite à des rythmes variables : pendant l'année 2000, 7 parutions ; en 2001 et en 2002, 4 parutions chaque année. Cela tient sans doute essentiellement à mon propre investissement, mais aussi un peu à la réceptivité du groupe et des sujets du groupe (groupe non stable, les jeunes femmes arrivant dans le C.H.R.S ou le quittant, en permanence). La raison la plus déterminante a été sûrement mon propre manque d'étayages, théoriques et institutionnels dans cette expérience. Au niveau institutionnel le fait que « ça fonctionne », que la Gazette ait pris au fil du temps sa place dans la vie institutionnelle et auprès des jeunes femmes, fut reçu

diversement selon les collègues : positions de soutien ou forte ambivalence, selon les « théories » implicites de chacun.

20 articles ont été écrits par 12 jeunes femmes durant ces quelques trois années. Certaines n'ont écrit qu'un seul article pour la Gazette, d'autres en ont écrit plusieurs, à des temps différents, mais presque toutes ont mis en chantier d'écriture la question qui était la leur à ce moment là, cherchant et proposant aussi des « récits de vie ».

J'ai retenu 11 textes, écrits par 7 jeunes femmes. Ils vont être présentés dans l'ordre où ils sont arrivés et ont été publiés.

2.1.4 Le matériel clinique

Le matériel clinique sera constitué de récits cliniques élaborés à partir des articles écrits par les jeunes femmes de ce CHRS ainsi que des notes prises par les éducateurs sur toute la durée de la « prise en charge » de chacune d'entre elles.

J'ai pris le parti d'analyser chaque article à partir du texte même, en me fondant sur les recherches de Jean GUILLAUMIN, Didier ANZIEU, de Jean-Marc TALPIN, Anne BRUN, Bernard CADOUX concernant l'écriture. J'ai tenté ensuite une mise en perspective avec les éléments autres dont je pouvais disposer, soit les notes professionnelles. Ces notes contiennent les comptes rendus des différents entretiens (entretien d'admission et ceux ponctuant la prise en charge : entretien « de prolongation » tous les six mois, entretien de fin de prise en charge), les rapports au service de tutelle (Dass-Etat à l'époque), notes personnelles et notes du cahier de liaison, sorte de « journal de bord » relatant les événements de tous ordres venant s'inscrire dans le séjour de chaque hébergée. Mais ces notes font état aussi, dans le fond ou dans la forme, des positions contre-transférentielles des éducateurs et peuvent nous donner des éléments de compréhension à prendre en compte. Le travail clinique effectué en groupe d'analyse de la pratique avec un psychologue clinicien est à mentionner ici aussi, il a souvent été une boussole nous permettant de ne pas nous égarer.

2.2. La clinique « d'internat »

Une deuxième clinique présentera des situations éducatives telles qu'on peut en rencontrer dans les foyers accueillant des adolescents, sous placement judiciaire.

Le travail éducatif en internat pour adolescentes prend place, dans mon parcours professionnel, après le travail dans le CHRS. Ce fut un choix d'aller vers un dispositif où, de fait, le groupe est une donnée d'emblée. Ici la groupalité ne va pas se manifester de la même façon, les groupes ne sont pas seulement imaginaires ou symboliques, ils sont réels : groupes informels d'adolescents qui se font et se défont, groupe formel des différents intervenants, qui a aussi sa vie propre.

Cette clinique en contrechamp de la première nous a permis de mettre à l'épreuve nos hypothèses et de les étudier dans d'autres directions.

Ce foyer accueillait 18 jeunes filles âgées de 14 à 18 ans, encadrées par 8 éducateurs. Il s'agit d'une institution « lourde » qui propose une prise en charge presque totale, hormis la scolarité mais peu y ont accès.

Il est peu de dire que la plupart de ces adolescentes nous convoquaient souvent sur la question des limites, nous interpellaient par des « agirs » divers, manifestement « déviants »³², qu'il est bien difficile dans un premier temps de qualifier : de quel type d'acte s'agit-il ? Là où les théoriciens discriminent finement différents registres de l'acte et s'attachent, au plan clinique, à comprendre s'il a une visée structurante pour la psyché ou s'il signe un échec de la symbolisation, le monde éducatif ne retient bien souvent que la catégorie « passage à l'acte » pour qualifier tout comportement qui généralement, peu ou prou, « fait violence ». La clinique actuelle des adolescents reçus en institution est déjà différente de celle d'il y a une trentaine d'années³³ ; la plupart des foyers éducatifs pour adolescents accueillent maintenant de plus en plus fréquemment des sujets en grandes difficultés subjectives, « sans limites », susceptibles de « mettre à mal » l'institution avant d'en être, bien souvent, exclus.

³² Ce qui ne constitue pas un critère psychopathologique

³³ J'exerce cette fonction auprès d'adolescents et jeunes adultes depuis 25 ans et c'est ce dont je peux témoigner

La particularité de cette clinique éducative est qu'elle procède, la plupart du temps, d'un « vivre avec », qu'elle se déploie sur une « scène » institutionnelle où chacun joue sa partie ; une forte pulsionnalité y est souvent mise en œuvre et parfois la destructivité, et l'éducateur n'est toujours en capacité de garder une distance psychique suffisante dans l'immédiateté de la situation, voire dans l'après coup si, par exemple, celle-ci a produit une atteinte narcissique.

Les situations sont bien souvent opaques, déroutantes, fortement chargées d'excitation et elles questionnent le cadre proposé et les positions éducatives dans l'espace du quotidien partagé. Il s'agit de situations éducatives dans lesquelles j'ai été personnellement impliquée avec des adolescents.

Cette clinique convoque fortement la question de la *groupalité psychique*, elle nous a permis de mettre différemment à l'épreuve nos hypothèses.

3. Le recours à la médiation

Si j'ai eu recours à un dispositif de médiation dans mon approche des jeunes femmes du CHRS, il convient de souligner que les articles écrits par les jeunes femmes et globalement, la Gazette, ont aussi fait médiation pour moi dans ce travail de recherche sur la fonction éducative : l'expérience subjective a besoin d'être médiatisée pour pouvoir être saisie, de la même façon il m'a été nécessaire de trouver des « objets médiateurs » dans cette recherche.

Les expériences subjectives générées par les rencontres dans le cadre du travail éducatif sont souvent complexes, mêlant facteurs « objectifs » et facteurs « subjectifs », ce qui provient de soi et ce qui provient de l'autre ; les enjeux transféro-contre-transférentiels et inter-transférentiels (dans l'équipe éducative) peuvent être forts et ils ne sont pas toujours traités ou « traitables » au sein de l'institution. Il conviendrait d'ajouter que les rencontres, dans le contexte éducatif, s'apparentent souvent davantage à des rencontres humaines qu'à des rencontres cliniques qui requièrent d'autres conditions, comme nous le verrons.

3.1 Limites du dispositif de médiation

Le recueil du matériel clinique « utilisable » pour la recherche est tributaire du dispositif utilisé ; en l'occurrence le dispositif, le journal dans lequel elles pouvaient proposer leurs propres articles, fut proposé au groupe de jeunes femmes - groupe en tant qu'elles relevaient toutes de ce même accompagnement socio-éducatif - il n'avait pas été pensé pour répondre à la problématique spécifique de telle ou telle jeune femme. Une telle procédure présente l'inconvénient de se révéler tout à fait inadéquate pour certains sujets (du moins si l'effet attendu est qu'elles se mettent à écrire), en revanche elle a été cause de plusieurs surprises d'écriture comme nous le verrons.

La proposition faite à toutes les jeunes femmes fut de participer à ce projet groupal, en choisissant leur mode d'intervention : certaines ne firent que lire la Gazette, certaines m'aidèrent uniquement à la confection, l'édition concrète (et artisanale) du journal mais sans pouvoir imaginer proposer un article, d'autres ont fait passer des articles à partager (déjà publiés ailleurs), d'autres enfin, ou dans un second temps, donnèrent leurs propres écrits. Ces derniers étaient faits dans un espace et un temps personnels, et pas dans le cadre d'un atelier d'écriture, lequel aurait probablement produit un autre matériel.

Ce dispositif fut d'abord envisagé dans une perspective groupale : il s'agissait de créer un vrai journal à l'adresse de toutes les jeunes femmes voire de quelques autres institutions (autres CHRS), dont un exemplaire leur était envoyé dès la publication. Hormis la périodicité de la publication, ce cadre n'a jamais fluctué. Par ailleurs c'étaient les productions éventuelles des jeunes femmes qui nous semblaient dignes d'intérêt, dans une perspective d'échange et d'établissement de certaines communautés entre elles.

P. FUSTIER (1983) met en garde l'éducateur contre la production de « faux cadres » : « *Il semble bien que la production de faux cadres soit un des avatars majeurs de la rééducation* » écrit-il. Par « faux cadre » P. FUSTIER désigne les activités faites avec les jeunes confiés, non pas pour elles-mêmes, mais servant de prétexte à un « accrochage » relationnel jugé plus noble. Ainsi l'activité ne vaut plus pour elle-même mais devient un outil thérapeutique dont on attend qu'il produise un effet de changement chez le jeune confié. C'est confondre le cadre et le processus susceptible de se jouer à l'intérieur de ce cadre,

notions que J. BLEGER (1966) a bien analysées. Nous reviendrons sur cette question dans la cinquième partie, chapitre 3.

Peut-être le réel intérêt et investissement personnels pour la création et la vie de ce journal nous ont protégés de l'établissement d'un faux cadre et ont permis que les jeunes femmes puissent s'inscrire dans ce projet à leur guise et à leur rythme.

4. Particularités de la recherche

Nous avons cherché à établir et présenter une clinique éducative ; cependant il nous faut prévenir le lecteur que le matériel clinique ne sera pas traité dans cette recherche comme un psychologue pourrait le faire, notre pratique éducative ne le permettant pas. En revanche nous pensons que les éducateurs peuvent avoir accès à la réalité psychique avec la méthode clinique sous certaines conditions, conditions que nous nous attacherons à décrire.

Nous avons adopté une méthodologie spécifique du fait de cette position éducative : dans cette recherche prospective sur la fonction éducative comme fonction chorale, une revue de la question « traditionnelle » n'était pas envisageable, la question de la fonction éducative n'étant pas, à notre connaissance, abordée du point de vue groupal que nous soutenons.

Dans notre revue de la question des rapports entre psychanalyse et éducation nous avons « privilégié » trois auteurs ; de par leur double appartenance au champ de l'éducation et au champ de la psychanalyse, ils nous ont permis que les données deviennent pensables et que cette clinique éducative puisse être « métabolisée » dans la recherche. Nous nous référons là à la définition du « travail de métabolisation psychique » selon P. AULAGNIER (1975) comme « *la fonction par laquelle un élément hétérogène à la structure cellulaire est rejeté ou, à l'inverse, transformé en un matériau qui lui devient homogène* » ; ce fut notre gageure que de tenter de « métaboliser » cette clinique éducative.

Le « modèle » tragique, dont il va être question dans le chapitre suivant, nous a été utile pour penser cette fonction dans sa complexité et sa totalité, du moins en présenter le « gros œuvre ».

Chapitre 4 : Un pas de coté : du tragique

Le dispositif de la Gazette proposait un espace et un rythme susceptibles de favoriser l'émergence d'un travail psychique, selon deux axes : l'écriture (et son corollaire la lecture) et le groupe, à travers la publication destinée à un groupe.

Ce n'est qu'après coup, après avoir quitté ce service socio-éducatif, mais surtout grâce à la participation à un colloque sur la groupalité à Paris, organisé par la Société Française de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe³⁴, que j'ai en quelque sorte « retrouvé » ce matériel clinique. La reprise de ce matériel, à la lumière de nouveaux outils conceptuels, m'a amenée à m'intéresser aussi à la dimension tragique de ces récits, à la question du tragique inhérente à la condition humaine mais particulièrement patente dans la vie de ces sujets. Elle m'a aussi conduite à me pencher sur la façon dont cette dimension tragique a été prise en charge, traitée par la société Athénienne du V^{ème} siècle avant J.C. ; ce qui est également venu interroger ce qu'il en est dans notre société « hypermoderne ». La tragédie grecque m'a en quelque sorte fourni un contrechamp socioculturel qui a soutenu ce travail de recherche.

R. KAËS utilise le concept de « garants métasociaux de la société » qu'il reprend à A. TOURAINE : « *Par ce concept, il désignait les grandes structures d'encadrement de la vie sociale et culturelle, les grands processus de régulation de la vie collective : mythes et idéologies ; croyances et religions ; autorité et hiérarchie ; institutions culturelles et politiques.* » (2005, p. 243)

L'hypothèse qu'il travaille, perspective dans laquelle je m'inscris, lui permet de montrer d'une part en quoi les garants métasociaux de la vie sociale sont articulés à ce qu'il nomme les garants métapsychiques de la vie psychique « *formations et processus de l'environnement psychique sur lesquels s'étaie et se structure la psyché de chaque sujet* » (2005, p. 251), d'autre part en quoi l'altération des premiers va affecter les seconds.

De fait nous sommes dans une société où les garants méta sociaux sont en pleine mutation, voire en désorganisation, société où les interdits et la conflictualité ne jouent plus

³⁴ « L'individu et le groupe » 8, 9 et 10 septembre 2005, Paris

un rôle organisateur, société prônant l'individualisme et où tout serait prétendument « possible » mais où l'individu porte seul la responsabilité de la réalisation de soi (hautement valorisée).

Si le tragique est toujours bien présent dans nos sociétés, se manifestant sous la forme d'un réel terrorisant ou sidérant, il n'est plus encadré par un discours social « unifié » quant au sens, partageable, faisant référence, source d'identifications. La conception tragique de la condition humaine n'a plus cours dans nos sociétés.

Pour l'éducateur, l'intégration des jeunes ne peut plus se faire simplement en appui sur les garants méta sociaux de la vie sociale, dont la crise n'échappe pas aux jeunes eux-mêmes. La prise en compte du contexte sociopolitique qui conditionne les modes de subjectivation et d'humanisation, en particulier pour les adolescents « en difficultés » que nous recevons dans nos institutions, est peut-être plus nécessaire actuellement qu'elle ne l'a jamais été. Cela rejoint peut-être ce dont C. LAVAL (2002) témoigne : « *Ainsi, si « crise de l'éducatif » il y a, elle serait à mettre en rapport avec le passage d'une société marquée par des valeurs et un cadre normatif fort à une société éclatée, désocialisante, dont les cadres sociaux seraient en crise. La société a changé et, dans les gestes éducatifs, les choses ont changé* ».

Il ne s'agirait plus alors devant des comportements antisociaux, de socialisation, mais d'affiliation sociale, fondée sur la transmission de valeurs socioculturelles trans-générationnelles.

De la tragédie grecque comme métaphore

« *Qu'il s'agisse de scène originaire ou scène primitive, de scènes de séduction, de la scène du rêve ou de la scène du transfert, Freud a sans cesse maintenu la référence théâtrale vivante et productive, il en fit même une métaphore centrale de son œuvre. Pour lui, le théâtre prenait la suite du jeu, et avait en quelque sorte la même fonction.* » écrit Patricia ATTIGUI (2004).

Un déplacement, un retour sur ce qui constitue la tragédie grecque dans son originalité profonde est ici nécessaire, car le paradigme tragique, qui a constamment soutenu l'élaboration de cette recherche, est venu éclairer l'intuition puis l'hypothèse du caractère *choral* de la fonction éducative.

A. GREEN (1981) écrit « *Dans aucune autre mythologie, comme dans aucune autre civilisation, les hommes ne se sont situés par rapport au désir avec la même acuité. Qu'il s'agisse de la tripartition animal-homme-dieu, de l'hybris, la démesure, dont la source est toujours le daïmon de la passion qui met en lumière les vrais enjeux humains (amoureux, agressifs, narcissiques), les Grecs plus que les autres, ont traité ces thèmes au plus près des déterminations humaines les plus générales.* ».

1. Spécificité

De quoi parlons-nous quand nous parlons de tragédie grecque ? Il convient de cerner de façon très précise ce modèle, tel qu'il a été opérant à son origine.

- Une *institution*

Avant que d'être un texte littéraire de théâtre, tel que nos représentations actuelles nous conduisent à le penser, la tragédie en Attique fut d'abord et surtout une institution, l'institution civique de l'Athènes démocratique du Ve siècle avant J.-C.

La tragédie grecque coïncide avec l'épanouissement politique d'Athènes (Jacqueline de ROMILLY, 1970) et cette institution se déploie sur environ quatre vingt ans.

Le théâtre à Athènes, à côté de l'assemblée des citoyens (L'Ekklesia) et des tribunaux populaires, est en effet un pilier du fonctionnement de la cité. Sans réduire la tragédie à sa fonction politique, C. CASTORIADIS (2008) l'analyse comme une des institutions d'autolimitation de la démocratie.

Contrairement à nos schémas actuels, il ne faudrait pas imaginer une coupure entre les registres politique, civique, religieux, « culturel » au sens moderne du terme. Si la tragédie a probablement une origine religieuse (issue du dithyrambe : chant choral en l'honneur de Dionysos), c'est sous l'impulsion d'une décision officielle³⁵ qu'elle s'inscrit dans la vie de la cité. Les tragédies étaient représentées une seule fois à l'occasion de deux grandes fêtes annuelles, les grandes Dionysies essentiellement puis les Lénéennes ; mais ces fêtes étaient tout autant religieuses que nationales.

Les grandes Dionysies (qui se tenaient au printemps) donnaient lieu à des concours dramatiques institués, où concouraient trois poètes tragiques et cinq poètes comiques, les premiers présentant trois tragédies (ou trilogie) et un drame satyrique, les seconds présentant chacun une comédie. Quelques mille pièces, dont environ sept cent tragédies, furent ainsi représentées au cours de ce siècle, dont il ne nous en est malheureusement parvenu qu'un nombre très limité : sept tragédies pour ESCHYLE, sept tragédies pour SOPHOCLE et dix neuf pour EURIPIDE.

L'archonte³⁶, aidé d'une commission, devait « accorder un chœur », soit choisir parmi toutes les candidatures les poètes qui seraient représentés ; il désignait par ailleurs les « chorèges », sortes de mécènes (riches citoyens) chargés de financer les douze puis quinze membres du chœur recrutés par le poète. Par ailleurs la cité subventionnait le théorikon : caisse pour les spectacles, utilisable par les citoyens pauvres car tout le peuple était invité à se rendre au spectacle.

Le concours durait trois jours pour les tragédies, dix juges étaient tirés au sort qui devaient, à la fin des représentations, indiquer chacun leur ordre de préférence. L'archonte couronnait de lierre le poète et le chorège proclamés vainqueurs.

Les tragédies étaient donc créées pour l'occasion et représentées une seule fois.

³⁵ et probablement à l'origine à l'initiative du tyran Pisistrate, en 535 avant J.-C.

³⁶ Magistrat principal en charge de gouverner la cité

2. Structure de la tragédie

La tragédie grecque (et le théâtre grec plus généralement) a ceci d'unique, que sa structure autant littéraire que spatiale, scénique, est constituée de deux plans distincts, celui du chœur et celui des personnages. A l'origine, le chœur est même l'élément le plus important, celui qui spécifie la tragédie et il faut bien noter qu'aucune autre forme théâtrale ultérieure ne sera comparable. Si d'ESCHYLE à EURIPIDE, la tragédie connut des évolutions, le modèle fondamental nous semble intéressant à étudier.

Nous retrouvons cette notion de double, double point de vue, double niveau, dans la tragédie grecque à plusieurs « étages » :

Au plan spatial, le théâtre grec en forme d'amphithéâtre en demi-cercle (pouvant accueillir jusqu'à 17000 personnes dans le théâtre de Dionysos à Athènes) était doté d'une scène (le proskenium) sur laquelle évoluaient les acteurs, et d'un « orchestre », partie différenciée et réservée au chœur. Roland BARTHES (2002) souligne l'absence de rupture physique entre le spectacle et les spectateurs : « *Cette continuité était assurée par deux éléments fondamentaux, que notre théâtre a essayé récemment de retrouver : la circularité du lieu scénique et son ouverture.* ». Il souligne l'ouverture de cet espace³⁷, théâtre du plein air où les représentations débutaient à l'aurore.

La tragédie se déroule sur deux plans : l'action dramatique qui se tient sur la scène, ou du moins le récit de « ce qui s'est passé », traçant le destin tragique des héros et en contrepoint dans l'orchestra le commentaire du chœur, chargé d'émotions, intéressé à l'action (ce qui s'est passé) mais n'y jouant aucun rôle.

On pourrait faire ici un parallèle entre l'espace théâtral grec et l'espace éducatif : celui-ci peut être considéré comme une scène où chaque jeune va faire jouer son activité psychique, soit comme le propose J. MC DOUGALL (1982) son théâtre psychique, le théâtre de son « Je ». Ce « Je » est défini par J. Mc DOUGALL comme un « *metteur en scène* » mais qui opère en toute méconnaissance : « *A son insu des scénarios s'organisent, scènes bouffonnes et scènes tragiques en quête d'un lieu de représentation et d'action.* » Ces

³⁷ Pas de mur de scène comme dans le théâtre romain (cf. théâtre d'Orange), le théâtre était construit sur une colline, souvent face à la mer

scénarios relèvent des expériences infantiles, de tout ce avec quoi le Je infantile a dû composer, entre désirs obscurs et contraintes de l'Interdit et de l'Impossible.

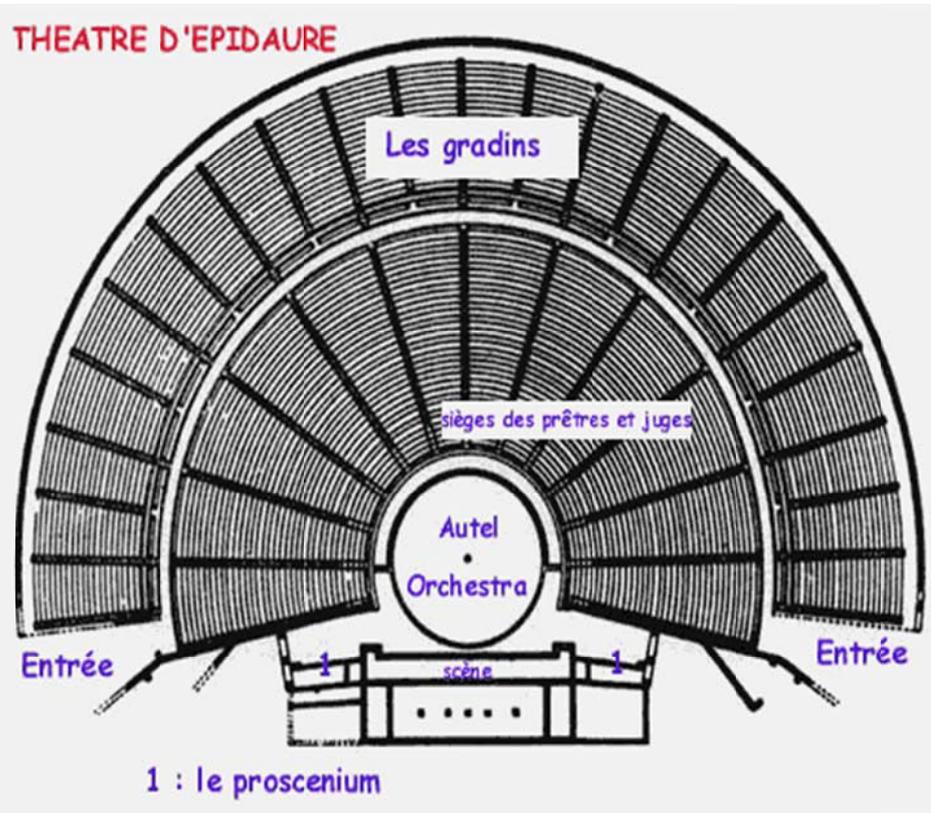
Les autres protagonistes de cette scène éducative sont les éducateurs, qui se sont mis en position d'être les émissaires de la société auprès des jeunes et qui disposeront d'un ou de plusieurs récits de « ce qui s'est passé », récits pouvant être lacunaires, objectivés, trompeurs... Par ailleurs ils vont aussi travailler avec ce qui est le théâtre de leur « Je »...

Sur un plan littéraire dans la tragédie, l'action dramatique portée par les acteurs était très différenciée de son commentaire, soutenu par le chœur ; les acteurs et les choristes ne s'exprimaient pas selon les mêmes normes : le chœur s'exprimait essentiellement en chantant ou en psalmodiant à l'unisson des vers organisés en strophes symétriques et souvent accompagnés d'évolutions chorégraphiques.

Les tragédies s'inspirent librement des mythes, de l'Epopée homérique, des légendes des dieux et des héros. Deux grandes familles de héros, les Atrides et les Labdacides ont fourni leur cortège de malheurs et d'émotions ; mais une référence civique, politique, au présent de la cité (et cette dernière avait une grande importance pour les Athéniens) est toujours également présente.

Si la notion de destin (le daïmon) est toujours présente, la responsabilité humaine ne l'est pas moins. Jacqueline de ROMILLY (1970) note : « *Un des traits les plus remarquables de la pensée grecque est, en effet, la possibilité d'expliquer tout événement sur deux plans à la fois et par deux causalités, qui se combinent ou se superposent.* » Elle désigne par là la « fatalité », qui procède du divin pour les grecs, mais qui n'entame en rien la responsabilité humaine, qui n'invite pas les hommes à abdiquer.

Roland BARTHES résume : « *Telle est la structure du théâtre grec : l'alternance organisée de la chose interrogée (l'action, la scène, la parole dramatique) et de l'homme interrogeant (le chœur, le commentaire, la parole lyrique)* » (2002).



Au centre de l'orchestra se trouve la thymelê, l'autel rond de Dionysos.



Pour Nicole LORAUX, la tragédie est un « genre en conflit » opposant entre eux « non des thèmes ou des contenus, mais les éléments mêmes qui constituent la tragédie comme forme théâtrale et comme discours doté de sens. » (1999)

Il y a non seulement coexistence des éléments précités, mais conflit entre « *les deux pôles du politique prescripteur de l'oubli et du deuil ravivant la mémoire* » (1999)

La notion de conflit est à entendre ici selon le philosophe Héraclite qui, le premier, conçut le conflit comme processus créateur : le conflit est à l'origine de toutes choses et génère, plus solidement que le consensus, de l'unité et de l'harmonie.

Il s'agit bien de tenir les deux pôles « *Car, idéalement, il faudrait entendre et penser en même temps la référence civique et ce qui, dans la tragédie, résiste à la mainmise de la cité. [...] Tenir les deux pôles. J'y verrais la seule règle à laquelle il ne faut pas déroger.* » Nicole LORAUX (1999)

NIETZSCHE (1872) propose la dualité du dionysiaque (la démesure) et de l'apollinien (la mesure) au principe même de la tragédie grecque, dualité dans une tension dynamique et créatrice dont le conflit ne doit pas être résolu dans la subordination de l'un par l'autre.

Il convient de souligner ici que la « mentalité », R. BARTHES parle du « *cadre mental* », des citoyens grecs de cette démocratie athénienne n'est pas comparable à notre mentalité de citoyens modernes. Plus largement l'homme grec de cette époque classique ne se conçoit pas comme « individu » au sens actuel. S'il sait qu'il existe une « nature humaine » sur laquelle il s'interroge, il est d'abord foncièrement rattaché au monde, impliqué au sein d'une communauté, son identité en dépend essentiellement. Celle-ci est fondamentalement sociale, le « moi » de la personne moderne, la subjectivité n'y ont pas leur place. Un individu se définit d'abord par son statut politique et social. Le concept d'individu n'existe donc pas dans son acception actuelle, mais il y a pourtant une liberté individuelle : Oswyn MURRAY (1993) parle de « liberté interstitielle » de l'homme grec dans ses engagements entre différents liens sociaux soit : « *Une liberté issue de la sécurité d'appartenance à plusieurs lieux.*»

L'appartenance à la cité était une donnée incontournable pour le citoyen grec. Mais là encore il est nécessaire de rappeler que la citoyenneté dans la démocratie grecque n'est

pas comparable à la citoyenneté dans nos démocraties modernes. L'implication obligatoire, responsable, constante, unanime y était de mise, « *Rien ne pouvait se faire, se sentir ou se penser en dehors d'un horizon civique.* » (R. BARTHES, 2008).

M.-F. CASTAREDE (2012) écrit qu'à Sparte (VII^e siècle av. J.C.) « *Savoir bien chanter en chœur fait partie des compétences requises pour le citoyen* » et que « *Platon disait déjà que le citoyen dans la ville est à l'image de l'homme dans le chœur* ».

Rappelons-nous que l'ostracisme était une sanction bien plus destructrice pour la personnalité grecque que nos sanctions actuelles n'auraient pu l'être.

3. De la tragœdia « le chant du bouc », au tragique

La tragédie est liée au culte de Dionysos, elle lui est dédiée. La thymelê se dresse au milieu de l'orchestra : à la question de ce lien qui paraissait obscur aux grecs eux-mêmes puis à divers commentateurs, entre Dionysos et la tragédie comme institution sociale, comme forme poétique et théâtrale, et enfin comme expérience humaine de partage d'une conscience tragique, J.-P. VERNANT proposera une réponse.

Dionysos est le dieu du vin et de l'ivresse, du délire, voire de la folie. Son domaine est la forêt, il est réputé insaisissable et il incarne fondamentalement la dimension de l'Autre, de l'ailleurs. Un peu marginal dans l'univers des dieux, il semble menacer l'existence civilisée, l'ordre établi de la polis en brouillant les catégories, en établissant une continuité entre humain/divin/bestial, masculin/féminin, ici/ailleurs, intérieur/extérieur. Pour J.-B. CHAPELIER (2005) « *c'est surtout le dieu qui donne une place officielle à la folie dans la mythologie grecque* ».

« *La vision de Dionysos consiste à faire éclater du dedans, à réduire en miettes cette vision "positive" qui se prétend la seule valable et où chaque être a sa forme précise, sa place définie, son essence particulière dans un monde fixe assurant à chacun sa propre identité à l'intérieur de laquelle il demeure enfermé toujours semblable à lui-même. Pour voir Dionysos il faut pénétrer dans un univers différent, où l'Autre règne, non le Même* », écrit J.-P. VERNANT³⁸.

³⁸ J.-P. VERNANT, « Le Dionysos masqué des Bacchantes d'Euripide », in *L'homme*, 1985, tome 25, N°93, pp31-58

Il est aussi, nous dit VERNANT, le dieu au masque, le dieu-masque, présence marquée d'absence. Sur la scène tragique, les acteurs s'avancent aussi masqués, le masque tragique permettant d'aller explorer des contrées troubles et troublantes.

Il sera néanmoins vénéré comme un dieu au même titre qu'Apollon, dieu de la lumière, garant de l'ordre esthétique du monde. « *Si l'un des traits majeurs de Dionysos consiste, comme nous le pensons, à brouiller sans cesse les frontières de l'illusoire et du réel, à faire surgir brusquement l'ailleurs ici-bas, à nous déprendre et nous dépayser de nous-mêmes, c'est bien le visage du dieu qui nous sourit, énigmatique et ambigu, dans ce jeu de l'illusion théâtrale que la tragédie, pour la première fois, instaure sur la scène grecque.* » (2001)

3.1. L'hybris et le chaos

La tragédie a constamment affaire avec l'hybris (ou hubris), le « trop », la démesure, sous toutes ses formes, le dionysiaque ; qu'il s'agisse de celle dont fait preuve Œdipe après avoir résolu l'énigme de la Sphinge et sauvé Thèbes, Œdipe dont le chœur dira « *L'orgueil démesuré fait le tyran* » dans Œdipe-Roi (vers N°873). Ou encore celle d'Antigone, à laquelle le chœur réplique « *Ta passion n'avait pris de conseil que d'elle-même, et ainsi elle t'a perdue* » (vers N°875), dans son affrontement jusqu'au bout avec celle de Créon. Ou même celle d'Electre « la fille sans lit » c'est-à-dire sans hymen, figée dans le deuil infini de son père, que le chœur, chez SOPHOCLE comme chez EURIPIDE, exhorte à plus de raison.

L'hubris, écrit CASTORIADIS, « *Ce n'est pas la transgression d'une limite posée. [...] C'est précisément l'absence d'autolimitation.* » (2008). Ce sont les effets, les résultats du dépassement de la limite qui n'était pas posée, qui vont la définir après-coup. « *La tragédie affirme constamment, non pas d'une façon discursive et raisonnée mais par la présentation de la chose, elle donne à voir à tous que l'être c'est le chaos. [...] le chaos est ici présentifié par l'absence flagrante de toute correspondance positive entre les intentions et les actions humaines d'un côté, et leur résultat de l'autre.* » CASTORIADIS (2008)

Pour les grecs, le chaos est au fondement du monde, désordre sur lequel le cosmos va créer un ordre, mais qui ne sera jamais absolument établi. Parallèlement dans le domaine humain l'hubris règne au cœur de l'homme, sans que la diké, la justice, ne parvienne définitivement à l'en déloger.

La tragédie présente des personnages portés aussi par des projets d'action visant à rétablir l'ordre : ainsi Antigone et Créon s'affrontent, l'un pour rétablir l'ordre, le droit humain, l'autre pour faire respecter la justice divine ; cependant l'hubris de l'un et de l'autre (l'amour du frère pour Antigone, l'amour du pouvoir pour Créon) ne leur permettront pas d'écouter le point de vue de l'autre, des autres (le chœur, Hémon...). Pour G.W. HEGEL³⁹ (1852) « *Antigone et Créon renferment en eux-mêmes ce contre quoi ils s'élèvent chacun à leur tour, et ils sont saisis et brisés dans cela même qui appartient au cercle de leur propre existence* »

Ainsi Hémon réplique-t-il à son père Créon (vers 706-710) : « Mais montre-toi moins absolu dans tes jugements ; ne te crois pas l'unique détenteur de la vérité. Ceux qui pensent avoir seuls reçu la sagesse en partage ou posséder une éloquence, un génie hors de pair, on découvre à l'épreuve l'inanité de leurs prétentions. » (SOPHOCLE, Edition 1964)

Le tragique de la condition humaine s'exprime dans ce chant du chœur d'Antigone (vers 333-377) : « Entre tant de merveilles du monde, la grande merveille c'est l'homme, [...] Riche d'une intelligence incroyablement féconde, Du mal comme du bien il subit l'attraction, Et sur la justice éternelle, Il greffe les lois de la terre. Mais le plus haut de la cité, se met au ban de la cité, si, dans sa criminelle audace, il s'insurge contre la loi. »

D'autres traductions mettent plus l'accent sur le *deinon* qui signifie le terrible, mais avec toute la polysémie du terme, et c'est de l'homme, plus que de nul autre, que le plus terrible provient, du côté du « bien » comme du « mal ».

Croire avoir raison tout seul, vouloir faire triompher son droit contre un autre, par passion ou par aveuglement, sans prendre en compte la limite qu'apporte nécessairement l'autre, c'est courir à la catastrophe. Pour CASTORIADIS⁴⁰, « *Sophocle [leur] dit ceci : lorsque*

³⁹ Hors série Philosophie magazine, juillet-août 2013 : LES MYTHES GRECS Pourquoi on n'y échappe pas,

Article « Le duel des Principes incarnés » G.W. HEGEL, p 25

⁴⁰ Op.Cit . Article « Une lutte irraisonnée » C. CASTORIADIS, p28

nous croyons avoir raison, nous pouvons avoir tort, il n'y a jamais de raisons raisonnables, ou rationnelles ultimes. »

Mais jusqu'où l'homme est-il maître de la signification de ses actes, quand bien même il les assume, comme Œdipe, « celui qui sait » (de *oïda*, je sais, en grec), qui a déchiffré l'énigme de la sphinge, mais est aveugle sur lui-même, héros tragique par excellence ?

3.2. La conscience tragique

ESCHYLE ne savait sans doute pas qu'il écrivait des tragédies, au sens où nous l'entendons aujourd'hui. C'est dire que l'adjectif s'est transformé en substantif, à la fin du 18^{ième} siècle, désignant une catégorie, un concept « le tragique », dont diverses théories vont s'emparer, toujours en référence à la tragédie grecque, mais en évacuant souvent la théâtralité, construisant toute une problématique à partir des rapports entre les tragédies, en tant que genre littéraire à différentes époques, et le tragique. Mais « l'essence », si l'on peut dire, du tragique, ne s'en trouve pas pour autant définie, et le débat est toujours ouvert entre hellénistes et autres penseurs quant aux significations à donner à ce phénomène historique.

Florence DUPONT⁴¹ nous rappelle que « *la notion du tragique est tout à fait étrangère à la pensée grecque ancienne –absente même chez Aristote-. »*

Cependant c'est bien la lecture des tragédies attiques qui nous donne le plus pleinement accès, de par leur richesse et leur profondeur, à la conscience du tragique de la condition humaine.

La différence qu'Albert CAMUS établit entre la tragédie et le drame nous éclaire sur ce point : « *La tragédie est ambiguë, le drame simpliste* » (1955). Pour CAMUS s'affrontent dans la tragédie des perspectives également légitimes et justifiables, bonnes et mauvaises. Il souligne ainsi *l'hyper complexité* des questions soulevées. L'Antigone de SOPHOCLE est, à ce titre, emblématique : comment trancher entre deux causes irréductibles et, et l'une et l'autre fondées ? CASTORIADIS l'explicite ainsi : « *Si Créon était un monstre, il n'y aurait pas*

⁴¹ Florence Dupont, 2001, *L'insignifiance tragique*, Editions Gallimard, p.3

de tragédie, mais du Grand-Guignol » (2008), ou un drame opposant le bien et le mal. Il n'y aurait pas d'ambiguïté. Ce que la tragédie Antigone, entre autres, nous montre, c'est que rien ne peut garantir la justesse d'une décision, d'un acte, que les mobiles sont toujours « impurs », que l'hubris peut envahir la raison même.

La tragédie pose les questions, mais elle ne propose pas de solution qui réconcilierait l'homme avec lui-même et avec le monde, sinon en nous invitant toujours à la mesure et à ce que C. CASTORIADIS nomme le « *monos phronein* » : ne pas vouloir avoir raison tout seul.

A ce titre, l'oracle de Delphes, le « connais toi toi-même, et tu connaîtras l'univers et les dieux » ne signifie pas se plonger dans son intériorité, mais plutôt : apprends tes limites, n'essaie pas de t'égalier aux dieux.

4. Le chœur

Si à l'origine le chœur est l'élément qui spécifie la tragédie, il va connaître une évolution au fil du siècle qui va progressivement faire disparaître ses caractéristiques fondamentales. NIETZSCHE (1872) écrit : « *Si ce qui a dévoyé l'ancienne tragédie, c'est l'impulsion dialectique au savoir et à l'optimisme scientifique, on pourrait conclure qu'il existe un éternel combat entre conception théorique et conception tragique du monde et qu'il ne sera possible d'espérer une renaissance de la tragédie que du jour où l'esprit scientifique aura atteint ses limites et où, la preuve en étant administrée, sa prétention à une validité universelle sera anéantie.* »

Pour de nombreux auteurs cette évolution, laquelle conduit à la disparition même de la tragédie, signe une mutation profonde dans la société grecque, affecte les registres politiques religieux et culturels au sens large. « *L'impasse où arrive la tragédie grecque, le jour où l'un de ses deux éléments constitutifs perd l'essentiel de sa fonction coïncide avec l'impasse où arrive Athènes, le jour où l'individualisme triomphe du civisme comme l'irréligion de la piété, et où l'avenir de l'homme semble, en fin de compte, à repenser.* » Jacqueline de ROMILLY (1970)

C'est la philosophie qui prendra en quelque sorte le relais de cette réflexion sur l'homme et la condition humaine, d'abord avec les Sophistes puis, au IV^{ème} siècle, avec les philosophes socratiques.

4.1. La recherche du sens

La tragédie naît avec le chœur auquel on associe des personnages. Si les personnages, les héros tragiques, sont individualisés, le chœur est collectif. Face aux héros atteint d'hubris, de démesure, le chœur soutient la vérité moyenne, celle de la cité.

Le chœur est impuissant, souvent constitué de femmes, vieillards ou jeunes filles, concerné par l'action dramatique⁴² mais n'y participant pas, il a néanmoins une fonction très importante dans le contrepoint qu'il instaure, il donne voix au chapitre à la collectivité incarnée par son truchement. Le chœur incarne la cité, aussi bien dans la pièce que dans la réalité de la représentation : les choreutes (la douzaine puis la quinzaine de personnes qui constituent le chœur, ce sont toujours exclusivement des hommes) sont des citoyens choisis par l'archonte et le poète. Mais J.-P. VERNANT nous dit qu'il est aussi dans une réelle marginalité (très exceptionnellement constitué de citoyens au sens plein du terme). Il évolue dans l'*orchestra*, autour de l'autel de Dionysos, rendant hommage à ce dieu dont on a vu qu'il était le plus « étranger » à la cité grecque.

Le chœur figure la collectivité humaine, les gens du commun, intéressés à l'action mais n'y prenant pas part, sinon en offrant commentaires, réflexions diverses, arguments et contre-arguments, en soutenant ou interrogeant, apportant une vision plus générale et universelle sur la condition humaine. Il a une fonction médiatrice entre l'action dramatique et le public des spectateurs.

C'est lui qui donne sens à ce qui se passe sur la scène ; Roland BARTHES nous semble apporter une contribution très intéressante à nos propos: « [Le chœur] *est le Commentaire par excellence, c'est son verbe qui fait de l'événement autre chose qu'un geste brut, et par le pouvoir de liaison propre à l'homme, tissant la chaîne des mobiles des causes, constitue la tragédie comme un Nécessité comprise, c'est à dire comme une Histoire pensée.* (2002)

Le chœur fait donc surtout œuvre délibérative, élargissant les questions soulevées par les protagonistes de l'action, cherchant un sens d'une portée plus large susceptible de concerner l'homme universellement. Sa position intermédiaire permet d'entendre la question soulevée, comme étant celle de l'altérité constitutive de l'humain.

⁴² cf. le nom de beaucoup de tragédies : « Les Perses », « Les suppliantes », « Les Troyennes » etc.

4.2. Expérience de l'extériorité et de l'intériorité

Le chœur a traditionnellement une fonction de présentation des personnages. Il peut aussi avoir une fonction de résistance, ne serait-ce qu'à travers une interrogation du héros qui va de ce fait suspendre son projet : à Créon (parlant d'Antigone et Ismène) il dit : « *quoi ! Tu veux les mettre à mort toutes les deux ?* » (Vers 770). Mais l'intervention du chœur dans la seconde scène où il reste face à Créon après le départ de Tirésias (lui prédisant la mort d'un enfant) est beaucoup plus audacieuse et provoque non plus un infléchissement de l'attitude de Créon, mais un revirement. Le Coryphée ordonne : « *Fais sortir la jeune fille de son caveau souterrain ; dresse au mort un tombeau.* » Créon cède, mais il est déjà trop tard.

Dans Antigone le rôle du chœur évolue donc, du côté de l'action dramatique, d'un rôle de présentateur, commentateur à une fonction qui est celle d'éviter que le malheur ne s'accomplisse, d'éviter la tragédie.

J. LACAN (1986) écrit : « *Le chœur, ce sont les gens qui s'émeuvent* » ; il faut noter que LACAN évoque moins ici l'émotion, l'émouvoir, que l'émoi, propre à « *faire perdre aux gens leurs moyens* », c'est à dire des moyens émotionnels au sens fort du terme. On a vu combien l'appartenance à la collectivité était première et fondamentale pour les grecs ; cependant, à travers le chœur qui, d'après Nicole LORAUX, expérimente lui-même un vacillement des frontières entre le collectif et l'individuel, le spectateur grec peut lui-même éprouver sinon un tel vacillement, du moins « *Un va-et-vient entre l'affect individuel, la réaction collective et le sentiment diffus d'une autre appartenance.* » (1999)

Si la tragédie grecque crée une tension entre le « propre » et « l'autre », le chœur incarne cette tension entre le « public » et le « privé », le « familial » (sphère du privé en Grèce) et le « social ».

5. La tragédie grecque comme modèle d'intelligibilité pour la fonction éducative ?

De cet exposé trop rapide de ce qui fut la tragédie grecque, nous pouvons maintenant extraire quelques composantes fondamentales, qui seront autant de « passeurs » dans cette recherche sur la fonction éducative.

La tragédie est d'abord une institution, soit une instance qui soutient l'ordre symbolique de la cité ; à ce titre elle contribue à « l'institutionnalisation de soi » du sujet grec et au lien social dans la cité.

- Elle agit comme processus d'autoreprésentation collective.
- Elle délimite des espaces : la scène, proprement dite, où se tiennent les héros tragiques, « l'autre scène » de FREUD ?, l'orchestra où évolue le chœur, et l'amphithéâtre où sont rassemblés les spectateurs/citoyens.
- Elle met en œuvre une pensée scénique.
- Elle s'appuie sur une conception forte de la groupalité.
- Elle procède à un traitement socioculturel du négatif, de la négativité.
- Son dispositif est un dispositif de médiation : elle se sert des mythes, de l'écriture, de la représentation théâtrale (unique), comme intermédiaires pour proposer une figuration.
- Elle est une expérience de l'instant présent.
- Son efficience symbolique relève des mécanismes du transfert.

A l'intérieur de la tragédie, le chant choral est affirmation tragique, mais il a aussi une fonction « simpliste », anti-tragique ou non tragique.

N'est-ce pas aussi ce qui caractériserait la fonction éducative : *prendre la mesure du tragique et essayer de donner une chance à l'histoire, à l'historicisation ?*

Chapitre 5 : Problématique et hypothèses

Nous avons tenté de faire le tour des questions qu'une longue pratique nous a posées ; ceci a nécessité un grand détour afin d'approcher ce qui nous paraît maintenant constituer le noyau central : *le rapport à la groupalité psychique*.

Nous nous sommes demandé comment l'éducation spécialisée pourrait prendre en compte cette dimension groupale fondamentale :

- Comment l'éducateur, en étayage sur ses collègues, sur le groupe de travail, peut-il penser son implication personnelle dans la tâche primaire et sa position dans ce groupe ?

- Comment peut-il se rendre « utilisable » par l'autre en fonction de ses besoins, au sens où WINNICOTT définit l'utilisation de l'objet ?

- Qu'est-ce qui fait qu'il y a de telles difficultés à penser mettre en œuvre le transfert dans la fonction éducative ? Comment rendre compte des modalités particulières du transfert dans l'éducation spécialisée ?

Pour travailler cette problématique je retiendrai deux champs cliniques :

- L'un issu de ma pratique éducative dans un foyer accueillant des adolescents placés par la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Je présenterai des situations éducatives, telles que l'éducateur peut les vivre au quotidien, sous leur versant « abrupt », énigmatique mais aussi source de questionnements féconds.

- L'autre issu de « récits de vie » écrits par des jeunes femmes pour être publiés dans le journal que j'avais proposé : récits mis en perspective avec l'histoire de leur accueil dans le service.

Cette problématique sera travaillée selon trois axes au regard de ces deux champs cliniques :

- 1) La prise en compte de la groupalité comme ligne directrice
- 2) Les modalités particulières du transfert et son utilisation par l'éducateur
- 3) L'intérêt de l'intermédiaire et de la médiation

Je propose ainsi les trois hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 :

La fonction éducative, dans l'éducation spécialisée, est une fonction « chorale », au sens de la fonction du chœur dans la tragédie grecque (prise dans sa dimension d'institution –théâtrale- dans la société grecque du 5^{ème} siècle avant J.C)⁴³

Hypothèse 2 :

Cette fonction chorale, ce traitement « choral » en étayage sur les collègues est une matrice des fonctions de l'autre pour le sujet.

D'un point de vue clinique, la fonction éducative serait articulée, sinon subordonnée aux différents modes de la position d' « autre » parmi d'autres, que l'éducateur peut soutenir dans les manifestations transférentielles ; elle s'appuierait alors sur sa capacité à être utilisable comme autre : intrus, autre imaginaire, ou Autre.

Hypothèse 3 :

La dimension potentiellement transformationnelle de la fonction éducative, en tant que fonction articulée à « *l'opérateur transformationnel constant dans la Psyché : l'autre* »⁴⁴ pourrait être soutenue, outre le nécessaire travail à plusieurs qu'implique la choralité, par la proposition et l'utilisation de « cadres-dispositifs à médiations »⁴⁵ s'il y a lieu.

⁴³ „Le théâtre à Athènes, à coté de l'assemblée des citoyens et des tribunaux populaires, est en effet un pilier du fonctionnement de la cité. Dans ces trois institutions, le peuple se reconnaît comme tel et communique avec lui-même, et les esclaves peuvent y participer. “ In Olivier GOT, 1997

⁴⁴ B. DUEZ, 2000

⁴⁵ Terme emprunté à A. BRUN, 2007

Deuxième partie :
Fonction éducative et psychanalyse,
références premières

Fonction éducative et métapsychologie, FREUD et la pédagogie, ou plus largement, l'éducation : la question est complexe. Plusieurs auteurs s'y sont intéressés, pouvant présenter des thèses opposées : « FREUD antipédagogue » (Catherine MILLOT 1979) et « FREUD pédagogue ? » (Mireille CIFALI 1982) par exemple. Les questions théoriques que pose le rapprochement de ces deux champs sont multiples et, comme le constate Danielle MILHAUD-CAPPE (2007) « *la théorie continue d'invalider le mélange des genres, alors même que la pratique l'a, depuis longtemps, avalisé.* »

Avant que de tomber dans « l'oubli », dans le champ contemporain français de l'éducation spécialisée en tout cas, des travaux publiés dans une revue germanophone du début du siècle (entre 1926 et 1937) la Revue de pédagogie psychanalytique⁴⁶, attestent de la fécondité des apports de la psychanalyse Freudienne à la pédagogie et à l'éducation. Psychanalystes et éducateurs/pédagogues ouverts à la compréhension psychanalytique tentèrent par leurs contributions, leurs échanges, leurs débats, sous l'égide de FREUD, de transformer le champ éducatif. « L'introduction des Editeurs » de cette revue précise :

« La Revue voudrait tout d'abord susciter des travaux qui procèdent de la pratique, c'est-à-dire orientés par l'expérience psychanalytique, sur des enfants, des jeunes, mais aussi des adultes qui, de l'enfance à aujourd'hui auraient été soumis à la recherche analytique ; nous tenons compte aussi de l'expérience individuelle qui émane de toute pédagogie versée dans la psychanalyse. » Cité par Jean-Claude FILLOUX (MARTY HOUSSIER 2007)

Danielle MILHAUD-CAPPE (2007) a analysé, d'un point de vue historique et conceptuel, les relations que FREUD entretint dès 1908 avec le pasteur PFISTER, puis à partir des années 1920 avec l'instituteur Hans ZULLIGER et l'éducateur August AICHHORN.

Elle s'est attachée à montrer, en s'appuyant sur les divers écrits qui témoignent de ces relations denses, que cette question d'une possible conciliation entre l'éducation et le soin, entre tâches éducatives et curatives, ne pouvait pas être si aisément tranchée, d'un côté ou de l'autre, FREUD ayant constamment nuancé ses positions quant à cette extension de la psychanalyse au champ de l'éducation, tout en soutenant cette recherche.

⁴⁶ Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik

FREUD (1925) a néanmoins énoncé sans ambiguïté le passage obligé par la psychanalyse pour l'éducateur faute de quoi « *l'objet de ses efforts, l'enfant, restera une énigme inaccessible* », ne serait-ce que parce que le chemin à sa propre enfance lui reste barré sans cela ; mais aussi parce que l'éducateur éduque avant tout avec ce qu'il est c'est-à-dire avec son propre inconscient, quelles que soient les savoirs, idéologies dont il peut se prévaloir par ailleurs. « *Or, tant qu'il n'a pas été analysé dans une cure elle-même individuelle, le fantasme individuel capte, altère ou paralyse la perception et l'intelligence de tout ce qui se rapporte au fonctionnement de l'appareil psychique. Seule la formation psychanalytique, parce qu'elle opère au préalable à un autre niveau, celui du savoir-être, permet au candidat d'accéder à la possibilité à la fois d'un savoir vrai sur son propre inconscient et de savoir-faire appropriés aux effets de résistance et de transfert par lesquels l'inconscient des autres va se manifester à lui quand ils lui demanderont d'être enseignés, rééduqués ou guéris.* » souligne Didier ANZIEU (1997).

FREUD refuse le cumul des fonctions de psychanalyste et d'éducateur, même si leurs « *intentions* » peuvent converger.

Dans les Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse (1932), FREUD écrit que l'éducateur doit éviter un double écueil : « *le Scylla du laisser-faire et le Charybde de la frustration* » tous deux également dommageables, mais sans expliciter davantage le « comment faire », se refusant à toute généralité sur ce chapitre où il s'agissait pour lui « *d'accomplir le maximum et de nuire au minimum* » compte tenu des « *dispositions constitutionnelles* » très différentes des enfants. FREUD critiquait les méthodes éducatives de son époque, induisant excessivement le refoulement et par là susceptibles de contribuer à la formation d'une névrose, plutôt que d'encourager la sublimation des dispositions perverses polymorphes de l'enfant.

J'ai choisi de présenter ici, de façon certes non exhaustive, des auteurs qui eurent d'abord une pratique auprès d'enfants (éducateur, institutrice, pédiatre) avant de devenir psychanalystes.

Chapitre 1. Un pionnier : August AICHHORN (1878-1949)

« La psychanalyse offre à l'éducateur de nouveaux aperçus psychologiques inappréciables pour l'accomplissement de sa tâche. Elle lui apprend à reconnaître le jeu de forces qui trouve son expression dans le comportement déviant, elle ouvre ses yeux sur les motifs inconscients de l'état carentiel, et lui permet de trouver les voies susceptibles d'amener le sujet déviant à s'intégrer lui-même de nouveau à la société. »⁴⁷

AICHHORN s'inscrit dans le courant qui s'instaura en Autriche et en Suisse entre 1908 et 1937, fondant une pédagogie d'orientation psychanalytique.

Comme l'instituteur Hans ZULLIGER et le pasteur Oskar PFISTER il rendit compte dans des publications, lues voire préfacées par FREUD, des apports de la compréhension psychanalytique « appliquée » à l'éducation. Mais il faudrait aussi citer Siegfried BERNFELD Kurt EISSLER ou encore Peter BLOS engagés dans cette même recherche. Tous ont des liens de travail et des liens personnels entre eux et avec Sigmund FREUD et sa fille Anna.

Pour nombre d'éducateurs le nom d'August AICHHORN demeure inconnu. Pour nombre de psychanalystes, peut-être aussi. Il fut pourtant un « pionnier » (HOUSIER (2004), MILHAUD-CAPPE (2007)) dans le traitement de la délinquance juvénile au tout début du vingtième siècle en Autriche. Enseignant et pédagogue de formation, il dirigea un centre de rééducation (Oberhollabrunn) pour enfants et adolescents en errance, « à l'abandon »⁴⁸, délinquants. Sa pratique s'étaya des enseignements de la psychanalyse qu'il découvrait, FREUD lui étant contemporain. Il devint psychanalyste. Cependant la pratique psychopédagogique ou psycho-éducative qu'il élaborait et mit en œuvre avec les adolescents et jeunes délinquants se démarque à la fois des principes « pédagogiques » en vigueur dans la société qui était la sienne, que de certains principes psychanalytiques qu'il « adapta » compte tenu de la particularité de la situation clinique, avec l'aval de S. FREUD.

En effet en ce début du 20^{ième} siècle, peu après la première guerre mondiale, beaucoup d'adolescents et de jeunes se trouvent « livrés à eux-mêmes » en dehors des

⁴⁷ A. AICHHORN Jeunes en souffrance

⁴⁸ Cf. première traduction du titre de son ouvrage : « Jeunesse à l'abandon » (Verwahrloste Jugend)

heures de classe, ils peuvent être aussi orphelins ou abandonnés, voire déjà engagés dans la délinquance. AICHHORN s'insurge contre les réponses données par le pouvoir politique aux questions que posent ces jeunes : l'encadrement de type disciplinaire au sein d'associations dirigées par d'anciens militaires, pour les jeunes en difficulté, la répression (prison et coups) pour les jeunes mineurs délinquants.

AICHHORN (1930)⁴⁹ écrit : « *Le mineur en danger n'éveillait pas l'intérêt. La société ne s'occupait de lui qu'à partir du moment où il la menaçait par des actes ou des manquements en contradiction avec les normes en vigueur. L'auteur d'infractions attirait l'attention : qu'il soit adolescent ou adulte, il était dangereux et devait être neutralisé.* »

Il affirme que ce qu'il nomme « *la dyssocialité* » n'est pas traitée par la sanction, carcérale ou éducative, il préconise donc de « *soigner* », plutôt que « *corriger* » et met la compréhension psychanalytique des processus psychiques et les outils techniques de la psychanalyse au service d'une pratique éducative qui place la clinique au centre de sa démarche. Il récuse toute systématisation dans l'approche compréhensive des cas ainsi que dans les procédés thérapeutiques mis en œuvre.

« *Il nous faut rester particulièrement vigilants parce que la tendance très répandue à la généralisation représente pour l'éducateur spécialisé un danger permanent.* »⁵⁰

1. Les apports d'August AICHHORN pour une clinique éducative

De la pratique éducative ou psychopédagogique d'AICHHORN, nous retiendrons les principes suivants : le transfert utilisé de façon élargie, l'acte considéré comme symptôme de départ, l'environnement comme source de soins.

AICHHORN choisit d'intituler son livre « *Verwahrloste Jugend* » soit jeunesse négligée, laissée à l'abandon ; Danielle MILHAUD-CAPPE (2007) montre combien le choix de ce qualificatif est congruent avec sa démarche éducative envers des jeunes livrés à eux-mêmes tant au plan social que psychique : il suppose que la défaillance de l'environnement, dans une perspective sociale, et certaines défaillances du fonctionnement psychique, dans une perspective individuelle, sont en interaction. Si l'on se rapporte à l'étymologie latine du

⁴⁹ Repris dans HOUSIER F. MARTY F. 2007

⁵⁰ Cité par Y.JEANNE (2005/4)

mot délinquant, qui désigne maintenant les jeunes « *carencés* » d'AICHHORN, nous trouvons les mêmes notions dans le verbe « *delinquere*⁵¹ » de « faire défaut, faire faute, manquer » au propre comme au figuré.

AICHHORN va trouver dans les conceptions Freudiennes un étayage profond mais qui ne le conduira pas, pour autant, à assimiler ce qu'il découvre avec ces jeunes à une névrose ou une psychose, ni à confondre situation analytique et situation éducative.

Il écrit (1925) : « *Quel est maintenant le moyen auxiliaire le plus important dont dispose l'éducateur spécialisé pour guérir le jeune carencé ? Le transfert ! Et plus précisément, le fragment de transfert que nous connaissons déjà comme constituant le transfert positif.* » Pour AICHHORN les transformations des motions pulsionnelles du jeune inappropriées à la vie sociale, ne peuvent se faire que grâce au transfert positif que l'éducateur référent aura réussi à établir le plus tôt possible. Il récuse l'intérêt, pour l'éducateur, d'aboutir à un transfert négatif, « *inexploitable* » par l'éducation spécialisée. Il écrit d'ailleurs à Kurt EISSLER que [Le transfert positif] doit « *uniquement* » être considéré comme un facteur d'éducation. »⁵²

AICHHORN reprend la notion de transfert négatif que FREUD a introduite dans l'article « La dynamique du transfert » en 1912 pour désigner des sentiments hostiles, voire haineux envers l'analyste, constituant une forme de résistance pouvant aller jusqu'à l'arrêt de la cure.

Il est permis de penser qu'AICHHORN se situe essentiellement, dans son travail avec ces jeunes dans ce contexte-là, dans une perspective sociale ; il s'agit plus pour lui de retisser du lien social et de favoriser les processus de liaison que de « s'attarder » peut-être sur des causes autres que celles qu'il envisage à propos du délinquant, qu'il rapporte essentiellement à la question du Surmoi. L'identification – partielle – à l'éducateur spécialisé, grâce au transfert positif, est donc pour lui le levier du changement.

Il écrit (1925) : « *L'éducateur spécialisé représente l'objet le plus éminent où ces traits sont puisés. Il est l'objet le plus important à partir duquel l'enfant et l'adolescent carencés rattrapent les identifications manquantes ou défectueuses, liquident tout ce qu'ils n'ont pas pu liquider ou ce qu'ils ont mal liquidé à propos de leur père.* »

⁵¹ Dictionnaire F. Gaffiot Latin Français, éditions Hachette, 1934

⁵² Lettre du 11/07/1947, cite par T. AICHHORN, in MARTY HOUSIER 2007, p.91

« L'inexploitable » pour AICHHORN du transfert négatif pour l'éducateur tient à la fois au cadre d'intervention, qui n'est pas celui de la cure, et à la théorie sous-jacente concernant ces jeunes, théorie dont peut penser qu'elle trouvait sa validité compte tenu du contexte socioculturel de la société viennoise en ce début du 20^{ième} siècle.

Plusieurs remarques s'imposent concernant l'éducation spécialisée actuellement :

Avoir de « bonnes relations » ou du moins des relations non engagées affectivement du côté du négatif avec tel ou tel jeune, n'est pas de fait l'indice d'un transfert supposé positif et ne signifie pas toujours qu'un travail s'effectue... même si du côté de la « bonne adaptation » à la structure éducative, des professionnels s'en contentent. Il convient de noter aussi que nous nous situons là sur un plan « manifeste ».

Inversement un transfert « négatif » de la part d'un jeune en direction de tel ou tel éducateur, même s'il peut être difficile à supporter, non seulement n'invalide pas le travail mais peut contribuer enrichir la compréhension collective de la situation.

Dans le cadre groupal et institutionnel qui est celui de l'intervention éducative, on peut noter dans certains cas que les éducateurs référents vont être « épargnés », alors que les autres éducateurs seront plus ou moins malmenés ; ou observer le déploiement d'une pluralité de « facettes » de la personnalité du jeune sur une pluralité d'objets (les éducateurs mais aussi tous les intervenants sur la scène institutionnelle). C'est donc l'ensemble des éléments de la configuration qui mérite d'être prise en compte.

Le transfert dit « négatif » est probablement « inexploitable » par l'éducateur, s'il conçoit sa fonction à l'instar de celle du clinicien, dans une autonomie relative par rapport à ses pairs ; autonomie relative aussi car nombre de cliniciens participent à des groupes d'élaboration clinique collective.

Nous pensons au contraire que l'éducateur ne peut pas prétendre travailler comme s'il était « seul » à l'origine de changements notables, « *seul maître à bord* » (ROUSSILLON, 2012) en sa qualité de référent, témoignant par là d'un fantasme de complétude imaginaire quant à sa fonction. Nous soutenons que c'est le « chœur » éducatif, dans lequel l'éducateur prend place, qui pourra permettre qu'un travail s'effectue.

F. TOSQUELLES⁵³ a parlé de la « constellation transférentielle », pour désigner la configuration transférentielle telle qu'il a pu l'observer dans le champ de la psychose, en institution de soin ; J. OURY parle de « transfert dissocié » et de « transfert multiréférentiel » dans le cadre de sa clinique de sujets psychotiques ; dans le travail éducatif auprès d'adolescents actuellement, ces notions semblent pouvoir être rapprochées des concepts de « transfert diffracté » (R. KAËS) et « transfert topique » (B. DUEZ) comme la clinique psychanalytique des groupes a pu l'établir⁵⁴. Nous y reviendrons dans la cinquième partie de la recherche.

Dans la conception d'AICHHORN et son utilisation du transfert auprès des jeunes « carencés » et du « transfert narcissique du jeune imposteur » celui-ci se démarque du maniement du transfert dans le cadre de la cure. AICHHORN prend en effet en compte les différences notables existant entre les deux situations cliniques : le jeune placé dans une institution éducative ne vient pas volontairement rechercher une aide auprès d'adultes représentants de la société ; il aura plutôt tendance à considérer l'éducateur comme un « adversaire », en tout cas quelqu'un qu'il s'agira de « tromper ». Concernant cette dimension de la tromperie (dans ses différentes déclinaisons : tromper, se tromper, être trompé) et ses rapports avec la « vérité », on peut se référer à la nouvelle « Le mentir-vrai » de L. ARAGON (1970) ou à ce que J. LACAN (1973) avance à propos du transfert, en début d'analyse, dans le Séminaire XI : « *C'est d'abord comme s'instituant dans, et même par, un certain mensonge, que nous voyons s'instaurer la dimension de la vérité, en quoi elle n'est pas, à proprement parler ébranlée, puisque le mensonge comme tel se pose lui-même dans cette dimension de la vérité.* »

Mais là aussi la position d'AICHHORN est intéressante en ce qu'elle procède d'une identification forte à ces jeunes. AICHHORN dit⁵⁵ : « *Je comprends très bien les jeunes à la dérive, car dans le fond je suis l'un d'entre eux. La différence est que je ne suis pas devenu l'un des leurs. J'utilise ma compréhension de cette manière pour les aider, mais s'il y a bien*

⁵³ Cité par Pierre DELION, Thérapeutiques institutionnelles, <http://www.revue-institutions.com/articles/therapeutiquesinstitution.pdf>

⁵⁴ Apport de la pratique psychanalytique des groupes à la compréhension des formes du transfert Bernard Duez et Christiane Duez. <http://www.area3.org.es/htmlsite/resultdet.asp?id=82&type=1>

⁵⁵ Interview de P. BLOS in F. HOUSSIER F. MARTY 2007

quelque chose qui n'intéresse pas les jeunes à l'abandon, c'est qu'on les aide. Beaucoup trop de gens pensent que ces jeunes abandonnés voudraient volontiers changer : non-sens complet ! Par-dessus tout, ils ne veulent pas de compréhension. On ne leur rend aucun service avec des interprétations. La sacro-sainte phrase de la psychanalyse selon laquelle l'interprétation te libère est un non-sens. Le jeune à la dérive n'est intéressé que par la satisfaction immédiate à n'importe quel prix. »

Pour provoquer un transfert positif chez le jeune, AICHHORN prend le contre-pied de la position que le jeune attend de l'adulte, des réponses qu'il a déjà connues dans son milieu familial, par exemple. Face à un acte transgressif qui appellerait une sanction à laquelle le jeune s'attend, il oppose écoute et indulgence. Il crée par là un « *effet de surprise* » (HOUSSIER, 2003/4), qui désarçonne l'adolescent et laisse apparaître des affects derrière l'acte transgressif.

Il considère ainsi l'acte comme symptôme de départ, comme « *équivalent de langage* » (HOUSSIER MARTY 2007) et comme le début d'un possible travail thérapeutique, de ce fait il ne cherche pas à les empêcher ou à les prévenir.

Le transfert n'est pas utilisé pour « faire parler » l'adolescent, pour rechercher par la parole ce qu'il en est des processus inconscients. AICHHORN recherche plutôt l'émergence d'affects dans la situation actuelle, émergence susceptible de dénouer la répétition dans laquelle le jeune est pris. Au couple transgression/sanction qui ne peut que conforter le jeune dans sa conviction qu'il ne peut rien attendre des adultes, il tente de substituer, par le transfert, un mouvement de reprise des identifications.

Dans son utilisation du transfert avec les adolescents AICHHORN introduit également une autre différence : compte tenu de la particularité de la situation clinique, il considère que la position de neutralité, fondamentale dans le cadre de la cure-type, n'est pas appropriée dans le travail avec les adolescents. Loin de là : « *Par la métaphore théâtrale dramatisant les affects, AICHHORN fait l'hypothèse d'une liaison des affects avec les représentations afférentes. L'utilisation d'une mise en scène dramatisée dans l'actuel évoque le jeu de l'enfant, par la mobilisation des potentialités intermédiaires d'adolescents figés dans un schéma fantasmatique en miroir : le monde de l'adulte est perçu comme fondé par la seule logique du couple d'opposé transgression-sanction.* » HOUSSIER ET MARTY (2007)

La métaphore théâtrale est utilisée comme nous l'avons vu par J. Mac DOUGALL (1982 : Théâtres du Je) mais là où, comme analyste, elle travaille *sur* le transfert, AICHHORN, en tant qu'éducateur, travaille *avec* le transfert, n'hésitant pas à opérer une « *provocation transférentielle* » et une « *psycho-dramatisation du lien transférentiel* ».

AICHHORN prône une absolue bienveillance dans la relation aux jeunes : « *Je me place d'emblée du côté du pensionnaire. Je pense en effet qu'il a d'une certaine manière raison, que ses agissements et ses manquements sont l'unique réaction pertinente, possible et nécessaire à quelque chose qui m'est encore inconnu et que j'ai à approfondir avant de pouvoir faire une quelconque proposition sur ce qui reste à entreprendre. Appelons ceci la recherche de la motivation inconsciente. [...] Mon attention est tout entière orientée sur le pensionnaire, son ressenti subjectif et je cherche à saisir la façon dont le monde se reflète en lui.* » (HOUSIER MARTY 2007)

La lecture de ses conférences ne donne pas à penser qu'AICHHORN se situait dans un certain « angélisme humaniste » ; il mesurait très bien que les jeunes pouvaient le prendre pour un faible, voire un « débile ». Confiant en sa méthode il gardait son cap, quitte à s'exposer à un crescendo d'agressions, réelles ou simulées, qui ne rencontraient pourtant pas d'attitudes rejetantes et finissaient pas céder, dans des « *pleurs de rage* » par exemple. C'est un précurseur de WINNICOTT quant au fait de résister à la destructivité sans retrait ni représailles. « *Pouvoir vérifier dans le dehors que l'acte n'a pas détruit est essentiel* » (HOUSIER MARTY 2007).

AICHHORN soulignait que le terme « dérive » qui en allemand a une connotation péjorative, avait étymologiquement pour origine un mot signifiant « négligence ». Le pire pour lui n'est pas l'enfant à la dérive mais l'enfant négligé. AICHHORN remettait en lumière dans le terme allemand une signification que WINNICOTT plus tard devait désigner sous les termes de « défaillance de l'environnement ». (HOUSIER MARTY (2007) p.86)

Florian HOUSIER (2003/4) résume ainsi : « *Venir du dehors pour prendre une place au-dedans et mobiliser les capacités identificatoires en relayant les idéaux et les interdits, tel est le projet thérapeutique d'August AICHHORN : il soutient le Moi fragilisé de l'adolescent – étayage narcissique- et mobilise l'identification- relation d'objet.* »

2. Actualité des conceptions d'August AICHHORN

L'originalité de cet auteur tient sans doute à son double statut, pédagogue/éducateur puis psychanalyste, qui lui permit une liberté de pensée dans l'un et l'autre champ. Il fut un précurseur à plusieurs titres : il fut sans doute le premier « travailleur social » qui fit l'expérience d'une psychanalyse (avec Paul FEDERN), puis qui devint psychanalyste. Florian HOUSIER (2004) écrit : « *En effet, il n'a pas seulement inventé une façon de travailler avec les adolescents délinquants ; il a aussi été un des premiers à penser un dispositif institutionnel thérapeutique ; dans la relation duelle, le transfert qu'il provoque par le jeu dramatique n'est pas sans évoquer certains éléments du psychodrame psychanalytique.* »

Les conceptions d'AICHHORN sont d'autant plus actuelles qu'elles viennent s'inscrire en démenti aux directions récentes prises par la politique sociale. L'Association Française des Magistrats de la Jeunesse et de la Famille écrit : « *En vidant de leur sens les principes de priorité éducative et de spécialisation de la procédure applicable aux mineurs, le projet de loi achève la déconstruction de l'Ordonnance de 1945 et la consécration d'une justice des mineurs qui ne s'intéresse plus qu'aux actes commis par ces derniers et non plus à l'évolution durable d'une personnalité en construction.* »⁵⁶

A l'heure où l'on tendrait à nous convaincre que « *les mineurs délinquants menacent la société française* »⁵⁷, où la justice des mineurs est en voie de « refondation », ce qui ne cesse d'inquiéter les professionnels concernés, où les mesures préconisées sont davantage répressives qu'éducatives, AICHHORN nous offre un modèle pratique et théorique susceptible de soutenir une autre orientation quant à la prise en charge de ces mineurs.

⁵⁶ Association Française des Magistrats de la Jeunesse et de la Famille : « *Projet de Loi sur la participation des citoyens au fonctionnement de la justice pénale et le jugement des mineurs ou comment faire échapper l'enfant à son juge* ». <http://www.afmjf.fr/-Accueil-.html>

⁵⁷ <http://insecurite.blog.lemonde.fr/2011/04/20/les-mineurs-delinquants-menacent-ils-la-societe-francaise/> Blog de Laurent Mucchielli, sociologue

Chapitre 2. Anna FREUD (1895-1982) et l'analyse des enfants

Anna est la dernière des six enfants de Sigmund FREUD. Elle est d'abord institutrice (formée à l'école Montessori de Vienne) et travaille dans ce champ de 1915 à 1920. En 1918 elle commence une psychanalyse avec son père, devient psychanalyste puis membre de la Société psychanalytique de Vienne à partir de 1922.

Comme August AICHHORN elle vient du champ de l'éducation, ce qui colorera différemment son activité de psychanalyste : elle s'intéresse très tôt à « *l'analyse pédagogique des enfants* » selon les termes de son père⁵⁸, se spécialise dans la recherche concernant la psychanalyse des enfants, puis des adolescents, à travers la mise en œuvre d'expériences psychopédagogiques éclairées par la psychanalyse. Dès 1924 elle réunit autour d'elle, chez la famille FREUD, un groupe de réflexion composé de psychanalystes intéressés par la pédagogie et de psychopédagogues, dont AICHHORN. En 1927 elle fondera à Vienne avec Dorothy BURLINGHAM, Eva ROSENBERG et Peter BLOS l'Hietzing Schule, école expérimentale pour enfants de 7 à 15 ans, « *pensée comme un support de la pratique analytique concernant l'enfant* » HOUSIER (2002/2). L'école accueille les enfants du cercle des proches et soixante dix pour cent d'entre eux sont en analyse avec Anna FREUD. A. FREUD la dirigera pendant cinq ans, l'école fermera ses portes en 1932. Cette expérience intriquée vie personnelle, recherche et pratique ne nous semblerait pas recevable aujourd'hui, au plan méthodologique : « *pas exempte de confusions* » souligne Florian HOUSIER. Mais on ne peut s'empêcher de penser à la dimension incestuelle originaire dans laquelle le bébé évolue et qui préside à sa création en tant que futur sujet...

La découverte de la psychanalyse de l'enfant se fait donc à l'instar de celle de la psychanalyse par S. FREUD, mêlant étroitement vie privée, investigation subjective, pratique et élaborations théorico-cliniques. « *La découverte progressive des fondements d'une pratique et le mélange entre la vie privée et professionnelle constituent deux éléments fondamentaux de cette expérience psychopédagogique.* » écrit Florian HOUSIER (2002/2).

Anna FREUD émigre à Londres en 1938 où elle fonde avec Dorothy BURLINGHAM les Hampstead War Nurseries en 1940, puis la Hampstead Child Therapy Course and Clinic, où se pratique également et s'enseigne la psychanalyse des enfants.

⁵⁸ S. FREUD 1926 Lettre à la rédaction de la Neue Freie Presse, cité par Milhaud-Cappe (2007) p.62

Pendant les années qu'elle passa à Vienne, Anna FREUD noua une amitié avec August AICHHORN, issu comme elle du champ pédagogique ; la question de l'éducation et l'attention portée à l'enfant et l'adolescent les réunissaient. Outre les réunions hebdomadaires chez les FREUD, où ils se rencontraient, AICHHORN l'emmène visiter les établissements socio-éducatifs de la ville. Elle écrit à Lou ANDREAS SALOME en 1924 : « *les vendredis avec AICHHORN ne se passent pas en discussions, mais principalement en promenades. Il me traîne dans les quartiers les plus éloignés et me montre des établissements et des institutions d'assistance, ainsi que les personnes qui les dirigent. Ceci est véritablement très intéressant et un monde très particulier et souvent très étrange.* ». En 1930 elle présente quatre conférences aux éducateurs des foyers d'accueil de la ville de Vienne⁵⁹.

Ces conférences ont pour but de communiquer aux éducateurs « professionnels » (spécialisés) les découvertes que la jeune psychanalyse a faites concernant la réalité psychique de l'enfant, dans son développement en interaction avec l'environnement. Dans le contexte historique qui est le sien, très réservé voire hostile aux découvertes Freudiennes, elle s'attache à montrer, pas à pas et de façon claire et argumentée, ce que la psychanalyse peut apporter à la pédagogie : « *Elle est apte à critiquer les méthodes actuellement existantes. En tant que psychologie analytique, doctrine des pulsions et de l'inconscient, théorie de la libido, elle élargit chez l'éducateur la connaissance de l'homme [...]. De même elle rend plus pénétrante sa compréhension des rapports complexes qui existent entre l'enfant et l'adulte éducateur.* »⁶⁰.

Dans ces courts textes d'Anna FREUD sont déjà contenues les questions que la psychanalyse peut poser à la pédagogie et à l'éducation (rééducation comprise) et les éléments qui alimenteront ensuite le débat sur une possible alliance psychopédagogique.

Anna FREUD est prudente quant à la possibilité d'une « pédagogie psychanalytique », si l'on entend par là une méthode que les éducateurs (au sens large) pourraient s'approprier facilement. Elle montre plutôt l'intérêt pour l'éducateur de faire une analyse personnelle : « *Il me semble que nous avons le droit d'exiger que le maître ou éducateur ait appris à se connaître et à dominer ses propres conflits avant d'entreprendre sa tâche de pédagogue.*

⁵⁹ Qui seront publiées ultérieurement en français sous le titre « Initiation à la psychanalyse pour éducateurs » 1969 3^e édition

⁶⁰ A. FREUD (1969) p. 70

Autrement, les élèves ne sont pour lui qu'un matériau propice à donner une issue affective à ses propres difficultés latentes. » (1969, p. 72). Sigmund FREUD soutient cette position en écrivant, dans la 34^{ième} conférence⁶¹ en 1933 : « Si on considère à présent les tâches difficiles qui sont imposées à l'éducateur : reconnaître la nature particulière de la constitution de l'enfant, deviner par de faibles indices ce qui se déroule dans sa vie psychique inachevée, lui dispenser la juste mesure d'amour et conserver néanmoins une part efficace d'autorité, on se dit que la seule préparation appropriée au métier d'éducateur est une solide formation psychanalytique. Le mieux, c'est qu'il ait été analysé lui-même, car sans expérience sur sa propre personne, on ne peut pas s'approprier l'analyse. L'analyse des maîtres et éducateurs semble une mesure prophylactique plus efficace que celle des enfants eux-mêmes et, en outre, il y a moins d'obstacles qui s'opposent à son exécution. ».

Il n'est pas dans mon propos ici de développer les apports fondamentaux d'Anna FREUD à la psychanalyse des enfants. Il convient néanmoins de souligner qu'elle encouragea aussi l'approche psychanalytique de l'adolescence, déclarant, en 1958, que l'adolescence était la « Cendrillon » de la psychanalyse. L'adolescence en effet n'était pas pensée comme un processus spécifique à l'époque de FREUD ; peu de psychanalystes côtoyaient des adolescents dans le champ professionnel, hormis certains qui s'impliquèrent dans des expériences pédagogiques et éducatives avec des enfants et adolescents, comme Siegfried BERNFELD (la maison d'enfants de Baumgarten à Vienne) ou encore Erik ERIKSON (l'Hietzing Schule).

⁶¹ Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse, Gallimard Folio Essais 1984, pp. 200-201

Chapitre 3. Donald WOODS WINNICOTT (1896-1971)

Donald WOODS WINNICOTT fut d'abord pédiatre avant de devenir psychanalyste, ce qui lui donna, d'après Raymond CAHN⁶² « *un mode d'approche particulier* ». WINNICOTT se distingue, parmi les auteurs, par son originalité, sa liberté de pensée et une apparente facilité de lecture...

Différents auteurs tentent d'éclairer les points de vue si originaux de WINNICOTT par son histoire. Selon Nicole CATHELINE et Daniel MARCELLI (2011) « *le parcours de WINNICOTT se situe constamment dans une dimension originale, en partie marginale ou du moins à la marge, où l'entre-deux, l'intermédiaire et une position de transition semblent offrir une ouverture, une issue possible en réponse au conflit, à l'affrontement entre deux tendances (pulsions ?) opposées. Toute sa vie D.W. WINNICOTT campera sur cet espace entre-deux, entre l'enfance et l'âge adulte, entre les mots et les gestes, entre le sexuel et le non-sexuel, entre les Kleiniens et les Freudiens, entre le poids de l'environnement et celui de la réalité psychique...* ». Je ne m'attarderai pas sur des considérations sur sa vie personnelle qui m'importent moins que son œuvre ; comme l'écrit Denys RIBAS (2000) : « *Laissons son mystère à WINNICOTT qui a eu la pudeur de créer au profit de la compréhension des autres en s'appuyant sur sa propre détresse sans l'exhiber.* »

Il ouvrit des perspectives novatrices, à la marge de l'orthodoxie Freudienne, de par son observation très personnelle des bébés, enfants et adolescents dans différents contextes. Joyce MAC DOUGALL⁶³ le cite : « *dès le début une mère avec un nourrisson est engagée constamment à tisser pour son bébé des liens entre son soma et sa psyché* ».

Il fut médecin hospitalier dès 1923 : pédiatre puis psychanalyste au Paddington Green Children's Hospital pendant 40 ans ; dans le contexte de la seconde guerre mondiale, il s'intéressa de très près au sort des enfants Londoniens évacués à la campagne pour les protéger des bombardements et placés dans des familles d'accueil, ou dans des foyers d'accueil en ce qui concernait les jeunes déjà en difficulté chez eux avant la guerre. Mais il porta aussi toute son attention sur le développement précoce normal de l'enfant, en

⁶² Entretien avec Anne Clancier, in *Le paradoxe de WINNICOTT*, A. Clancier J. Kalmanovitch, 1984

⁶³ Conférence : <http://www.cifpr.fr/WINNICOTT>

mettant l'accent sur l'impact de l'environnement comme facteur pouvant favoriser ou perturber la croissance psychique. En cela il prit ses distances avec les théorisations de Mélanie KLEIN, dont il fut l'élève, et bâtit ses propres conceptions, fondées sur sa clinique, loin de tout dogmatisme.

Jean-Bernard PONTALIS ⁶⁴ lui rend hommage : *« Il était un homme du troisième lieu où nous séjournons un temps. L'analyse peut constituer ce lieu, une fenêtre qui s'ouvre, un lieu de passage, de transition, entre la prison et l'errance, entre la non-vie et la certitude d'être portés par l'espoir de devenir ou de redevenir vivants, pareils à des enfants ne consentant pas à se soumettre à ce que cherche à imposer la réalité – WINNICOTT était un insoumis – pareils à des enfants qui ne cesseraient de naître au monde et de l'inventer. Cette confiance-là porte un nom : l'illusion créatrice. Sans elle, nous resterions à jamais des enfants endeuillés. »*

Clare WINNICOTT ⁶⁵, dans un hommage à son mari, écrit : *« Et chez les Winnicott, tous avaient un sens irrésistible de l'humour, ce qui avec la joie et le sentiment de sécurité que leur offrait leur cadre, signifiait qu'il ne se produisait jamais chez eux de tragédies, mais uniquement des épisodes amusants. »*

1. L'espace transitionnel

Le nom de WINNICOTT est généralement lié à la notion de phénomènes transitionnels, que l'on peut trouver trop vite réduits à celle d'objets transitionnels. WINNICOTT a pourtant précisé sa conception dans l'avant-propos de son dernier ouvrage *Jeu et Réalité* (1971) : *« Ce à quoi je me réfère – on l'a maintenant généralement reconnu, je crois -, ce n'est pas au bout de tissu, à l'ours en peluche auxquels le bébé a recours ; ce n'est pas tant à l'objet utilisé qu'à l'utilisation de l'objet. »* Reprenant son article, écrit quelques vingt ans auparavant, il insiste : *« Ce n'est pas l'objet, bien entendu, qui est transitionnel. L'objet représente la transition du petit enfant qui passe de l'état d'union avec la mère à l'état où il est en relation avec elle, en tant que quelque chose d'extérieur et de séparé. »*

⁶⁴ Le royaume intermédiaire, Psychanalyse, littérature, autour de J.-B. PONTALIS, 2007, Editions Gallimard, Folio essais, p 320

⁶⁵ C. BRITTON-WINNICOTT, " D. Winnicott en personne", in revue L'Arc, N°69, 1977

Cette « dimension » transitionnelle, à laquelle WINNICOTT va donner différents noms : l'aire intermédiaire, l'espace potentiel, un lieu où se reposer, la localisation de l'expérience culturelle, procède de cette relation précoce à la mère, et en particulier de la qualité de sa réponse. WINNICOTT ne cessera d'indiquer l'importance d'un environnement continu et stable pour le développement normal de l'enfant mais aussi dans le cadre des traitements.

Ainsi, « *si tout se passe bien* », la mère suffisamment bonne va s'adapter aux besoins du bébé : grâce à une adaptation étroite au départ, elle va permettre à l'enfant d'avoir l'illusion qu'il crée l'objet, qu'il crée le monde et de faire l'expérience de l'omnipotence. En effet la rencontre simultanée, la superposition de la représentation hallucinée de l'objet et de l'objet « objectif » dans une expérience de satisfaction « trouvée-crée » permet la création chez le bébé de l'illusion et que s'installe la confiance en sa capacité à créer un monde satisfaisant. La mère pourra ensuite se montrer moins ajustée dans ses réponses, introduire progressivement désillusion et frustrations. Les phénomènes transitionnels vont apparaître pendant le déploiement précoce de ce processus illusion-désillusionnement. La constitution de l'aire transitionnelle dépendra de la qualité « suffisamment bonne » de l'environnement ; si celle-ci est compromise, si des défaillances pèsent trop lourdement et précocement, ou encore si la désillusion intervient trop tôt, alors les phénomènes transitionnels connaîtront des déviations pathologiques.

WINNICOTT distingue deux périodes, celle de la dépendance absolue du début de la vie, à laquelle il réfère son étiologie des psychoses et celle de la dépendance relative. Il rapporte à cette période l'expérience de la déprivation - qui implique que quelque chose de bon a été connu puis perdu – et l'origine de « la tendance antisociale » (1956) : « *L'enfant qui vole un objet ne cherche pas l'objet volé, mais cherche la mère sur laquelle il a des droits.* »

WINNICOTT veut désigner à travers ces phénomènes et objets transitionnels une « *aire intermédiaire d'expérience* » entre le moi et le non-Moi, entre réalité interne et réalité externe ; il nomme l'objet transitionnel concret tel le bout de chiffon ou la peluche « *première possession non-Moi* », ce n'est ni un objet interne, ni pour l'enfant un objet

externe. Il se situe, pour WINNICOTT « *entre ce qui est objectivement perçu et ce qui est subjectivement conçu* » et il est fondamental pour l'enfant que la question de la localisation paradoxale de cette aire intermédiaire, entre réalité subjective et réalité perçue objectivement et partagée, ne soit pas tranchée, voire ne se pose pas.

2. L'utilisation de l'objet

WINNICOTT (1971) écrit : « *Les phénomènes transitionnels représentent les premiers stades de l'utilisation de l'illusion sans laquelle l'être humain n'accorde aucun sens à l'idée d'une relation avec un objet, perçu par les autres comme extérieur à lui.* ». Le bébé au tout début ne connaît que l'objet subjectif, objet de son « amour impitoyable » ; impitoyable parce que pour WINNICOTT la destructivité ou agressivité primaire (non intentionnelle) fait partie de cet amour primaire. Cette destructivité primaire inconsciente est en quelque sorte une qualité de la pulsion « amour-lutte », qu'il reliera à la créativité et au fait d'être vivant. Elle ne doit pas être confondue avec la destructivité pathologique, « *la colère qu'éprouve l'individu lorsqu'il est frustré dans sa confrontation avec le principe de réalité* »(1968).

C'est progressivement que le bébé passera de cette relation à l'objet à l'utilisation de l'objet, pour autant que l'environnement, en supportant cette destructivité primaire, aura permis que l'objet soit placé en dehors de l'aire d'omnipotence du bébé, WINNICOTT écrit : en lui survivant, sans retrait ni représailles, c'est-à-dire en demeurant vivant et créatif. L'objet acquiert ainsi sa qualité d'extériorité et peut relever dès lors de la réalité partagée. Il peut être utilisé. La qualité « ardente » de la pulsion rencontrant la survivance de l'objet permettra que soient distingués le fantasme, l'objet détruit dans le fantasme, et sa survie dans la réalité, la réalité de l'objet « autre-que-moi » et du monde « objectif ». WINNICOTT (1971) précise : « *Bien que j'utilise le mot destruction, on voit que la destruction effective se situe du côté de l'objet s'il n'arrive pas à survivre. Sans cet échec de la part de l'objet, la destruction reste potentielle. Le mot « destruction » est nécessaire, non en raison de l'impulsion destructrice du bébé, mais de la propension de l'objet à ne pas survivre, ce qui signifie également subir un changement dans la qualité, dans l'attitude* ».

WINNICOTT différencie donc une destructivité saine, inconsciente, qui permet l'utilisation des objets, d'une destructivité pathologique, agie dans la réalité, qui est le signe

d'une immaturité liée à une défaillance de l'environnement. La réponse de l'objet est ici fondamentale et WINICOTT fait le parallèle avec la situation analytique : « *Cependant il y a beaucoup de patients qui ont besoin de nous afin que nous les rendions capables de nous utiliser./.../ Pour aller à la rencontre des besoins de tels patients, nous avons besoin de comprendre ce que veut dire survivre à leur destructivité. La toile de fond de la destruction inconsciente est tendue : nous lui survivons ou bien, au contraire, nous nous engageons encore dans une analyse interminable.* »

3. La tendance antisociale

On se souviendra ici de la déclaration d'AICHHORN : « *Je comprends très bien les jeunes à la dérive, car dans le fond je suis l'un d'entre eux. La différence est que je ne suis pas devenu l'un des leurs.* » Peut-être est-elle pertinente pour nombre d'éducateurs ?

Clare WINNICOTT écrit (1984) : « *Avoir travaillé avec des enfants défavorisés a sans doute donné une dimension nouvelle à la pensée de Winnicott et à sa pratique ; cela a influencé fondamentalement sa conception sur la croissance et sur le développement émotionnel. Très rapidement, ses théories se rapportant aux pulsions sous-jacentes à la tendance antisociale commencèrent à prendre forme et à s'exprimer.* »

Nous avons vu que pour WINNICOTT l'origine de la tendance antisociale est à situer dans la période de dépendance relative, suite à une défaillance de l'environnement que l'enfant est capable de percevoir. Elle n'est pas un diagnostic, n'est pas liée à une structure psychopathologique et doit être différenciée de la délinquance, vers laquelle elle peut cependant évoluer. Il est important de considérer qu'elle est un signe d'espoir de l'enfant de trouver dans un cercle social plus large que la famille un cadre sécurisant : « *L'enfant antisocial cherche simplement un peu plus loin ; il regarde vers la société au lieu de regarder vers sa propre famille ou l'école, pour lui fournir la stabilité dont il a besoin afin de traverser les premiers stades, tout à fait essentiels, de sa croissance affective.* » (1984)

C'est « *le caractère incommode des symptômes* » « *tout ce qui fait des saletés* » (1956) qui signale la tendance antisociale : parmi ces symptômes WINNICOTT note la gloutonnerie – et fait à ce propos une distinction fort intéressante actuellement entre les

questions de réalité psychique et celles de comportement⁶⁶ - le vol, l'incontinence urinaire, « *la compulsion à sortir et à acheter quelque chose* », et la compulsion à détruire. Cependant WINNICOTT distingue deux aspects de cette tendance antisociale, l'une représentée par le vol, l'autre par « *le penchant à détruire* ». Il écrit : « *Est-il possible de relier ces deux aspects : le vol et la destruction, la recherche de l'objet et ce qui la provoque, les compulsions libidinales et les compulsions agressives ? A mon avis, l'association des deux se trouve chez l'enfant et représente une tendance vers l'auto-guérison, la guérison d'une dés-union des instincts.* » Actuellement on traduirait « dés-union des instincts » par désintrication des pulsions. Denys RIBAS (2000) écrit : « *La tendance antisociale est aussi la trace de ce que l'enfant était parvenu au stade pulsionnel de la quête de l'objet et qu'à ce stade il y a une intrication pulsionnelle des pulsions agressives (étayées sur la motricité) et libidinales.* »

Concernant la question du traitement, il interprète l'indulgence de l'environnement familial de l'enfant, le fait de le gâter, comme des tentatives thérapeutiques qui peuvent parfois suffire à guérir de petites déprivations. Mais si l'enfant ne trouve pas dans cet environnement familial la reconnaissance de ses besoins profonds, il tournera son exigence vers l'environnement social, dans l'espoir « *qu'il existe quelque chose qui peut être trouvé* » et pourra se mettre à voler ; dans un écrit ultérieur, WINNICOTT (1967) ajoute : « *Naturellement, le stylo volé chez Woolworths ne le satisfait pas : ce n'est pas l'objet que l'enfant recherche ; dans tous les cas l'enfant cherche la capacité de trouver ; il ne cherche pas l'objet.* »

C'est donc l'environnement qui est fortement sollicité et qui pourra, sous certaines conditions, permettre la reprise d'un processus d'intégration. Ces conditions relèvent du paradoxe de la destructivité : c'est pour vérifier que l'autre va survivre, au bout du compte, que le sujet répète ses conduites anti sociales, pour vérifier que l'autre ne va pas « laisser tomber ».

Dans la conférence du 23 octobre 1970, traduite en français sous le titre « La placement en institution considéré comme thérapeutique » (1984) WINNICOTT explicite ses

⁶⁶ Cf. La lettre de Winnicott de juin 1969

<http://www.psychasoc.com/Textes/Lettre-de-juin-1969-de-D.-W.-Winnicott-La-Therapie-Comportementale>

positions ; il se fonde pour cela sur son expérience de travail dans un foyer d'accueil d'adolescents. Le placement pourra être thérapeutique, écrit-il, si la fiabilité humaine, la fiabilité du cadre viennent « *atténuer le sentiment d'imprévisibilité très profond de certains enfants* ». Le fait de proposer un environnement contenant, ce qu'il appelle aussi le Holding, participe de cette fiabilité. Si le placement s'avère thérapeutique, l'enfant ira mieux c'est-à-dire remettra en jeu le rétablissement potentiel de quelque chose de bon et le mettra à l'épreuve, ce qui n'ira pas sans dommages. « *Vous devez survivre. /.../ Si vous survivez, l'enfant aura une chance de grandir et de ressembler à la personne qu'il serait sans doute devenue sans cette rupture catastrophique de son environnement.* » conclut-il, à l'adresse des travailleurs sociaux.

Troisième partie :

A l'écoute de la clinique

Chapitre 1. La clinique liée à la Gazette

Les récits cliniques qui vont être présentés dans ce chapitre procèdent d'une « clinique éducative » ; ils pourront être déroutants pour le psychologue clinicien, car ils sont tissés de plusieurs fils : entremêlant les récits par les jeunes femmes de « ce qui s'est passé », récits différents selon les dispositifs qui les recueillent (l'entretien d'admission ou la gazette), le récit des événements (au plan de la réalité) ayant ponctué le séjour dans le CHRS, les notes des éducateurs et les pensées éducatives concernant les sujets accueillis. Et ceci d'une façon sans doute un peu différente selon chaque rencontre. Les jeunes femmes qui ont écrit dans le journal ont apporté leur propre ligne mélodique dans ces récits cliniques en forme de « contrepoint » musical.

Nous avons conservé cette forme de présentation de la clinique, qui nous semble au plus près de ce que la rencontre éducative fait vivre à chaque praticien : des scènes où se manifestent des effets d'opacité, d'énigme, de diffraction (« ça va dans tous les sens » et « on n'y comprend rien »), d'accélération subite ou d'enlèvement.

Cette clinique fut « première », fondatrice, c'est d'elle que nos hypothèses de recherche ont pu procéder.

Nous avons aussi choisi de présenter cette clinique éducative « in extenso », c'est-à-dire jusqu'au bout de l'analyse que nous pouvions en proposer. Ce parti pris s'est éclairé en fin d'écriture de cette recherche. Cette clinique nous a permis d'approcher la problématique de la transmission psychique entre les générations, dans le sens où S. FREUD (1914) a écrit : « *L'individu effectivement mène une double existence : en tant qu'il est lui-même sa propre fin et en tant que maillon d'une chaîne à laquelle il est assujéti contre sa volonté ou du moins sans l'intervention de celle-ci.* ». Les jeunes adultes dont les récits ont trouvé hospitalité dans la Gazette, tout comme les adolescentes de la clinique dite « d'internat », montrent qu'elles sont en souffrance dans leurs liens de filiation et de transmission inter ou transgénérationnelle ; ces liens familiaux et leurs modalités particulières sont à la fois

acceptés, voire protégés et dénoncés par les sujets de ces liens, qui en sont « acteurs » et victimes, quelle que soit la génération.

Il nous semble que cela a à voir avec la dimension du « tragique », tel que nous l'avons proposé, en référence à la tragédie grecque, comme scène tragique et non pas « dramatique »⁶⁷, et tel que le travail socio-éducatif pourrait le prendre en compte : scène tragique impliquant au moins deux générations et sans doute plus, comme nous l'indiquent les récits mythiques dans lesquels la tragédie grecque puise son inspiration.

⁶⁷ Cf. Première partie, chapitre 4, 3.2

1. Texte inaugural : Du procès pour inceste de Violaine

Ce texte⁶⁸ qui inaugure la série de textes écrits par les jeunes femmes a un statut un peu particulier : il est publié dès la deuxième parution de la Gazette, un mois après le lancement du journal ; c'est à ma demande que Violaine accepte de témoigner, tout en me demandant de prendre la fonction de scribe. Il s'agit donc là d'un article coécrit lors d'une conversation où Violaine fait la part des choses entre ce qu'elle veut et ce qu'elle ne veut pas communiquer de cette expérience « lourde » ; elle choisit les mises en forme à l'écrit, pour que cela soit recevable pour elle et pour les autres.

Violaine est entre deux procès lors de la rédaction de cet article : un premier procès pour inceste père /fille, dont elle témoigne dans son article, a eu lieu environ six mois auparavant ; elle est à la veille d'un second procès, son père ayant fait appel du jugement.

Son entrée dans le service s'est effectuée peu de temps après le premier procès, c'est un assistant social du Centre Médico-Psychologique où elle est suivie qui l'a orientée vers notre CHRS. L'engagement de Violaine dans un soin psychique depuis quelques années - dont elle ne souhaite pas faire état dans l'article - a sans doute été très déterminant à la fois dans ma demande et dans sa réponse positive, empreinte de simplicité.

Violaine est âgée de 21 ans lorsque nous la rencontrons. Dans le cadre de l'entretien d'admission, elle nous explique très clairement son histoire et sa situation actuelle.

Elle quitte la maison familiale à l'âge de 16 ans, voulant échapper à une relation incestueuse avec son père, laquelle a commencé lorsqu'elle avait 13 ans. Elle sera placée dans un foyer éducatif pendant environ deux ans, puis à partir de ses 18 ans dans un appartement éducatif et là elle dit « avoir commencé à être malade » : dépression, anorexie, conduites à risque. Elle sera hospitalisée à plusieurs reprises en hôpital psychiatrique et commencera à partir de là un travail psychothérapique, qu'elle poursuit encore au moment où nous la recevons. Dans le cadre d'une mesure de Recueil Jeune Majeur elle sera orientée

⁶⁸ Voir Annexes p.315

à 19 ans vers un Foyer de Jeunes Travailleurs jusqu'à ses 21 ans. Elle doit quitter ce F.J.T. car elle est en dette de loyers et a besoin d'un accompagnement social beaucoup plus important.

Un procès contre son père concernant sa petite sœur et elle-même, vient d'avoir lieu. Elle nous dira peu de choses de l'inceste, étant très engagée dans sa démarche de soins, et réservant le traitement de ces questions à ses thérapeutes ; elle nous sollicite plutôt sur le versant de son intégration sociale. Elle a pu obtenir un BEP sanitaire et social et un CAP petite enfance : elle souhaite faire une formation d'auxiliaire-puéricultrice et a le projet, à terme, de devenir éducatrice. Elle veut régler ses dettes, travailler, avoir une vie « normale »...

Violaine va être accompagnée pendant environ 18 mois par le service, tout en continuant le travail avec son thérapeute. Les notes des éducateurs la concernant, font état de son parcours laborieux pour trouver du travail, régler ses dettes, préparer son entrée en formation rémunérée d'auxiliaire-puéricultrice, faire face aux conséquences de ses actes dans ses relations à sa famille. Tout ceci ne va pas sans angoisse, dont elle nous parle un peu parfois, mais qu'elle « n'agit » pas, qu'elle ne « met pas en scène » dans la réalité de son accueil dans le service.

1.1 Rencontre

Je rencontre Violaine à l'admission (lors de l'entretien d'admission), puis six mois après son entrée dans le service, sur un temps de permanence, parce qu'elle s'est « trompée » de jour pour son rendez-vous... et elle n'a pas affaire à la bonne personne...⁶⁹ Je plaisante là-dessus, elle demande à fumer une cigarette et une conversation d'un autre type s'engage alors. Elle me dit être angoissée par rapport au nouveau procès qui va avoir lieu dans trois semaines contre son père, qui a fait appel du jugement. Je reste dans l'expectative, parce qu'elle a depuis le début séparé ce qui était du versant « psy » et qui relevait de cet accompagnement là, et ce qu'elle souhaitait travailler avec nous, position que nous avons respectée. Je ne demande rien mais elle est très disposée à parler et m'explique ce qui lui est arrivé.

⁶⁹ Cela indique-t-il que quelque chose de l'ordre du transfert s'instaure ?

Là encore son travail de psychothérapie n'est sans doute pas étranger à la façon dont elle raconte son histoire : elle parle d'emblée de sa famille « tordue » et de toutes les places « tordues » dans la famille : grands parents, parents, enfants. Elle raconte avoir « été élevée avec sa mère »⁷⁰ par les grands parents, comme si elle était la sœur de sa mère ; elle décrit une mère très effacée, qui avait déjà deux enfants d'un autre homme, puis a eu Violaine et sa sœur d'un père qui est parti avant la naissance de cette dernière. Ce « géniteur » ainsi qu'elle le nomme, est revenu quand elle avait 13 ans, elle dit ne l'avoir jamais considéré comme un père. Elle parle d'inceste entre 13 et 16 ans, « je tenais la place de ma mère » alors que celle-ci était battue par le père.

Violaine n'explicite pas davantage les enjeux subjectifs dans lesquels elle a été prise et je ne l'interroge pas là-dessus.

Cette conversation, par laquelle elle relie en quelque sorte deux espaces qu'elle maintenait séparés jusqu'alors, l'espace du soin psychique et l'espace social (séparation sans doute nécessaire pour elle qui avait vécu les seize premières années de sa vie dans la confusion des places), fut à l'origine du premier témoignage écrit pour la Gazette. Elle accepta peu de temps après cette conversation de témoigner autour de sa démarche de saisir la justice.

Ce premier article, le seul qui fut écrit de cette façon, inscrit d'emblée le témoignage dans une référence commune et partageable ; il en appelle, dans la forme et dans le fond, aux autres, à la communauté, au droit.

1.2 Témoignage

Après s'être présentée succinctement « J'ai 22 ans. Je suis de culture française et j'ai vécu mes seize premières années en famille. J'ai subi un inceste de mes 13 ans à 16 ans de la part de mon père. A 16 ans j'ai quitté le domicile familial. », Violaine choisit d'orienter son texte sur la question « justice ou pas justice ? », elle souhaite rester dans l'anonymat et signe M^{elle} A.

Son texte est le récit synthétique de son parcours après avoir quitté la maison familiale ; elle consigne ce qui lui paraît le plus important dans son histoire et écrit d'emblée

⁷⁰ Dans les citations des propos des jeunes, les termes en italiques sont soulignés par moi.

qu'elle s'est décidée à parler au bout de deux ans parce que sa petite sœur était « *en danger* » aussi, ce qu'elle reprendra à la fin de son texte : « *parler pour que d'autres personnes n'en pâtissent pas* ». C'est donc grâce au détour par l'autre auquel elle peut s'identifier qu'elle initie cette démarche.

Violaine relate d'abord ce qui fut son sentiment après être partie : le « *soulagement* » ; elle souhaitait « *oublier, passer à autre chose, vivre normalement* », elle y réussit, pendant quelque temps. Mais des problèmes somatiques, persistants et handicapants apparurent, qu'un placement en foyer éducatif lui permirent de qualifier comme « *une souffrance qui ne pouvait pas se dire autrement* ». Elle écrit « *J'ai pu accepter que cette histoire me faisait souffrir* » indiquant par là comment ces symptômes somatiques avaient pu trouver leur place pour elle dans son histoire subjective.

De cette période, Violaine écrit qu'elle fut caractérisée par l'incertitude : « incertitude sur ce qu'on a vécu, sur ce qui est normal et anormal entre parents et enfants, frères et sœurs, incertitude aussi sur la légitimité, sur le « bon droit » de porter plainte ». On peut penser ici au vécu d'« indécidabilité », conceptualisé par Bernard DUEZ (2002b) et qu'il définit ainsi : « *impossibilité à décider ce qui est de Soi et ce qui est de l'autre, ce qui est intérieur et ce qui est extérieur, ce qui est la source et ce qui est le but de la pulsion* ». L'indécidabilité signe le vécu traumatique.

Les paragraphes suivants font état de son expérience de la justice : elle écrit avoir été « déroutée » par le manque d'informations sur la procédure, avoir été assez peu aidée, sinon à la fin « ayant choisi de changer d'avocat, car je ne parvenais pas à parler avec le premier ».

Ce furent le temps du procès, le rituel du jugement, le réquisitoire du Procureur, qui furent déterminants pour elle : « moments où je m'en suis remise à la justice et à la communauté qui m'ont vraiment aidée à ne plus avoir peur, à ne plus considérer que mon histoire n'était pas recevable par d'autres. ».

Le Juge « qui dit la loi et rend son verdict » semble remplir ici le rôle de tiers qui autorise la distinction du sujet et de l'objet. Quelqu'un, au nom de la société et du bien commun, dit le droit, une souffrance intime est qualifiée au nom de la loi : de ce fait il y a un crime, un coupable qui doit répondre de son acte et une victime reconnue comme telle.

« *A travers le criminel, dans l'action du jugement collectif, chacun peut se réapproprier, en son nom propre, l'énonciation d'une loi suffisante qui les institue comme*

pairs. Le rituel collectif du jugement apparait, alors, comme le lieu psychique où l'exception peut être ré appareillée psychiquement dans l'espace psychique collectif, là où le vécu d'arbitraire de la loi pour le sujet retrouve sens, comme participant d'une nécessité collective. » DUEZ (2006)

1.3 Sortir de l'inceste

Il est à noter que Violaine écrit ce texte alors qu'elle est entre deux procès, soit au moment où celui qui est désigné comme coupable fait appel de la décision, et elle, qui est désignée comme victime, fait le lien, en son nom et dans un espace de parole qu'elle choisit, entre intimité et « extimité », par la conversation et l'adresse aux autres à travers la Gazette.

Violaine peut peut-être écrire ce texte grâce à ce premier jugement (qui sera confirmé en cours d'appel). Elle accepte de témoigner, pour d'autres (comme elle l'a fait en premier lieu pour sa petite sœur), et de s'adresser à ce destinataire groupal que souhaite être la Gazette, par mon intermédiaire.

« Sortir de l'inceste c'est parler, non de l'acte lui-même, mais pouvoir de nouveau parler en son nom, pouvoir devenir sujet d'une énonciation, pouvoir tenir un concile avec l'autre. » DUFOR LESOURD (2007)

1.4 La fonction éducative dans « une certaine passivité » ?

Je prends le risque de défendre « une certaine passivité » dans la rencontre éducative, assortie d'une ouverture en attention de ce qui va advenir. La situation présentée m'en offrait l'occasion : « erreur » de rendez-vous et de personne, rien à « faire » de particulier qui aurait pu orienter différemment l'entretien. Pas de « projet » à faire avancer ni d'attente spécifique à combler, pas de pression institutionnelle s'exerçant d'une façon ou d'une autre, et nous restions dans le cadre institutionnel. Ces temps là d'échanges sans orientation prédéfinie sont malheureusement trop rares dans la rencontre éducative, de

plus en plus encadrée actuellement par les notions de « contrat », « projet », par les objectifs à remplir dans le peu de temps imparti.

Soutenir qu'une certaine passivité présente tout son intérêt dans la rencontre éducative ne manquera pas de surprendre, voire de choquer nombre de mes pairs. Il convient donc d'explicitier cette position. En aucun cas il ne s'agit du « *Scylla du laisser faire* » pointé par FREUD. Il s'agit plutôt de prendre en compte les « besoins du Moi », de s'y adapter avec une certaine malléabilité et de « se laisser utiliser » par l'autre « confié », ce qui suppose que l'éducateur puisse se constituer comme objet « utilisable » (WINNICOTT, 1971).

« Faire la conversation », ou plus exactement la soutenir, en suivant le jeune confié dans ses associations d'idées, sans pour autant permettre un « vidage » sans limites, est loin des « entretiens individuels » fort prisés par beaucoup d'éducateurs : ceux-ci sont souvent l'occasion d'essayer d'en savoir plus, mais surtout d'expliquer ses difficultés au jeune, dans l'espoir souvent déçu d'une prise de conscience salvatrice. Comme note Yves JEANNE (2006) dans une recherche concernant la violence des jeunes placés en institution : « *Ils [les entretiens] sont suggérés, proposés, imposés, et l'on en vient à se demander s'ils ne représentent pas l'alpha et l'oméga de la pratique éducative. On en attend beaucoup. Ils ont pour fonction de « mettre du sens sur les émotions », « faire prendre conscience de ses problèmes », « aborder sa problématique », « aider à verbaliser pour mettre un sens à ses comportements déviants », « l'amener à réfléchir sur ses attitudes », « verbaliser les angoisses », « mettre des mots sur ses maux ». Ils sont également là pour « aborder son histoire », « élaborer sa relation à sa mère » ou encore « déverser ses ressentis ». Cela étant, ce programme ne semble pas toujours tenir les promesses attendues : « il [le jeune placé] éprouve de nombreuses réactions épidermiques dès que l'on aborde avec lui sa souffrance (...) Il refuse tout discours sur sa famille et son histoire ».*

Malgré le constat du peu d'efficacité de ces entretiens individuels, la conviction demeure chez les éducateurs, de leur nécessité...

P. FUSTIER (1993) soulignait déjà le risque de redoubler la violence institutionnelle dans l'échange au moyen de ces entretiens individuels dans le bureau porte fermée, où il

n'est plus loisible d'entendre ou de ne pas entendre, de comprendre ou de ne pas comprendre ce qui veut être communiqué...

Cette situation avec Violaine, qui donna lieu au premier article de la Gazette, grâce auquel probablement d'autres jeunes femmes purent se risquer ensuite à écrire, me fit découvrir deux apparents paradoxes pour le registre éducatif. Une « certaine passivité » de l'éducateur ou disponibilité dans l'accueil si l'on préfère, ainsi que la proposition d'une adresse au groupe par la médiation de l'écriture et du journal pouvaient conduire mieux que des méthodes actives et directes, à une énonciation riche de la part du sujet. Je mesurai alors l'écart « subjectif » avec les « informations » qu'elle nous avait données concernant son histoire lors de l'entretien d'admission.

Je n'avais pas imaginé au départ prendre la fonction de scribe, comme me l'a demandé Violaine. Cet aménagement lui permit de s'approprier cet espace de la Gazette et j'acceptai de prendre cette fonction « *d'auxiliaire des besoins du Moi* » (KAËS, 1979) en écrivant sous sa dictée.

2. Alcool. Le texte de Louisa.

Louisa est âgée de 21 ans passés quand elle nous est adressée par un service d'accueil d'urgence pour femmes. Elle fera deux séjours dans le service à quelques mois d'intervalle : le premier séjour dure une année environ, il ne permettra pas à Louisa d'indiquer où elle en est subjectivement à ce moment là, nous n'entreverrons que fugitivement qu'elle est en proie à une addiction à l'alcool. Le deuxième séjour qui durera deux ans est complètement orienté par cette question⁷¹.

De son histoire, Louisa nous donnera les éléments suivants :

Elle est placée sur décision judiciaire à l'âge de six mois suite à des maltraitances de la part de sa mère. Celle-ci, souffrant de graves problèmes psychiques, est internée en psychiatrie. Son père l'a reconnue à la naissance mais il s'est séparé de la mère et a refait sa vie. Elle porte donc le nom arabe de son père, mais ne se sent d'aucune façon affiliée à cette culture. De sa mère elle dira qu'elle la voyait environ une fois par an, toujours en visite « accompagnée » ; elle se souvient des cadeaux que sa mère lui faisait à ces occasions, toujours inadéquats pour un enfant. Elle ne la revoit plus.

Elle est élevée, de six mois à seize ans dans une famille d'accueil⁷² dans le sud, avec laquelle elle garde des liens, actuellement essentiellement épistolaires ; il s'agit d'un couple d'âge mûr, maintenant à la retraite. Quand elle a 16 ans des « difficultés » surviennent, qu'elle n'explicite pas ; elle passe alors deux ans en institution et obtient à 17 ans un Bac littéraire. Son parcours est fait ensuite d'allers et retours : six mois « au pair » dans une famille en Angleterre, puis trois mois « au pair » dans une famille en France, puis pendant trois ans elle travaille dans l'hôtellerie comme femme de chambre, « en saisons » et en montagne. Dans les intervalles, elle loue une chambre meublée en ville chez des particuliers.

Les « solutions » qu'elle a trouvées pour vivre, ce mode de vie particulier, prennent fin brutalement suite à un « viol » (pour lequel elle ne veut pas porter plainte) par deux hommes dont un des responsables de l'hôtel où elle travaillait en saison ; elle quitte son

⁷¹ F. Geberovitch évoque des patients « qui exigent au moins « deux tours de piste » » in « No satisfaction » 2003, p 82 note de bas de page

⁷² Lesquels ont pour nom un mot désignant un récipient destiné à contenir des liquides !

travail du jour au lendemain, revient en ville et connaît ensuite une période d'errance avant d'être accueillie en service d'urgence pendant un mois et demi.

Dans sa première demande d'accueil dans le service, elle parle de « restauration » : elle cherche à « se retrouver physiquement, moralement et socialement » ; elle souhaite retrouver du travail en hôtellerie, mais plus en saison ; elle veut prendre son propre appartement.

2.1 Premier séjour

Louisa est donc hébergée dans un studio du service, nous la rencontrons régulièrement surtout à propos de ses démarches administratives et de recherche d'emploi ; elle se prête alors peu à des conversations plus « personnelles » et se montre en général sous un jour lisse et « bien éduqué ». Néanmoins nous sentons chez elle sinon une « violence » contenue, du moins une forte pulsionnalité. Un événement isolé nous questionnera un peu : elle passera un soir en fin de permanence au bureau du service, manifestement assez éméchée, sans que son passage ait un objet précis, et l'éducateur (masculin) de permanence se sentira fortement convoqué dans un registre de séduction ambiguë, tout à fait inhabituel chez elle dans ses relations à nous. Mais nous serons plutôt conduits à partir de là à nous réinterroger sur le contexte (peut-être bien alcoolisé) du viol dont elle disait avoir été victime mais pour lequel elle ne voulait absolument pas porter plainte.

Le deuxième événement qui nous alerta beaucoup plus fut le suivant : au bout d'environ un an Louisa avait trouvé un travail stable et allait quitter le service pour emménager dans son propre appartement. Un rendez-vous avait été pris avec elle pour faire l'état des lieux du studio du service qu'elle quittait. Je me présentais donc chez elle comme convenu ; je la trouvais alors dans un état d'ébriété très important (elle me dit avoir bu deux litres de vin), elle semblait dans un grand désespoir, s'arrachant des cheveux, criant « La voilà la vraie Louisa ! ». Elle n'avait rien préparé pour son départ, ne parvenait pas à quitter ce lieu où elle disait avoir « bien vécu ».

Cette deuxième alcoolisation dont elle nous faisait témoin fut mise sans doute un peu vite sur le compte de sa difficulté à se séparer et de son angoisse de prendre, pour la

première fois, un appartement à son propre nom ; ce qu'elle avait toujours soigneusement évité auparavant –mais sans que cela soit subjectivé-, étant toujours hébergée chez un autre, y compris dans le service, où elle était à la fois chez elle et chez nous.⁷³

2.1.1 Se loger... ?

Le deuxième séjour fut donc précédé par la location par Louisa d'un studio pendant quelques mois. Une mesure dite « d'accompagnement social lié au logement » avait été mise en place avec notre service, compte tenu de la fragilité de Louisa que nous pressentions. Cette mesure sociale, théoriquement centrée sur le logement (accompagnement « préventif » afin que tout se passe bien quant au paiement des loyers, aux relations de bon voisinage, à l'entretien du logement...) permettait de garder un lien avec Louisa et lui permettait de s'adresser à nous si elle le souhaitait.

Il convient de noter la présence continue dans l'entourage de Louisa pendant son accueil, d'une bénévole de l'association ayant procédé à son accueil d'urgence ; cette dame, ayant figure maternelle pour Louisa, se montra plutôt effacée pendant le premier séjour, mais sera très présente dans le deuxième et « utilisée », comme nous le verrons, par Louisa.

Louisa loua donc pendant 9 mois un logement personnel. J'allais la voir régulièrement dans cet appartement. Plusieurs événements contribuèrent à mettre à jour sa détresse : un vol dans son studio (habitant un rez-de-chaussée elle avait oublié de fermer une fenêtre), le vol d'un chèque sur son lieu de travail (et le débit d'une somme conséquente), et une agression dans son quartier. Anne Marie LECLERC GEORGES (2010) parle de « *carrefour traumatique* » quand, à l'occasion d'agressions actuelles, les blessures du passé resurgissent. La situation se dégrada rapidement : pendant l'été Louisa s'alcoolisa de façon très importante dans son studio, dans un premier temps seule, puis avec des gens rencontrés dans la rue ; elle se mit gravement en danger dans ces moments-là, en général la nuit, à la fois à l'extérieur de chez elle et à l'intérieur (bagarres) ; elle était « repérée » dans le quartier et commença à avoir peur, autant d'elle-même que des autres.

Un suivi médical spécialisé fut mis en place avec son accord : elle ne voulait pas aller en clinique spécialisée, envisageait une psychothérapie... mais elle prit un

⁷³ Il convient de noter que les « prises en charge » en C.H.R.S. sont strictement encadrées par les tutelles soit ici la DASS-Etat qui donne ou non son aval quant à la durée des séjours ; le point de vue « social » y prime.

traitement médicamenteux de sevrage- qui lui conviendra... pendant un certain temps. Cependant la perte de son travail (générant des dettes) et surtout le fait qu'elle ne se sente plus du tout en sécurité chez elle conduisirent à la décision d'arrêter la location et au retour en C.H.R.S.

Avant d'aller plus loin dans la présentation du parcours de Louisa il nous semble nécessaire de nous arrêter sur ces éléments.

Nous avons évoqué dans le titre du chapitre la question de « se loger », qui s'est traduite pour Louisa par l'impossibilité d'avoir un logement à son nom, mais ne peut-on pas faire l'hypothèse que ce qui se présente de la sorte dans le champ social révélerait, au niveau intrapsychique, l'existence d'une faillite grave de la fonction contenant, entraînant l'impossibilité de s'auto-construire un espace contenant et sécurisant (présentifié par le logement personnel). Sans revenir ici sur les théorisations approfondies concernant l'introjection de l'objet externe maternel, dans ses modalités chaque fois singulières, constitutive de la « naissance à la vie psychique » (CICCONE, LHOPITAL, 1991), on peut supposer que l'objet maternel primaire (la mère de Louisa) n'avait pas les qualités indispensables pour assurer sa fonction de contenant. En outre, l'inadéquation, voire la pathologie avérée de l'objet maternel rencontrant peut-être une hypersensibilité constitutionnelle du bébé Louisa conduisirent à des maltraitances graves entre 0 et 6 mois. La coïncidence entre des angoisses primitives et des expériences de déplaisir, voire de douleur somato-psychique (même s'il s'agit d'une psyché naissante), impossibles à représenter, ont pu (c'est une hypothèse) dans les interactions précoces avec l'objet maternel, exacerber les pulsions destructrices et créer une intrication particulière des pulsions de vie et pulsions de mort, conduisant les pulsions de vie à « *pousser la psyché à continuer d'exiger, dans une quête à jamais inassouvie, la rencontre avec un complément auquel se joindre* »⁷⁴. Là s'origine peut-être ce qu'on pourrait appeler une potentialité addictive.

Joyce MAC DOUGALL, étudiant les problématiques psychosomatiques, nous offre des perspectives intéressantes. Elle note que : « *Les modèles addictifs sont destinés à réduire la souffrance mentale et les conflits psychiques et dans cette mesure sont requis pour jouer le*

⁷⁴ Hypothèse que j'emprunte à A. CICCONE et M. LHOPITAL, op. Cit. p.46

rôle de la mère dans l'enfance du sujet. Les addictions sont aussi des tentatives magiques pour remplir le vide du monde intérieur où fait défaut une représentation internalisée d'une instance maternelle réconfortante et pour restaurer, même brièvement, l'idéal dyadique primitif où cesse toute excitation affective» (1989)

Comme nous l'avons noté, Louisa auparavant habitait toujours chez un autre, moyennant quoi elle pouvait donner l'illusion d'une (pseudo) indépendance. Les théorisations de J. BLEGER (1966) concernant le cadre peuvent nous aider à appréhender ce qui a pu se passer pour Louisa concernant cette location. Nous partirons de la conception de BLEGER selon laquelle « *le groupe et l'organisation sont la personnalité de leurs membres* » ; les organisations et les institutions, selon BLEGER, sont dépositaires de la sociabilité syncrétique, ou partie psychotique de la personnalité. Peut-on faire l'hypothèse que la variation très importante du cadre de vie qu'elle s'était donné a amené la déstructuration de son « Méta-Moi » (BLEGER), soit le « fond » silencieux sur lequel, grâce probablement à l'accueil relativement précoce et sécurisant dans cette famille d'accueil, elle avait pu néanmoins se construire. « *Cette dénomination de non-Moi nous le donne à penser comme quelque chose de non-existant, alors qu'il existe réellement et à ce point que c'est de ce « méta-Moi » que dépend la possibilité même de la formation et du maintien du Moi. De sorte que nous pourrions affirmer que l'identité dépend de la manière de gérer ou de maintenir le non-Moi.* » BLEGER, (1967)

A l'appui de cette hypothèse nous pouvons prendre en compte la réaction violente de Louisa lors du deuxième séjour, au fait que la bénévoles, qui gardait chez elle les meubles et effets personnels de Louisa (venant du logement personnel qu'elle avait quitté), ramène tout au service. Louisa nous dira, très fortement affectée : « C'te pute, elle pouvait pas les garder ! », confirmant en quelque sorte par là ce que nous avons pu repérer plus haut : ses affaires mises en dépôt la représentaient chez cette bénévoles, passant, à son grand dam, tour à tour du rôle de toute-bonne mère à celui de toute mauvaise. Cette bénévoles avait peut-être pour Louisa le statut « *d'objet transitoire* » ainsi que le définit J. MAC DOUGALL (1982, 1989) : objet « tenant lieu » d'objet transitionnel, ou encore « objet

transitionnel pathologique », dans la mesure où il ne parvient pas à remplir sa fonction, « *l'objet est hors du contrôle magique mais peut être manipulé* » (1982).

Nous pouvons peut-être faire ici l'hypothèse d'un clivage du moi, à la suite d'A. de MIJOLLA et S.A. SHENTOUB « *comme mode de défense privilégié des malades alcooliques et origine de deux types de fonctionnement psychique qui sont susceptibles de s'interpénétrer, s'exclure ou agir de concert, selon la diversité des situations extérieures ou des pressions internes auxquelles ils doivent faire face et selon, également, les vicissitudes d'une évolution où le temps qui passe a tant d'importance.* »(1973)

Ainsi Louisa dans sa volonté de « restauration », avait tenu à nous montrer essentiellement le « *secteur non alcoolique de son moi* » (MIJOLLA et SHENTOUB) pendant le premier séjour, secteur coexistant pourtant avec l'autre secteur : « La voilà, la vraie Louisa ! ».

Si nous reprenons l'hypothèse du clivage du moi et la coexistence de deux types de fonctionnement psychique, on peut imaginer que pour elle le fait d'être logé chez un autre participait de l'étayage nécessaire au secteur non alcoolique du moi pour continuer bon an mal an, à faire face aux exigences de la réalité, et tenter de contenir les pressions internes.

Une autre lecture de ces mêmes éléments pourrait lier cette question de « se loger » à ce que F. MATHIEU (2011) qualifie d'errance « à bas bruit », d'errance psychique qui peut être « compensée » dans certains cas. Il écrit : « *Ces sujets n'ont pas été capables de se loger dans un environnement préoccupé ce qui les a contraint à errer, c'est-à-dire à continuer de chercher une issue à l'intérieur de l'objet. Mais c'est une errance, moins visible, moins criante, qui a fonctionné « à bas bruit » si l'on peut dire.* »

Il y a probablement bien au fondement de la problématique de Louisa ces failles profondes quant à la capacité de recourir à l'objet, d'accéder à un possible logement psychique.

2.2 Deuxième séjour

Le deuxième séjour est d'emblée orienté par la nécessité de soins sur laquelle Louisa est « d'accord ».

Les deux années qui vont suivre voient se succéder de façon répétitive des périodes d'abstinence sous traitement médicamenteux ou après des cures de sevrage, des périodes d'arrêt de tout soin dans l'illusion de maîtrise : « m'en sortir seule comme je l'ai toujours fait », et des « rechutes » ayant parfois aussi des conséquences sérieuses au plan de la réalité.

Un travail psychothérapeutique est envisagé à plusieurs reprises mais elle ne parvient pas à le soutenir.

Cependant la deuxième année verra des changements dans sa situation sociale avec la reconnaissance d'un handicap à 50 %, une aide au reclassement professionnel et parallèlement l'établissement d'un dossier RMI à l'approche de ses 25 ans. Ces éléments concrets, ainsi que l'élargissement du réseau social autour d'elle amèneront une certaine amélioration, du moins dans sa situation socioprofessionnelle ; elle quittera le service pour prendre une sous-location dans une association s'occupant de logement social et proposant un accompagnement, trouvant là où « se loger » psychiquement aussi...

Les notes prises par les éducateurs pendant ces deux années font état des « agirs » de Louisa, des démarches entreprises par Louisa et par ses différents « interlocuteurs » (le service, les médecins, la bénévoles, les différents services sociaux) mais très peu de « dires » de Louisa sont rapportés.

Il apparaît à la lecture de ces notes que Louisa ne nous « parlait » pas, au sens de nous communiquer ses propres pensées sur ce qui lui arrivait, ou sur ce qui lui était arrivé. De son passé Louisa ne nous dira rien de plus que ce qui fut rapidement donné comme informations lors de l'admission. L'actualité de la situation primait, sans qu'aucun lien ne puisse se faire avec les événements, les ressentis antérieurs.

En revanche, pendant ces deux années, elle nous a fortement « affectés » et a habité presque constamment nos propres pensées, nous faisant essentiellement témoins privilégiés de ses efforts pour rester du côté de la vie mais aussi de son désespoir, de ses rechutes, de ses « absences »⁷⁵. Elle « affectait » aussi beaucoup la bénévoles, l'inquiétait, l'affolait par des menaces de suicide, des retournements brusques et violents de positions à son égard. C'était peut-être pour Louisa une façon d'interroger ce qu'elle nous faisait vivre, de voir si

⁷⁵ Elle s'est « absentée » du service à plusieurs reprises, ne donnant aucune nouvelle, ne répondant pas lors de nos visites, étant impossible à joindre et à rencontrer.

nous en étions préoccupés, et jusqu'à quel point, peut-être même si nous allions survivre, pour parler en termes Winnicottiens.

Elle m'a fait en particulier témoin, parce que j'allais la voir chez elle, d'un début de « clochardisation » où s'exprimait une forte haine de soi – avec la demande de discrétion auprès de mes collègues éducateurs, mais j'ai pu en parler au clinicien intervenant en groupe d'analyse de la pratique, avec son aval et celui de l'équipe. Période où elle tentait de renoncer à sa solution alcoolique, « dégoûtée » que « l'alcool » l'ait amenée « là » (hospitalisations d'urgence par exemple), où elle refusait de sortir de chez elle, ayant abandonné tout semblant de vie sociale hormis mes visites fréquentes, vivant la nuit, « faisant les poubelles » pour s'approvisionner, ne voulant plus se soigner ; elle était alors sujette à des « rages de dents », et en général à des abcès et autres douleurs dentaires. Cette période de « mise en quarantaine » comme elle la nommait, où sa seule « fenêtre sur le monde » était sa télévision et mes visites, constitua, me semble-t-il, après coup, un tournant pour cette jeune femme dans son rapport à la solution addictive. Les « crises » d'alcoolisation forte, qui étaient souvent accompagnées d'agirs violents (dégradations d'objets sur la voie publique la nuit : vitrines ou portes vitrées) s'espacèrent jusqu'à disparaître pendant la deuxième année.

2.3 « Une jeune femme témoigne »

Louisa écrit ce texte⁷⁶ au début du deuxième séjour, quelque temps après le retour de la première cure de sevrage. C'est le deuxième texte publié dans la Gazette et il nous surprend d'abord par son ton polémique et le renversement qu'elle opère entre la première et la dernière phrase : « « Mal se nourrir, boire trop, se droguer, c'est mal bien sûr » et « C'est de se boucher les oreilles et de fermer les yeux qui est criminel... »

Nous pouvons noter d'emblée que ce texte interpelle avec force ses lecteurs, les destinataires de la Gazette ; il nous est fortement adressé. Peut-être s'agit-il là d'une interpellation des éducateurs qui n'ont pas pris suffisamment acte de sa détresse lors du premier séjour ?

⁷⁶ Voir Annexes p.317

En cela, Louisa utilise bien la Gazette comme lieu d'adresse à d'autres, en attente d'être entendue, et sollicite le chœur des lecteurs et chaque lecteur en particulier.

Écrit pendant une période « à jeun », si l'on peut dire, et peut-être en réaction au ressenti d'avoir été « en prison » pendant cette cure de sevrage, ce texte nous semble témoigner de toute l'ambiguïté au cœur de cette problématique de l'alcoolisme, portée aussi bien par les malades alcooliques que par les non-alcooliques ; les uns et les autres étant « *complices pour assigner aux troubles alcooliques une origine étrangère* » (MIJOLLA ET SHENTOUB).

2.3.1 « Comme tout le monde »

Le texte se présente à la première lecture comme un manifeste virulent contre les jugements moraux fréquemment émis à l'encontre des personnes souffrant d'alcoolisme, qu'il soit transitoire ou chronique. La revendication est d'être comme tout le monde « si on était tous des saints, ça se saurait », avec, sinon un « vice », ce qu'elle conteste, du moins des « moments de faiblesse »...

Une première partie, soit les deux tiers du texte, aborde la question de l'addiction de façon apparemment générale. L'acte de boire, du moins le fait de boire trop, est mis sur le même plan que mal se nourrir ou se droguer, ce qui en atténue la spécificité, sinon en dilue la culpabilité. Seule une phrase, au milieu de cette première partie, indique que ce texte est bien autoréférencé : « Que celui qui ne s'est jamais couché complètement cassé [...] *me* lance la première pierre. ». Les « on », « celui qui », « quelqu'un », « la personne » abondent dans ce texte et désignent aussi bien le sujet qui boit que l'autre qui juge. Les formules ayant trait aux jugements et aux condamnations s'égrènent d'un bout à l'autre du texte : « C'est mal/ce n'est pas bien/mériter le mépris/lancer la première pierre/couper la tête/criminel » et concernent autant celui qui boit que son environnement.

Cette première partie du texte témoigne aussi du fait que la dimension de l'autre est bien présente chez Louisa : le texte est fortement « adressé » au chœur des lecteurs et questionne cet agir (« boire trop ») en tant que symptôme. Elle fait ainsi preuve de sa capacité de résistance mais aussi de diffraction en utilisant l'espace de la Gazette de la sorte.

L'ensemble du texte va ainsi aller du plus général ou collectif, au plus singulier : « Personnellement, je ne bois plus au quotidien », et des alcoolisations transitoires à l'alcoolisation chronique.

La dimension de l'agir est d'emblée mise en avant : « boire trop, se droguer » « boire un petit coup, fumer un joint » « quelqu'un qui boit ou fume » ; plus que le produit toxique (tabac, alcool, drogue), c'est la pression du besoin interne qui est pointée : « besoin d'un palliatif », « s'offrir un dérivatif », « besoin de boire », « quand on est bien dans sa peau, on n'a pas envie de fumer ou de boire ». Nous noterons le changement de registre du vocabulaire employé : quand on est « bien dans sa peau » c'est l'envie qui est convoquée, et non pas le besoin qui est du côté de la nécessité. Louisa indique ici qu'elle fait la différence entre besoin et désir, qu'elle peut concevoir l'existence d'un état psychique où il n'est pas nécessaire d'avoir recours à un objet externe pour calmer le corps et l'esprit parce que la contenance de l'objet primaire ne fait pas défaut.

Les termes palliatif, dérivatif sont aussi très explicites : il s'agit de mesures provisoires, insuffisantes, qui, en atténuant la douleur, procurent une diversion momentanée pour l'esprit. *« L'utilisation de toxiques (drogues, alcool...) peut limiter la montée de l'excitation en provoquant une sorte d'ersatz de " satisfaction ", arrête momentanément le mouvement des conduites d'emprise, mais n'aboutit pas à la constitution de représentations qui seraient nourricières pour le fonctionnement psychique »* écrit Paul DENIS⁷⁷

Nous pouvons voir dans ce texte une défense contre les préjugés anti-alcooliques et les réactions contre-transférentielles négatives qu'elle n'a pas dû manquer de percevoir, y compris les nôtres parfois. Ainsi, lors d'un entretien pour prolonger sa prise en charge, elle arriva saoule, elle nous dit s'être remise à boire depuis quelques jours, avoir « tout envoyé balader », ne parvenant pas à faire face à ses problèmes financiers récurrents. Mais en outre elle nous dit avoir trouvé un commerce qui accepte de prendre les bons alimentaires que nous lui donnions, pour acheter de l'alcool. Elle s'est mise à voler et s'est fait prendre ; elle nous montre combien elle est tombée bas... et les notes prises par les éducateurs consignent

⁷⁷ http://www.uces.edu.ar/institutos/iaepcis/conferencia_uces_080605-frances.php
Exposé pour Buenos Aires, la question de l'emprise en psychanalyse

leur ressenti partagé de « jouissance » là-dedans, ayant alors suscité un accueil froid et peu complaisant ; sans parler des mouvements de découragement, voire de rejet, face à la répétition de ces nouvelles décevantes au fil de son séjour. Cependant nous « tenions bon », grâce aussi au groupe d'analyse de la pratique conduit à ce moment-là par un psychanalyste.

L'autre hypothèse nous semblant intéressante à retenir ici pour l'analyse de ce texte est celle d'un « surmoi projeté au dehors », MIJOLLA et SHENTOUB écrivent : « *C'est bien une interdiction intérieure qui s'exprime, pour se nier, dans la soi-disant oppressive intervention thérapeutique, et ce surmoi ne manque pas de trouver à l'extérieur une complicité à tenir son rôle* » (1973). « *Tout se passe comme s'ils cherchaient sans cesse à instaurer un surmoi institutionnel dont ils ne pourraient plus ensuite que constater et faire constater qu'ils sont les victimes, prodigieusement agiles à percevoir et utiliser dans leur dessein cette faille qui ne manque jamais dans une institution quelle qu'elle soit, non plus que dans un interlocuteur, quel qu'il soit.* » (1973).

2.3.2 Le « leurre » alcoolique

« *Et si ceux-ci [les problèmes alcooliques] sont abordés, c'est sans la moindre référence à quelque conflit intérieur, ou sous la bannière impersonnelle du « on »* » (MIJOLLA, SHENTOUB).

Nous ne pouvons que souscrire ici à cette observation faite par A. de MIJOLLA et S.A. SHENTOUB. J. CLAVREUL note aussi « *Car, de parole, nous sommes tous bien convaincus que l'alcoolique n'en a pas* » (1959).

Il ne s'agit pas là d'une caractéristique propre à Louisa, mais plutôt d'une constante liée à cette maladie, bien repérée par différents auteurs.

Pas plus qu'elle n'a pu nous parler, Louisa n'a pu écrire de façon « personnelle » autour de cette question. Nous ne saurons rien, ni en paroles ni à l'écrit de ce « besoin » de boire qui s'emparait d'elle de façon récurrente, même si elle écrit ce texte peu après une cure de sevrage, comme si la question était résolue : « *Personnellement je ne bois plus au quotidien parce que je n'ai plus besoin de boire* ». De son mal-être « dans sa peau », de

cette compulsion à « polluer son corps », elle-même ne sait peut-être rien. Du moins peut-être s'agit-il ici de *l'infigurabilité* qu'évoquent MIJOLLA et SHENTOUB ?

Nous faisons l'hypothèse ici que les maltraitances dont Louisa a été l'objet, du fait de sa mère et en l'absence d'un père, au tout début de sa vie et qu'elle ne peut que citer comme « explication » qu'on lui a donnée du cours particulier que sa vie a pris, sont comme des zones muettes au plan de la représentation, mais néanmoins traumatiques.

A. de MIJOLLA et S.A. SHENTOUB dans une perspective concernant l'acte de boire, qui paraît intéressante à retenir ici, écrivent : « *Nous pouvons nous demander si l'acte de boire n'est pas le seul représentant possible, enfin trouvé par le moi, de souvenirs traumatiques très archaïques, marquages corporels surtout, n'ayant peut-être jamais réussi auparavant à se lier à des représentations visuelles ou verbales pour s'abrégier et qui, par le silence psychique de leurs permanentes excitations pulsionnelles (penchant plutôt ici vers la limite biologique du concept de pulsion), auraient perturbé très précocement tous les processus de maturation psychique et d'organisation libidinale des sujets qui en étaient victimes. C'est cette quantité d'excitation en suspens qui conférerait, après-coup, sa valeur traumatique à la rencontre initiatique avec l'alcool et ferait ainsi le lit d'une compulsion de répétition.* » (1973).

MIJOLLA et SHENTOUB parlent d'un « acte de boire-écran », comme on peut parler de souvenir-écran dans le sens où FREUD (1914) écrit : « *Ces derniers contiennent non seulement quelques éléments essentiels de la vie infantile, mais encore tout l'essentiel.* ».

Ils dégagent ainsi une fonction de « leurre » de l'alcool, inconsciente, destinée à recouvrir l'origine interne de ces traumatismes très archaïques impossibles à symboliser.

Cependant, si nous considérons l'économie de l'acte, telle qu'elle a été étudiée par R. ROUSSILLON (1991) et les discriminations qu'il propose entre différents types d'actes, nous pouvons avancer un peu dans l'analyse de ce texte et proposer une hypothèse quant à la fonction de l'écriture pour Louisa.

2.3.3 L'article comme « acte-signe en quête d'écran » ?

Nous avons été longtemps perplexes quant à ce texte et quant au « sens » que l'on pouvait attribuer à ce que nous considérons comme un acte : la publication dans la Gazette.

Mais nous retenons ici aussi le sens que W.R. BION donnait à ce terme : soit « *l'ensemble des opérations qui transportent des données du monde interne vers le monde externe* »⁷⁸. Nous prenons ici le terme de sens, tel que FREUD l'a défini dans « Introduction à la psychanalyse », comme « *l'intention qu'il sert et la place qu'il occupe dans la série psychique.* »

C'est dans la ressaisie après-coup de cet accompagnement qui fut très long (sur presque quatre années) et en prenant déjà en compte le deuxième texte qu'elle écrivit à la fin de son séjour, « Les 10 commandements d'un éducateur », qu'une hypothèse se dessine à la lumière de la typologie des actes que propose R. ROUSSILLON (1991).

R. ROUSSILLON propose une catégorie d'actes qu'il nomme « acte-signe (acte en quête d'écran) », qu'il différencie de « l'acte-décharge (sans écran) » et de « l'acte-écran » ; catégorie intermédiaire qui inclut « *l'idée d'une visée intersubjective* ». Il écrit : « *L'acting contiendrait alors la préconception d'un écran, d'une butée, d'une réponse de l'autre (ou d'un objet ou d'un espace destiné à recevoir la projection, voire à la mettre en forme).* ». Il s'agit alors de faire éprouver quelque chose à quelqu'un, l'acte – et son contenu psychique – est en quête d'un « conteneur » au sens de BION, c'est-à-dire d'éléments de rétention-conservation. C'est dans l'interaction avec l'autre, sur le modèle de l'interaction entre la pensée de la mère, sa capacité de « rêverie » et *l'infans*, que les éléments projetés seront susceptibles d'être transformés.

Nous risquons l'hypothèse que la Gazette ait été utilisée par Louisa comme surface de projection de ce « mal-être » dans son corps, non représentable sinon à travers la « solution » alcoolique, avec l'expectative (la préconception) que son « signal de détresse, cri d'alarme » rencontre un environnement qui en permette une transformation.

Une transformation s'est peut-être opérée, liée au fait que nous ayons passé l'épreuve de « survivance » (J. ALTOUNIAN, 2000⁷⁹)

Selon WINNICOTT, l'objet doit survivre aux manifestations de la destructivité qui sont d'abord, chez le bébé, l'expression de « l'ardeur pulsionnelle » et de « l'amour impitoyable »

⁷⁸ L. GRINBERG, D. SOR, E. de BIANCHEDI, 1996, Nouvelle introduction à la pensée de BION, Césura Lyon Édition, p.9

⁷⁹ J. ALTOUNIAN, 2000, La survivance, Paris, Dunod.

selon ses termes, pour que la différenciation entre objet interne et objet externe puisse s'opérer et entre le monde du fantasme, où l'objet peut être continuellement détruit en fantasme et le monde des objets « objectifs » hors de son contrôle omnipotent. Il est probable que ce processus a été entravé pour Louisa du fait de son histoire précoce et ne lui a laissé que le recours de se cliver en deux, comme le note J. MAC DOUGALL (1982) : « *une partie se renfermant sur le monde subjectif interne, et l'autre se tournant vers le monde extérieur mais sur la base d'une adaptation complaisante à ce qui est demandé par les autres, tout à fait détachée de la réalité psychique intime. /.../ Pareil clivage crée une potentialité addictive.* »

2.4 « Les 10 commandements d'un éducateur... »

Un peu plus d'un an sépare les deux textes. Ce texte⁸⁰ fut écrit à la fin du séjour de Louisa, qui choisit de le signer sous le prénom de Linda. Il constitue aussi une réponse inattendue à un texte que j'avais écrit à l'attention des jeunes femmes hébergées, intitulé « Les 10 commandements », énonçant d'une façon voulue humoristique, quelques « consignes » pour les jeunes femmes accueillies dans le service. J'emploie ce terme de consigne car il ne s'agissait pas d'énoncer des règles « surmoïques », bien que le titre le fasse supposer...

Le texte de Linda énonce quant à lui, sous la même forme, des « qualités » à cultiver par les éducateurs dans leur quotidien auprès des jeunes, quotidien qu'elle présente comme n'étant pas toujours d'une banalité convenue : patience, sang froid, politesse et courtoisie, libre-arbitre, sensibilité sont requis de l'éducateur dans la rencontre avec ce qui se présente d'abord comme une négativité à l'œuvre.

A sa façon, Linda nous propose un modèle pour l'éducateur dont certaines caractéristiques présentent des similitudes avec celles de l'objet –ou l'environnement-médium malléable tel que R. ROUSSILLON (2013⁸¹) l'a développé, rappelons-les : « *il est saisissable, facilement atteignable, immédiatement disponible, « animable », réceptif, indestructible, indéfiniment transformable, extrêmement sensible, constant, prévisible, fidèle, endurant...* ».

Le premier « commandement » en appelle à la patience : il s'agit pour l'éducateur de pouvoir « endurer » l'absence, en quelque sorte de pouvoir y survivre au sens de WINNICOTT, sans exercer retrait ni représailles ; on se souviendra que Linda nous a, à plusieurs reprises, éprouvés en s'absentant... Il est vrai aussi que le premier commandement de mon propre texte était : « Languir tes éducateurs tu ne feras pas »...

Garder son sang-froid dans des situations « imprévues », où surgit la négativité peut-on supposer, relève aussi de cette même capacité de survivance. Il s'agit peut-être ici pour

⁸⁰ Voir Annexes p.318

⁸¹ In BRUN A., CHOUVIER B., ROUSSILLON R.

l'éducateur de prendre en compte les expressions pulsionnelles sans s'y confondre, en gardant une certaine « neutralité », qui n'est pas neutralisation, impossibilité d'être atteint dans la rencontre, mais signe d'un contre-transfert « bien tempéré ».

L'invitation à redoubler de politesse et de courtoisie face à des manifestations agressives (« fort peu sympathiques ») afin, pour l'éducateur, de se contenir, ne serait-elle pas aussi une invitation à travailler le contre-transfert ? Invitation à donner une réponse différente de celle déjà connue ?

Linda en appelle à la constance, la prévisibilité mais aussi à la sensibilité, à la réceptivité de l'éducateur, à son caractère secourable.⁸²

Elle n'omet néanmoins pas le registre de l'acte, qu'elle lie au jugement et à la loi : « Avec libre arbitre⁸³ tu agiras... ».

B. DUEZ (2006) propose dans ce registre de l'acte des distinctions qui intéressent notre propos, en différenciant l'agir, l'acte et l'action :

« - l'agir : il s'agit d'une décharge motrice, terme d'une décharge pulsionnelle ; une part importante des passages à l'acte psychopathique relèvent de l'agir, aux dépens du premier venu ;

- l'acte : l'acte est adressé à un autre, qu'il soit considéré dans sa dimension de semblable ou dans sa dimension d'intrus potentiel. La relation imaginaire est prégnante ; l'acte se situe dans une relation de demande ou de menace. Nous sommes typiquement dans la configuration que l'on nomme désormais le passage par l'acte, où l'acte sert de support à une demande, qui ne peut pas s'exprimer dans les rapports à l'autre et plus d'un autre. Beaucoup des passages à l'acte, dits de petite délinquance ou des passages à l'acte adolescents, sont de cet ordre ;

⁸² J.-P. CHARTIER (1991) mentionne que « les anciens [utilisateurs des services éducatifs] sélectionnent régulièrement deux éléments de la conduite et de la personnalité de l'éducateur qui leur semblent essentiels : la disponibilité et la maturité. A l'unanimité, c'est la disponibilité des éducateurs de cette époque qui les a le plus favorablement impressionnés. »

⁸³ Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales définit ainsi cette notion

- [En parlant de l'acte accompli dans ces conditions] *Une action que l'on fait avec la conscience de pouvoir ne pas la faire, c'est là ce que les hommes ont appelé un acte libre ; car là n'est plus le caractère de la nécessité* (Cousin, *Hist. philos. XVIII^e*, t. 2, 1829, p. 501).

- l'action : J'entends par action un acte qui est chargé de sens par rapport à l'autre. Une action s'articule dans un registre symbolique de reconnaissance réciproque entre deux sujets ou plus, supposés s'inscrire dans un rapport à une même loi. Les règles de convivialité et de civilité, les actes de parole (AUSTIN 1962) (parole donnée, promesses, engagements) sont des actions : l'acte accompagne, transcrit et supporte l'adresse symbolique à l'autre. »

Nous supposons que Linda attend de l'éducateur qu'il se situe- idéalement- dans ce dernier registre de l'acte : celui de l'action.

La nécessité de la recherche (« En agent du F.B.I. tu t'investiras... ») est pointée aussi pour comprendre ce qui se présente comme n'étant pas dans la norme ou dans la banalité...

L'écart entre les deux textes est saisissant et ce dernier texte témoigne peut-être du fait qu'elle a pu, au cours du deuxième séjour, nous « utiliser » (au sens Winnicottien) : utiliser l'environnement éducatif au quotidien et la Gazette, autre façon de se rendre « utilisable » par la médiation groupale.

3. Articles de « L'œil de la source »

Fairouz, jeune femme de 22 ans, a écrit trois articles pour la Gazette à plusieurs mois d'intervalle ; d'emblée elle a adopté un pseudonyme « L'œil de la source » qui correspondait, disait-elle, à la traduction littérale de son nom en français. Ce « pseudo » lui plaisait particulièrement.

Fairouz a été admise dans le CHRS pendant l'automne 99. Comme la plupart des jeunes femmes, elle était adressée par un service d'accueil d'urgence. Pendant l'entretien d'admission elle avait annoncé, au milieu d'autres informations qu'elle nous donnait sur son parcours, le fait que ses deux parents étaient décédés la même année, alors qu'elle avait environ 15 ans. Les parents étaient divorcés. Sa mère, avec laquelle elle vivait ainsi qu'une jeune sœur, était décédée d'un cancer et son père, d'un accident de voiture. Elle avait alors connu les foyers éducatifs, puis des hébergements sociaux, dans la région de Marseille, d'où elle venait ; elle avait un peu « perdu de vue » sa jeune sœur. Elle évoque brièvement un épisode psychiatrique pendant son adolescence. Elle a arrêté sa scolarité à la fin de la 5^e, en 1991, elle a alors 14 ans. Elle fera ensuite plusieurs formations en restauration et travaillera dans ce secteur ; elle nous montre son C.V. : il comporte un « trou » d'environ une année, pendant l'année de ses 19 ans, qui correspond à une hospitalisation en psychiatrie qu'elle souhaite « masquer » dans son C.V.

Fairouz se présente comme une très belle jeune femme (et consciente de l'être, elle use habilement d'une certaine séduction), très « tonique » et dynamique. Elle est venue rejoindre son petit ami, dans la ville où il travaille. Leurs projets de cohabitation ne peuvent pas se concrétiser pour l'instant, elle souhaite d'abord retrouver un travail stable ; lui habite chez ses parents. Elle perçoit pour deux mois encore des allocations chômage d'environ 3000 Frs (450€).

Fairouz sera hébergée par le CHRS pendant 14 mois. Elle écrit les trois articles pendant les six premiers mois de son accueil. Son C.V. fait déjà mention de son goût pour l'écriture, à côté de la musique, du chant et du football.

On peut noter que les trois articles abordent la question de la mort de sa mère, chaque fois différemment. Il nous semble intéressant d'analyser chaque article et de mettre aussi les trois en perspective avec ce qu'elle va vivre pendant son séjour dans le CHRS.

Elle nous amène le premier texte pour la Gazette au bout d'environ deux mois. Elle dit alors souffrir de la solitude (hébergement en studio individuel) et de l'inactivité (recherches de travail infructueuses). De plus elle entretient des relations « orageuses » avec son ami, qui ne répond pas à toutes ses attentes. Ce premier texte est sans titre (le titre est celui de la rubrique).

3.1 Premier texte, sous la rubrique « Tribune libre »

Ce premier texte⁸⁴, malgré sa forme narrative, est autoréférencé. Il y est question, du point de vue du narrateur (le Je d'écriture), de la désorganisation introduite dans la vie de la jeune fille par la « cassure familiale » rapportée essentiellement à la mort de la mère ; celle-ci est d'ailleurs envisagée d'une façon particulière qui indique déjà le rapport difficile de la jeune fille à cette mort : il s'agit de « faire revivre sa maman à travers elle-même ».

Le texte nous présente d'abord, dans un premier paragraphe, un dispositif de « dialogue interne » : deux voix se parlent, du moins le narrateur questionne un autre : « Toi, jeune fille », qui semble fonctionner comme un double, un Moi mis à distance, porteur de l'histoire du sujet et de ses vicissitudes. L'errance, la déception, la souffrance sont mis en avant. Puis l'énonciation oscille entre une énonciation en première personne et une énonciation en troisième personne dont J.-M. TALPIN nous dit ceci : « *Cette oscillation manifeste l'écart de soi à soi, du Je du passé au Je du présent, du Je du sujet au Je de l'écriture, comme s'il s'agissait ainsi de signifier, mais aussi, en deçà, de réaliser, la tentative d'intégration temporelle et la résistance à celle-ci, le lien interne étant mis à mal par la dimension violente de ce passé* » (2002, p. 224)

On voit bien dans ce texte que le narrateur représente le Je du présent, qui tente d'articuler les questions (question sur son projet de vie, question sur son rapport à l'amour) et les « solutions » que le Je du passé, la jeune fille, exprime (faire revivre sa mère à travers elle lui donnerait la force de croire en elle). Ce Je du présent se donne aussi comme représentant d'instances psychiques telles que le Surmoi et l'Idéal du moi (ou le Moi Idéal ?) : « Je crois en elle », « Je ne veux pas la plaindre », « [...] il faut faire avec », « il suffit seulement d'y croire ». Cependant la construction du texte permet bien de percevoir la

⁸⁴ Voir Annexes p.320

fragilité de l'équilibre trouvé, même si le texte tente de nous (et de se) convaincre : l'oscillation est présente jusqu'à la fin du texte entre les deux voix : celle qui exprime la souffrance persistante et celle, un peu surmoïque, qui énonce qu'il faut avancer, qu'il faut accepter.

Par ailleurs on peut noter l'idéalisation dans laquelle est tenue l'objet, « la maman », objet d'amour, et par extension la famille, voire ce que le narrateur appelle l'amour. On peut au moins faire l'hypothèse que le travail de deuil n'a pas pu se faire ; on peut même se demander dans quelle mesure la phrase « elle [...] fait revivre sa maman à travers elle-même » n'indiquerait pas que le Moi s'est identifié à l'objet perdu, ce qui nous ferait envisager, non plus un deuil pathologique, mais une position qui s'apparenterait à la problématique mélancolique. De la mélancolie, FREUD (1915, p. 46) nous dit : « *La mélancolie se caractérise du point de vue psychique par une dépression profondément douloureuse, une suspension de l'intérêt pour le monde extérieur, la perte de la capacité d'aimer, l'inhibition de toute activité et la diminution du sentiment d'estime de soi qui se manifeste en des auto-reproches et des auto-injures et va jusqu'à l'attente délirante du châtiment.* »

A l'appui de cette hypothèse, nous pouvons relever dans le texte les éléments suivants : « quelque part en elle, quelque chose la freine, une chose qui lui fait mal. [...] même si elle a déjà baissé les bras, et même si à ce jour elle est au bout du rouleau et qu'elle baisse les bras. [...] aimer n'a plus de significations pour moi. » A l'instar de ce que nous dit FREUD, nous pouvons reconnaître là que c'est bien d'une perte concernant son Moi dont il est question ici.

3.2 Deuxième texte : (LA MALADIE) LA CAUSE

Le deuxième texte⁸⁵ est écrit par Fairouz environ trois mois après le premier et au bout de cinq mois de séjour. Au cours de ces trois derniers mois, outre ses démarches administratives et professionnelles, elle a pu renouer le contact avec sa petite sœur et a été invitée chez elle à Marseille, ce qui l'a bouleversée. Elle évoque durant cette période la date anniversaire de la mort de sa mère, qui se rapproche et la met dans un état un peu « flottant », dit-elle. Enfin, fait non négligeable, Fairouz pense être enceinte (retard de règles) et fait un test de grossesse qui s'avèrera négatif, pour cette fois.

Si l'on met en perspective ce texte avec le précédent, on peut observer un certain nombre de changements et des éléments qui peuvent venir conforter l'hypothèse émise.

L'adresse au lecteur est ici plus directe ; aux lecteurs singuliers (et j'en faisais partie, étant son éducatrice référente) mais aussi au groupe de lecteurs (ce N° de la Gazette a été élaboré dans un contexte groupal).

Dans ce texte, Fairouz adopte à nouveau une énonciation en première personne et en troisième personne, mais ici le narrateur est beaucoup plus discret et fait davantage fonction de double/témoin et porte-parole de ce Je du passé qui envahit l'espace du texte.

Le projet du texte est plus précis : il est annoncé par le titre « (La maladie) La cause » et par la phrase introductive où elle met en lien une certaine pathologie (la « morbidité ») avec ses motifs « le pourquoi de sa souffrance ». Elle se (et nous) donne en quelque sorte une théorie de son état psychique actuel.

Parmi les changements on notera que la mère est nommée « mère » et non plus « maman », ce qui éloigne ce texte du registre d'affects (en l'occurrence infantile) dans lequel était pris le précédent. Contrairement à ce qui était énoncé dans le premier texte, il est écrit : « Aujourd'hui même, [...] elle n'accepte pas que tout soit fini. [...] au plus profond d'elle, une partie d'elle est morte à jamais ». Il nous semble que nous pouvons mettre cela en rapport avec ce que dit FREUD (1915, p. 152) : « *L'analogie avec le deuil nous amenait à conclure que le mélancolique avait subi une perte concernant l'objet ; ce qui ressort de ses dires, c'est une perte concernant son moi.* »

⁸⁵ Voir Annexes p.322

Cette hypothèse peut être corroborée par une certaine ambiguïté dans le texte autour du vocable « le mal » qui désigne, nous semble-t-il, à la fois le mal-être dont le sujet souffre, et à la fois la maladie dont était affectée la mère. On peut supposer ici que s'est mis en place un processus d'identification narcissique avec l'objet. Peut-être peut-on interpréter dans ce sens là la phrase un peu énigmatique : « Sans l'avoir subi, elle a compati au mal qui vivait en elle. » où l'on peut se demander si le compati se réfère à la compassion ou à la compatibilité (même origine latine, compati : souffrir avec).

Mais le compati est aussi peut-être le « projet » de ce texte qu'elle nous adresse, si l'on se réfère à la première phrase, mise en exergue : « Elle ne veut pas paraître morbide, mais elle aimerait faire en tendre le pourquoi de sa souffrance. ». Elle fait appel à la capacité d'empathie du chœur de lecteurs que nous constituons.

3.3 Troisième texte : « A ma mère »

Ce texte⁸⁶ nous parvient environ un mois après le précédent, donc dans le sixième mois de l'accueil de Fairouz Il est à noter que les prises en charge administratives dans le CHRS sont de six mois : il s'agit donc pour Fairouz de faire une demande de prolongation de cette prise en charge qui conditionne son accueil dans le service. Il lui est donc proposé un entretien avec les deux éducateurs référents, entretien qui donnera lieu à un rapport destiné à la Dass/Etat motivant la prolongation, ou non, du séjour. Nous notons : « L'entretien est rendu impossible par la tension et l'angoisse très fortes de Fairouz autour du fait même de l'entretien et des enjeux qu'elle y suppose. » Cet entretien sera possible plus tard, après que nous lui ayons dit qu'il n'était pas question pour nous de suspendre sa prise en charge, étant donné toutes les démarches dans lesquelles elle était engagée et dans lesquelles nous l'accompagnions. Il faut souligner ici que Fairouz nous donnait à voir, pendant ces six premiers mois, le versant à tendance plutôt « maniaque » de sa personnalité ; cette qualification est un peu excessive mais indique la tonalité des défenses qu'elle mettait en œuvre pour faire face.

⁸⁶ Voir Annexes p.323

Ce dernier texte est très différent des deux autres dans le procès de son énonciation : le Je d'écriture et le Je du sujet de l'énonciation semblent se recouvrir. Le texte se présente d'abord comme une lettre adressée à sa mère. Dans les paroles attribuées à la mère, en introduction du texte, il nous semble noter la même position de type surmoïque « Je dois garder la vie » qu'on trouvait dans le premier écrit de Fairouz. La suite du texte réitère l'expression du grave préjudice subi par le Moi, lié à cette perte d'objet. Mais la suite du texte fait apparaître des éléments nouveaux, dont on peut supposer que jusque là, ils n'avaient pas pu être symbolisés ; la dimension de la temporalité intervient là aussi lorsque le narrateur dit : « tu es partie, Je n'avais que 14 ans, aujourd'hui J'ai 22 ans et je m'aperçois que c'est plus dur. ». On peut se demander aussi, à la suite de FREUD, si le narrateur, s'il sait sans doute qui il a perdu, sait ce qu'il a perdu en cette personne. FREUD (1915, p. 149) dit : « *Cela nous amènerait à rapporter d'une façon ou d'une autre la mélancolie à une perte de l'objet qui est soustraite à la conscience, à la différence du deuil dans lequel rien de ce qui concerne la personne n'est inconscient.* »

Les éléments nouveaux présents dans ce texte sont les reproches adressés à la mère en termes de « tu n'as pas essayé de lutter contre le mal. Tu aurais dû, car pour moi, rien n'a de l'importance » et l'énonciation d'affects de haine et de colère adressés à l'objet d'amour (la mère) ; la valeur de la relation au copain (« Tu me diras, j'ai un copain, mais franchement si je n'en avais pas ce serait la même chose») est aussi en quelque sorte démentie aussitôt qu'elle est reconnue.

La haine au début de la vie psychique est nécessaire au processus de constitution de l'objet ; FREUD rapporte la haine à « la lutte du Moi pour sa conservation et son affirmation » (1915b, p. 40). Elle est donc impliquée dans la différenciation Moi/non-Moi, Moi/objet.

B. DUEZ (2000/2), se fondant sur sa clinique des antisociaux et délinquants et intégrant les apports de WINNICOTT et de LACAN, nous permet de différencier et d'articuler haine et destructivité. Il montre les exigences de travail psychique introduites par l'autre chez le sujet sous ses trois figures : l'intrus, en tant que « forme la plus primitive de l'objet » (DUEZ 2006), l'autre et l'Autre : c'est à l'intrus que se destine la destructivité, « *l'autre en tant qu'il est altérant pour le moi, qu'il perturbe l'homéostasie psychique dans le lien à l'objet* » (2000/2). « *La résistance de l'autre à la destructivité permet au sujet la transformation de la destructivité à l'égard de l'autre en haine de l'objet, c'est-à-dire en*

haine de ce par quoi l'autre vient en lien au sujet ». Pour B. DUEZ « *La haine intrique la destructivité : elle est le résultat du renoncement du sujet à une destructivité généralisée. La haine localise et restreint la destructivité, en l'adressant à un objet, intrus qui a résisté à la destructivité (la figure de l'étranger est un reste de l'intrus dans l'objet par exemple).* »(2006)

Mais la haine -et la destructivité- remplissent aussi une fonction nécessaire pendant le travail de l'adolescence, qui impose au sujet des remaniements psychiques. Pour J.-B. CHAPELIER (2000) la haine pubertaire est nécessaire au processus d'individuation qui est repris à ce moment-là ; « *pour pouvoir utiliser l'objet (et donc imaginer qu'il peut avoir une action sur cet objet et indirectement sur la réalité), le pubertaire doit à nouveau le haïr puis le détruire afin d'acquérir son indépendance et d'installer une relation d'objet génitalisée.* »

Cependant, comme l'a montré WINNICOTT, la haine et la destructivité peuvent être salutaires pour le sujet, pour autant que l'objet n'en soit pas détruit et qu'il n'exerce pas de représailles. Il s'agit avant tout de phénomènes internes, fantasmatiques. On peut supposer que la maladie et la mort réelle de l'objet maternel n'a pas permis à Fairouz jeune adolescente d'élaborer ses affects de haine envers l'objet ce qui aurait contribué à protéger un Self probablement déjà fragile.

On peut peut-être penser la haine qui s'exprime dans ce texte au regard de l'absence de l'objet, comme une façon, une tentative de se déprendre de la situation dans laquelle elle s'est trouvée prise : la désaffection maternelle (à ses yeux) liée à la maladie et aboutissant à la mort, au moment de l'adolescence, c'est-à-dire à un moment où un des enjeux est bien celui de l'accession au statut de sujet. La « solution » qu'elle a adoptée, nous l'avons vu, a été l'identification narcissique, par introjection de l'objet dans le Moi.

La suite du texte, avec le « Alors » qui l'introduit, rompt avec ce qui vient d'être décrit et pourtant le narrateur a aménagé une solution de continuité dans la dernière phrase du paragraphe précédent : « tu vis à travers moi et c'est la seule chose qui me donne la FORCE... ». On peut se demander ce qui justifie soudain l'emploi de caractères majuscules, ce qui met le mot force dans une certaine idéalité et dans une contrainte aussi qui s'apparente davantage au forcing surmoïque. Le texte alors change de registre, il s'adresse aux lecteurs, de façon un peu idéologique, dans une apparente généralité, universalité du discours qui

cherche à masquer le rapport très singulier du narrateur à l'objet « maman ». Il y est question de pardon : pardonner comme Dieu (autre figure idéale, identification héroïque ?) le fait, afin de sauver l'image idéalisée de la Famille, avec un grand F.

La fin du texte nous laisse l'impression d'une certaine hâte à suturer ce qui a pu s'énoncer au début et qui relevait du registre du négatif.

Fairouz n'écrira pas d'autre texte pour la Gazette.

3.4 Mise en perspective

Dans le cas de Fairouz, les événements qui ont ensuite jalonné le cours de son séjour dans le CHRS nous semblent intéressants à prendre en compte dans la mesure où ils se rapportent à la problématique dégagée dans ses écrits, et viennent en quelque sorte la déployer.

Peu de temps après ce dernier écrit, elle vient nous voir dans le service, en grande détresse ; la veille au soir, seule chez elle, elle a absorbé un certain nombre de comprimés anxiolytiques, après s'être tailladé les avant-bras. Elle accepte d'être hospitalisée, malgré sa peur des hôpitaux psychiatriques dont elle a eu deux fois l'expérience. Mais aussi elle a très peur que « nous la laissions tomber ». Elle est hospitalisée une semaine, pendant laquelle nous lui rendons visite. Elle signe une décharge pour sortir de l'hôpital. Elle demeure très angoissée et « explosive » (notes des éducateurs).

Au cours d'un passage de Fairouz dans le service, alors que mon collègue (son autre référent) est aussi présent, je pose la question (à nous trois) de ce que nous allons faire pendant les six mois à venir (afin de prendre en compte ce qui vient de se passer pour elle, de ne pas en faire un non-lieu) ; aussitôt elle manifeste une très forte angoisse et se met à pleurer qu'on va « la virer ». Ma réaction contre-transférentielle est un peu rapide et « carrée » : je lui dis « d'arrêter son cirque, qu'il n'en a jamais été question et qu'elle le sait » ; propos certainement un peu inconsidérés... Je note très vite une très forte tension muette chez elle, elle est très en colère contre moi, nous avons pensé alors qu'elle allait retourner le bureau contre moi... Elle finit par partir en claquant violemment la porte. Plus tard dans la soirée, elle revient et nous pouvons en reparler. Je m'excuse de la formulation pour le moins

brutale et maladroite de mes propos, sans les retirer, elle convient qu'elle est très angoissée, tendue et accepte les coordonnées d'un psy en dehors de l'hôpital.

Une semaine plus tard, Fairouz parle à nouveau à mon collègue de sa crainte d'être enceinte.

Trois semaines plus tard, il s'avère qu'elle est enceinte et elle nous demande de l'accompagner dans une démarche d'I.V.G. ; rappelons-nous qu'elle « craignait » déjà d'être enceinte environ deux mois auparavant... Nous sommes dans la période de sa propre date anniversaire.

Cette démarche d'I.V.G. sera extrêmement douloureuse pour Fairouz. Elle se dit contrainte à prendre cette décision plus « raisonnable » mais au fond d'elle ne l'accepte pas du tout. Cela va se matérialiser, se mettre en scène bruyamment pendant la journée où l'intervention sera pratiquée ; journée où son ami et moi-même sommes présents et l'accompagnons. Tous les intervenants (personnel soignant et nous) supporteront les manifestations intenses de la douleur physique et psychique de Fairouz.

La vie de Fairouz reprend son cours ordinaire ; elle passe de ruptures en réconciliations avec son ami, bien que « l'avortement lui reste en travers de la gorge ». Elle signe un contrat de travail en C.E.S. et commence à rencontrer le psy que nous lui avons indiqué.

Pendant l'été la relation se dégrade fortement avec son ami, c'est lui qui va décider de mettre un terme définitif à leur relation. Nos notes indiquent qu'elle est « effondrée, pleine de haine, de colère, de chagrin ». Elle dit : « C'est comme si on m'annonçait la mort de ma mère ».

A partir de là les événements vont se précipiter. Quelques jours plus tard elle vient nous voir dans le service avec les avant-bras entièrement bandés, elle s'est encore « tailladée ». Elle ne mange plus, ne dort plus, veut mourir. Elle refuse l'hospitalisation dans le C.H.S. où elle a déjà été accueillie. Nous cherchons rapidement une autre solution : elle sera finalement hospitalisée dans un service d'urgence psychiatrique d'un grand hôpital général pendant un mois. Le médecin psychiatre qui la suit, nous téléphone : il la trouve très souffrante (encore très suicidaire) et très réfléchie, à la fois. Elle parle, écrit, coopère. Lors d'une visite que je lui rends à l'hôpital, elle tient à me présenter son médecin : elle lui fait lire

les articles de la Gazette, il lui a, lui, prêté « Les ritals » de Cavanna. Elle nous dit que sa mère est omniprésente, elle se sent toujours très suicidaire (ils lui ont même retiré son rasoir pour s'épiler, me dit-elle). Au bout d'un mois, elle se sent aller mieux et sort de l'hôpital avec l'assurance de pouvoir continuer pendant quelque temps ses entretiens avec son psychiatre.

La rémission sera de courte durée ; elle est à nouveau hospitalisée après une semaine où elle a repris son travail. Elle retournera finalement dans un service du C.H.S. pour un mois à nouveau. Elle sort de l'hôpital après la mise en place d'entretiens réguliers avec un psychologue du C.M.P. Sa petite sœur l'invite à Marseille quelques jours pour se reposer. Nous l'y joignons par téléphone, elle dit aller « à peu près », ce que sa sœur confirme.

Fairouz sera encore hébergée pendant trois mois dans le CHRS ; elle va mieux, consolide sa situation professionnelle et financière et nous l'aidons à chercher un nouvel hébergement. Elle a un nouvel ami. Elle partira finalement dans un foyer de jeunes travailleurs qui lui convient. Après son départ elle nous fera, de loin en loin, quelques visites inopinées en forme de « coucou », pour nous dire que « ça va ! ».

3.4.1 La perte

Nous avons vu à deux reprises à quel point la confrontation avec la nécessité de faire une demande (de prolongation de sa prise en charge administrative ou d'en déplier les motifs) la plongeait dans une angoisse et une impossibilité, au moins dans un premier temps, d'énoncer cette demande. La demande, en effet, l'oblige à se confronter à la question d'une éventuelle perte de l'objet (objet étant pris dans ce contexte dans le sens de « avatar métonymique ») ; définir cet objet (énoncer les projets que l'on se donne pour les six mois à venir, alors que la prolongation lui est acquise, ce dont elle n'est pas assurée intérieurement) la plonge dans la même angoisse.

Plus radicalement cela la confronte à la question de l'objet perdu ; Il s'agit dans la demande, d'articuler quelque chose de son désir, ce qui semble lui être impossible. On voit ici nous semble-t-il le nouage chez elle entre l'impossibilité d'avoir pu constituer l'objet en tant qu'il est perdu (ce qui probablement n'était pas quelque chose d'acquis déjà pendant l'enfance, mais nous n'avons pas d'éléments sur lesquels nous fonder), l'impossibilité d'être dans l'ordre du désir (en tant qu'il se fonde sur le manque) et l'angoisse qui surgit à cette place là.

La dimension narcissique de la relation à l'objet (qui s'est peut-être « solidifiée » avec la mort réelle de la mère) nous permet de comprendre le danger pour le Moi que représenterait alors ce risque de perte. FREUD nous dit : « *La mélancolie emprunte donc une partie de ses caractères au deuil et l'autre partie au processus de la régression à partir du choix d'objet narcissique jusqu'au narcissisme.* »(1915a, p. 158)

Plus loin dans le texte, FREUD explique : « *Si l'amour pour l'objet, qui ne peut pas être abandonné tandis que l'objet lui-même est abandonné, s'est réfugié dans l'identification narcissique, la haine entre en action sur cet objet substitutif en l'injuriant, en le rabaissant, en le faisant souffrir et en prenant à cette souffrance une satisfaction sadique.* » (1915a, p. 159)

FREUD parle même de jouissance indubitable. Il nous semble que c'est parce que nous avons « entendu » cette dimension là que j'ai eu la réaction contre-transférentielle trop vive et inconsidérée (au regard de ce qui se jouait là) de lui dire « arrêtez votre cirque ! », devant ce qui se déployait déjà comme une scène éplorée dont je ne voyais pas bien comment on allait en sortir. Cela lui a sans doute permis de me haïr, sans doute même de me « détruire » en pensée, ce fut peut-être une colère salutaire ? B. DUEZ écrit : « *Dans une haine suffisante, le référent dit à l'adolescent qu'il n'est pas uniquement une imago toute-puissante mais aussi un être qui, participant de la communauté humaine, de réfère lui-même à un certain nombre de valeurs.* » (2000/2). Mais sur le coup j'étais très inquiète, quoi qu'il en soit, de ce qui allait se passer pour elle (j'ai eu peur qu'elle ne retourne contre elle l'agressivité qu'avait fait naître mon interprétation violente). La relation d'accompagnement a pu reprendre son cours après que nous en ayons reparlé ; mais je m'interroge encore sur ce qui lui a permis de revenir au service. Suivons toujours les propositions de B. DUEZ concernant la figure de l'intrus, il écrit (2000/2) : « *Tenir sa place dans le quotidien face à un adolescent est un travail de démarcation qui, par retournement, permet au sujet de se recon-naître à travers la localisation subjective que l'autre impose, en refusant de se laisser détruire comme intrus.* »

En ce qui concerne le premier acte suicidaire qu'elle pose peu de temps après avoir écrit le troisième texte, où elle adresse des reproches à sa mère, pour la première fois peut-être (à notre connaissance) : peut-on faire l'hypothèse qu'il s'agissait, dans le début

d'écriture de ce texte, d'une tentative de constituer « de l'objet », dont elle essaie de faire le deuil. Tentative très vite démentie dans la suite du texte, mais pour autant inscrite, au sens où il y aurait un avant et un après cette inscription ? Tentative dangereuse pour le Moi, même si cela représente une amélioration, et qui l'amène à se retourner contre elle-même, dans les taillades qu'elle s'inflige aux bras.

Comment interpréter par ailleurs les « craintes » de grossesse, puis la grossesse avérée qui n'a pu que se solder par une I.V.G., compte tenu aussi des relations passionnelles et « infernales » qu'elle entretenait avec son ami. Elle finit par être enceinte pendant le mois de son propre anniversaire. Comment comprendre ce « projet inconscient » de grossesse (l'I.V.G. ayant eu lieu assez rapidement après la découverte de la grossesse) étant donné ce que remet en jeu le processus de grossesse chez la femme quant aux identifications avec sa propre mère.

On peut considérer que la grossesse est largement un processus psychosomatique, où il est bien difficile de faire la part du biologique et du psychique : « *L'implantation et la nidation de l'embryon à l'intérieur du ventre de la femme lui procurent un sentiment psychosomatique de fusion totale avec l'objet. Cette expérience fusionnelle s'inscrit en premier lieu dans le corps qui tolère la nidation de l'embryon à l'intérieur de la paroi utérine [...] Le corps maternel devient ainsi un corps plein, un contenant à l'intérieur duquel se développe un enfant.* » (MOULIN G. 2003)

La grossesse de Fairouz en est restée à ce stade embryonnaire, l'I.V.G. ayant rapidement interrompu le processus. Elle ne connaîtra donc pas la seconde étape de la grossesse, qui se caractérise, selon G. MOULIN par : « *L'expérience de différenciation que fera la femme entre elle et l'enfant, l'enfant pensé comme une partie du moi devient l'enfant-distinct, sujet à part entière.* » (2003, p. 14)

Peut-on envisager que Fairouz a « agi », en quelque sorte, à travers le fait de laisser advenir le « devenir enceinte », des retrouvailles avec l'objet primaire, ce qui lui permettait de « *faire l'expérience narcissique d'une rejonction avec l'objet primaire maternel.* » (2003, p.22). Le « choix » de l'I.V.G., qu'elle a mis entièrement sur le compte de l'autre, son ami, n'était-il pas la seule issue possible pour elle, compte tenu de sa problématique mélancolique ?

La démarche d'I.V.G., dans laquelle nous (son ami et moi-même) l'avons accompagnée repose la question de la perte. Cette intervention a été vécue comme un arrachement (une castration ?) par Fairouz, qui a fait supporter à tout l'entourage (soignants et nous) l'horreur de ce qu'elle subissait, dans des manifestations intenses de douleur physique et psychique qui confinaient à l'obscénité : peut-on parler ici d' « obscéralisation » au sens où seraient, dans cette scène, actualisés et transférés sur l'environnement des éléments archaïques.

D'une façon apparemment paradoxale, c'est la rupture définitive avec son ami, de son fait à lui, qui la plongera dans une dépression massive : rupture avec celui à propos duquel elle écrivait, quelques mois plus tôt « tu me diras, j'ai un copain. Mais franchement si j'en avais pas ça serait la même chose. Ce n'est pas lui qui me fait vivre mais toi ». Il pouvait s'agir, en quelque sorte, d'un objet « bouche-trou ». Elle démentait qu'il y eut relation vivante pour elle, il comptait pour rien : cela nous évoque le « *Cet homme ne m'est rien* »⁸⁷, dont J. HASSOUN fait l'hypothèse qu'il est le message de la mère, à propos du père : « *Le mélancolique [...] ne serait-il pas plutôt le rejeton d'une mère qui assigne à cet enfant-là une place qui lui permet de sexualiser « la mame » non au profit d'un autre, mais à celui de son propre narcissisme défaillant ?* »(1995, p. 71)

Une autre hypothèse peut être proposée compte tenu du caractère « passionnel », orageux, infernal des relations réelles avec ce copain, dont il n'était pas pour autant question de se séparer : B. DUEZ (2000/1) évoque « *ces personnalités [qui] tirent vengeance auprès des objets réels du dommage imaginaire que leur a fait subir l'objet primaire en mourant* ».

De cette rupture Fairouz nous dira « C'est comme si on m'annonçait la mort de ma mère » et cela réactualise les éprouvés de « haine, colère, chagrin ». Elle ne mange plus, ne dort plus, veut mourir, se taillade les bras, et vient quand même nous adresser tout cela.

De ses hospitalisations nous aurons peu d'éléments supplémentaires, si ce n'est son observation que sa mère est omniprésente et que son médecin qui a été une référence très importante pour elle, la trouve « très souffrante et très réfléchie à la fois », ce qui nous renvoie à la position de FREUD, considérant qu'il est plus pertinent de mettre cette problématique mélancolique du côté des névroses narcissiques plutôt que des psychoses.

⁸⁷ Cf. titre d'un chapitre de « La cruauté mélancolique » J. Hassoun, 1995, pp.1-86

Cette rupture avec son ami, dans ce contexte socio-éducatif, lui aura-t-elle permis de commencer de mettre au travail quelque chose de l'ordre du deuil du premier objet ?

Nous n'avons pas hélas d'éléments, dans ce contexte là, pour y répondre : la prise en charge éducative étant, heureusement et malheureusement pourrait-on dire, limitée quant aux accès qu'elle permet au monde interne des sujets, et cette limite opère aussi avec les « partenaires » dans le champ thérapeutique.

3.4.2 Une autre scène

Cette analyse repose sur la prise en compte, dans l'après-coup, de l'intégralité du matériel clinique : aussi bien les modalités de la rencontre de Fairouz, les événements qu'elle traverse et la façon dont elle le fait, que ses écrits. On peut considérer en effet que le dispositif gazette lui a permis de trouver un lieu où inscrire des vécus qu'elle ne pouvait pas symboliser autrement et dont peut supposer qu'ils donnaient lieu essentiellement à des agirs. Cela demeurera d'ailleurs vrai pendant toute la durée de l'accueil de Fairouz. Mais peut-être peut-on envisager que ce dépôt du « *néгатif de l'appareil psychique* » (TALPIN, 2002), encadré par ailleurs par l'adresse qu'elle a pu nous en faire, et nos réponses, dans une perspective chorale, a introduit un petit décalage dans un processus de répétition, dans lequel elle se trouvait prise.

Le dispositif Gazette, en tant qu'il médiatise la fonction chorale, lui aura permis de trouver une autre scène où adresser sa souffrance, où en déployer les motifs à travers ses trois textes, en attente d'être entendue.

4. Le témoignage de Wided

Wided, ainsi qu'elle se prénomme elle-même dans son écrit, est une jeune femme de vingt deux ans ; elle se présente comme une jeune femme très « occidentalisée », ayant adopté un style « B.C. B.G. », on ne lui donne pas son âge. L'entretien d'admission fait état de son parcours depuis qu'elle est partie, « du jour au lendemain » à l'âge de vingt ans, de chez sa mère. Les parents ont divorcé alors qu'elle avait onze ans. Elle est partie suite à un vol et des violences de la part d'un frère plus jeune et parce que la mère a pris le parti du frère. Elle ne les a pas revus depuis, elle évoque un appel téléphonique durant lequel sa mère « lui souhaitait la mort ». Elle passe quelques mois chez son père puis, « contre les conseils de son père » prend un appartement avec son ami. Elle le quitte un peu plus tard car il a des problèmes d'alcool et est violent avec elle. Elle sera ensuite hébergée dans un C.H.R.S. pendant neuf mois mais elle en part aussi « du jour au lendemain » car elle ne veut pas être mêlée à des histoires de drogue : « qu'il ne soit pas dit d'elle qu'elle boit ou se drogue ». Elle arrête en même temps une formation de commis de cuisine qu'elle avait commencée. Elle est ensuite hébergée dans un C.H.R.S. d'urgence avant d'arriver dans notre service.

Elle n'a pas de qualification professionnelle ; après une scolarité difficile (S.E.S⁸⁸ puis début d'apprentissage en pressing) elle n'a jamais terminé ses formations en cuisine, elle a cependant un peu travaillé dans ce secteur.

Elle ne veut pas « re-cohabiter », elle veut « s'occuper d'elle ».

J'ai rencontré Wided essentiellement autour de la Gazette. Elle en était une lectrice assidue, proposait des thèmes (les plantes d'intérieur, par exemple), des recettes de cuisine ; elle a fait passer une petite annonce (recherche de lieux où acheter des plantes pas chères).

Il s'est écoulé environ une année avant qu'elle n'écrive son témoignage, à ma grande surprise, à la faveur d'une rencontre informelle autour de l'élaboration d'un numéro du journal, rencontre réunissant trois jeunes femmes (Fairouz, Habiba et Wided) et moi-même, où fut abordée la question de l'avortement.

⁸⁸ Section d'Education Spécialisée, dans l'Education nationale ; les SEGPA les ont remplacées en 1996.

La lecture des notes la concernant, prises par mes collègues pendant près de deux ans, fait pour moi, en quelque sorte et par certains cotés « écho » à la lecture de son texte. Semaine après semaine, il n'y est question que d'une sorte d'hyper réalité qui la concerne, mais d'où toute pensée et tout affect (les siens ou ceux des éducateurs) sont exclus : dossiers Assedic à remplir, rempli ; dossier pour la C.A.F. (Caisse d'Allocations familiales) « OK » ; recherches de travail et rendez-vous détaillés avec différents organismes ; questions budgétaires méticuleusement abordées, recherches de logement décrites par le menu et infructueuses. Des faits s'enchaînent, mais leur causalité n'est qu'apparente, on ne comprend pas bien pourquoi et comment les choses se disposent de la sorte pour elle, du moins ce n'est pas énoncé. Ainsi elle trouve du travail (missions intérim, C.D.D., C.D.I. avec période d'essai) mais le perd, trouve des logements mais finalement sa candidature n'est pas retenue.

A deux reprises, en début et au milieu de son séjour, seront indiquées d'importantes chutes de cheveux (par plaques) et sa demande d'indication d'un médecin pour ce problème. Hormis un rapport à la Dass (organisme de tutelle) qui mentionne « une curiosité culturelle inhabituelle chez les jeunes femmes que nous recevons », il semble que pour les éducateurs étant particulièrement à son contact, la réalité devenait identique à elle-même, se réduisait à elle-même, on pourrait presque dire « n'avait pas d'inconscient ».

4.1 « Une jeune femme témoigne »

Ce texte⁸⁹ pose d'emblée la question du témoignage :

« Je m'appelle Wided. Je vais vous raconter mon histoire que j'ai reçue ; si je témoigne, c'est pour celles qui ont reçu ; ou celles qui sont en train de subir ce que j'ai reçu ». Elle pose ainsi, d'une façon qui nous semble étrange, la part de ce que les Grecs nomment le daimôn, le destin, la fatalité, à laquelle on ne peut se soustraire.

Le récit de Wided est encadré par ces propos introductifs et par une conclusion, qui met fin un peu abruptement au récit et réinscrit l'ensemble du texte dans une adresse groupale : « Alors pour celles qui ont reçu presque la même histoire que moi, il ne faut jamais avoir honte de raconter votre histoire car, au contraire, il vaut mieux se confier à quelqu'un et, au sujet de l'avortement, il ne faut pas s'en vouloir car c'était votre choix et vous ne pouviez rien faire. Si l'enfant était né il aurait été malheureux sans ses parents. »

Comme le pointe Régine WAINTRATER (2004, le témoignage est un processus groupal qui « fonctionne comme une formation intermédiaire, permettant à chacune des deux parties en présence de retrouver le lien avec une groupalité psychique interne et externe. » On pourrait dire aussi que par cette narration clairement adressée au groupe, elle utilise pleinement la fonction du chœur, médiatisée par la Gazette, qui est bien une fonction de re liaison avec la groupalité externe, mais aussi interne.

Le témoignage de Wided est le fruit d'une rencontre avec d'autres jeunes femmes où il a beaucoup été question de l'avortement, expérience qu'elles avaient toutes vécu. La dernière phrase, qui semble un peu énigmatique, fait référence à cette conversation tout en traitant la question de façon singulière : « c'était votre choix et vous ne pouviez rien faire ». Cette phrase lie de façon paradoxale une certaine (ou apparente) appropriation subjective, où la culpabilité semble allégée, et ce qu'elle présente comme étant de l'ordre d'une contrainte externe (à laquelle on n'échappe pas) et interne (certitude (projective ?) que « laisser naître l'enfant dans ces conditions l'aurait rendu malheureux ».

⁸⁹ Voir Annexes p.324

Le texte de Wided commence avec cette énonciation singulière : « Je vais vous raconter mon histoire que j'ai reçue » ; le mot « reçu » sera répété trois fois dans trois phrases successives. Il sera repris dans le paragraphe de conclusion après que son sens eût été éclairé explicitement par le récit où il est surtout question des coups qu'elle a reçus. Il semble y avoir là une sorte de collision énonciative entre ce qui lui appartient (mon histoire) et ce qu'elle a reçu (des coups). Mais le terme de collision est à prendre ici au sens de la physique⁹⁰ car l'aspect conflictuel (contenu dans les deux premières définitions du mot), s'il apparaît au lecteur, n'est pas en question pour elle. Comme n'est pas en question l'altérité : elle témoigne pour celles qui, comme elle, « ont reçu », elle n'envisage pas qu'il puisse être fait un autre traitement psychique de ce qu'elle a subi.

Le récit qu'elle fait est la réitération déployée, mais donnant une version un peu différente, de ce qu'elle avait dit au cours de l'entretien d'admission ; pour elle, ce qu'elle appelle son histoire débute au moment où elle décide de partir de chez sa mère. Elle ne nous dit rien des vingt années précédentes, et peu de choses de son rapport à sa mère, sa fratrie, au divorce de ses parents, sinon « car j'ai vécu dans une famille divorcée et ce n'est pas ce que je souhaitais à cet enfant ». Wided, d'une façon hyper réaliste, rapporte essentiellement des faits concrets, de son monde « externe » pourrait-on dire, décrits sans aucune métaphore. Son récit raconte ce qui lui est arrivé, presque sans affects ; en cela l'écriture fait violence au lecteur et transmet magistralement la violence sans paroles dont elle veut témoigner.

La continuité narrative du texte est fréquemment « coupée », le texte présente des ellipses et les relations de causalité entre les propositions ne sont pas toujours très claires malgré l'usage intensif de la conjonction de coordination car. Wided nous fait vivre par son « style » d'écriture les discontinuités émotionnelles dans lesquelles elle a dû être prise.

Wided nous décrit un monde où la parole dans le champ interpersonnel (familial, amoureux) n'est pas fiable. Les exemples dans le texte sont nombreux d'une faillite dans l'environnement et en elle de ce qui est du registre de la parole.

C'est la perte d'un walkman, objet acoustique, objet de plaisir auto-érotique mais aussi venant témoigner de la présence de l'autre et de l'existence d'une aire culturelle

⁹⁰ Collision : définition 3 Physique : Rapprochement entre des solides ou des particules tel que se produise un échange d'énergie et de quantité de mouvement. Dictionnaire Hachette, 1992, p.19

d'expérience, qui est pointée comme l'origine de son histoire ; à partir de là pour elle s'énonce la certitude du pire : « ils l'auront mis en mille morceaux ». On peut remarquer l'emploi du futur antérieur qui indique un fait probable, vraisemblable ; il n'y a pas d'écart énoncé entre ce qu'elle imagine et la réalité ; par ailleurs le « ils » désigne l'ensemble des autres enfants plus jeunes. Pour Wided, c'est par la destructivité que l'autre se figure.

En anticipant sur le cours de l'exposé concernant Wided, nous proposons que nous avons affaire ici à la problématique de l'intrusion, qui renvoie au « complexe d'intrusion » de J. LACAN (1938) et à la théorie de l'intrus, telle qu'elle est conceptualisée par B. DUEZ (2000/1), ici sous son versant psychopathologique : par excès d'intrus.

L'excès d'intrus caractérise une des formes des « pathologies de l'actuel » selon B. DUEZ qui distingue une « 1^{re} structure : les personnalités narcissiques et psychosomatiques tentent autant que faire se peut de capter chez tout intrus le potentiel retour narcissique qu'ils attendent de l'objet. C'est la quête infinie des personnalités narcissiques qui traitent tout intrus comme objet potentiel, ou des psychosomatiques qui le convoquent sur la scène du corps. ». Une 2^e structure concerne les personnalités états-limites et antisociales « qui s'engagent dans la déprivation de l'intrus pour maintenir le lien ». Wided nous semble relever plutôt de cette première structure, comme nous tenterons de le montrer.

En lieu et place de paroles au sein de la famille, ce sont d'abord des « fouilles » qui s'opèrent : le texte laisse supposer que les petits ont fouillé le sac, la mère fouille son fils, puis Wided fouille la chambre de son frère. Ceci indique la possibilité d'empiétement sur des espaces personnels dans cette famille, il n'y a pas d'interdit d'intruser l'espace de l'autre ; puis dans cette même logique ce sont des coups qui s'échangent, du moins Wided est-elle frappée par son frère « sur le visage ». Néanmoins elle ne portera pas plainte, sans doute en partie par loyauté familiale elle ne portera pas sa parole auprès d'une instance tierce⁹¹. Si nous suivons le texte, la mère racontera à l'extérieur de la famille des histoires à propos de Wided, sans doute pour justifier ce qui se voit des dommages corporels et protéger ce qui doit rester secret, à l'intérieur de la famille. Faisant cela elle met du côté de l'intimité, quelque chose qui est de l'ordre de la transgression et serait passible d'un traitement

⁹¹ et extérieure au groupe d'appartenance culturelle et religieuse ; les plaintes pour maltraitances à l'encontre d'un père ou d'un frère, pouvant donner lieu à des poursuites, sont rares dans ce contexte socio-culturel et religieux.

public ; puis, retrouvant le walkman, la mère l'accusera d'avoir fomenté cette histoire (soit, le met sur le compte de l'imaginaire, ce qui ne semble pas être un registre bien constitué de la réalité interne de Wided.). C'est ce constat de faillite fondamentale de la fiabilité de la parole de la mère qui la décidera à partir.

Ce qu'elle nous décrit de sa vie après son départ de la famille, fait état des mêmes difficultés : elle « tombe » enceinte du copain avec lequel elle vit et ne sait pas comment lui dire, elle l'informe ; le texte là présente un curieux « saut » : « il m'a demandé d'avorter car je me sentais très seule à l'assumer cet enfant ». On peut se demander là si elle fait l'impasse sur la décision qu'elle aurait prise pour les raisons qu'elle énumère ensuite, ou si ce qu'elle invoque comme arguments est la conséquence de sa demande à lui d'avortement. Cela annonce la même ambiguïté que l'on peut déceler dans la dernière phrase de son texte : « c'était votre choix et vous ne pouviez rien faire », où elle semble incapable de discriminer ce qui procède d'elle et ce qui procède de l'autre, sans que cela fasse conflit.

Parlant d'un autre copain, elle écrit : « il m'a raconté son vécu car il vivait chez ses parents. Du jour au lendemain je lui ai donné le double des clés de la maison et il s'est installé chez moi. » Est-ce de l'ordre d'une identification projective, qui induit une sorte de passage à l'acte ? Ou ne peut-on pas parler plutôt ici de transfert topique, en tant que nous aurions affaire à « *L'actualisation immédiate d'une motion de désir ou d'une motion pulsionnelle, sur un ou des objets, sur un ou des représentants autres.* » (DUEZ, 2002) « *Cette forme de transfert a pour fonction de traiter l'actualité de la relation du sujet à la scène dans laquelle il se trouve* » (DUEZ 2002, p. 131)

Nous faisons l'hypothèse, compte tenu des éléments que nous avons déjà qu'il s'agit effectivement de cette forme de transfert, qui mobilise essentiellement la catégorie de l'originaire, telle que l'a définie Piera AULAGNIER. Dans ce fonctionnement psychique orienté par le processus originaire « prendre en soi » équivaut au plaisir et peut se traduire aussi par investissement (Piera AULAGNIER, 1975).

On peut se demander ici si ce n'est pas l'irruption de quelque chose de l'ordre d'un pictogramme qui l'a précipitée dans cette relation. Piera AULAGNIER écrit : « *Si on admet qu'en cette phase le monde –le hors-psyché- n'a pas d'existence hors la représentation pictographique que l'originaire en forge, il s'ensuit que la psyché rencontre le monde comme*

un fragment de surface spéculaire, dans laquelle elle mire son propre reflet. »(P. AULAGNIER, 1975).

Le copain, objet de relation investi, devient dans ce registre de l'originaire, objet-zone complémentaire (P. AULAGNIER).

On peut supposer que c'est la prégnance chez elle de ce registre originaire, archaïque, qui lui a « permis » de supporter les alcoolisations et les coups de la part de son copain et de s'adapter à cette relation inacceptable, jusqu'au bout, pourrait-on dire, cf. la visite aux parents du copain.

Si nous nous plaçons dans le cadre théorique proposé par J. BLEGER sur l'ambiguïté, nous pouvons reprendre beaucoup d'éléments du texte et en proposer une analyse plus approfondie.

4.2 Le récit de Wided : une illustration de « Symbiose et ambiguïté »⁹² ?

En nous appuyant sur les conceptualisations de J. BLEGER, je partirai de l'hypothèse selon laquelle Wided a un type de personnalité fortement orientée par l'ambiguïté et qu'elle entretient des « liens symbiotiques » avec les différents protagonistes de son récit.

BLEGER définit l'ambiguïté ainsi : « a) c'est un type particulier d'identité ou d'organisation du moi qui se caractérise par la coexistence de multiples noyaux non intégrés pouvant par conséquent coexister et alterner sans impliquer confusion ou contradiction pour le sujet ; b) chaque noyau de ce moi « granulaire » est lui-même défini par un manque de discrimination entre moi et non-Moi ou, pour employer des termes positifs, par une organisation syncrétique. »⁹³

Au principe de l'ambiguïté nous trouvons le maintien de l'état d'indifférenciation primitive entre moi et non-Moi, faute de discriminations suffisantes de termes antinomiques de même registre (BLEGER cite par exemple les catégories « bon/mauvais, vide/plein, féminin/masculin »). Le principe même de la conflictualité ne peut pas se mettre en place. BLEGER rapporte ce type de personnalité ambiguë à l'absence (ou à la multiplication) de «

⁹² Nom de l'ouvrage de José BLEGER, 1967, traduction française 1981

⁹³ Id p.08

dépositaire de confiance » tel qu'il permette à l'enfant, très précocement, de discriminer et d'intégrer différentes expériences primitives du moi, afin que l'ambiguïté (présente chez tout être humain mais ayant pu recevoir différents « traitements » psychiques) soit « fixée ». Pour BLEGER, la symbiose est concomitante de la persistance de la structure ambiguë. Elle est une tentative de maintenir sous contrôle l'ambiguïté (que BLEGER désigne aussi par les termes de « noyau agglutiné » ou « partie psychotique de la personnalité »).

On peut considérer que l'ensemble du texte de Wided, sa narration très particulière, illustre déjà une des caractéristiques de la symbiose : « *La symbiose s'établit et opère essentiellement dans l'aire corporelle et le monde extérieur ; l'aire mentale est fortement dissociée ou scindée des deux autres et assiste en spectatrice aux événements et aux vicissitudes de la symbiose sans pouvoir intervenir.* »⁹⁴

C'est probablement ce qui donne à ce texte cette qualité narrative étrange du point de vue du lecteur, où l'on peut reconnaître aussi la différenciation que fait BLEGER entre le « rendre mental » et le « penser », entre la mentalisation et la symbolisation.

Si nous nous penchons sur la première partie du texte, qui décrit les relations au sein de la famille de Wided, nous pouvons y observer ces mêmes composantes symbiotiques au sein d'un groupe familial lui-même symbiotique : interdépendance absolue des membres de la famille pour « *Maintenir contrôlés, immobilisés et dans une certaine mesure satisfaits les besoins des parties les plus immatures de leur personnalité qui exigent des conditions dissociées de la réalité et des parties les plus mûres ou les plus intégrées.* »⁹⁵

Les rôles se répartissent mais ne se partagent pas (pas de différence entre mère et enfants, tous « fouillent » et sont susceptibles de donner des coups). BLEGER écrit : « *Dans la relation symbiotique (groupe symbiotique) les individus qui assument les rôles peuvent changer mais les rôles eux-mêmes restent fixes et inamovibles.* »⁹⁶

Est-ce une sorte « d'insight » sur sa mère, faillissant peut-être une fois encore à sa fonction de « dépositaire de confiance » en lui renvoyant un sens irrecevable (« tout ce qu'elle a pu me dire c'est que c'est moi qui ai inventé toute cette histoire », qui l'a brusquement décidée à quitter la maison maternelle ?

⁹⁴ José BLEGER « Symbiose et ambiguïté » 1967, PUF 1^o édition 1981, p.9

⁹⁵ Id p.02

⁹⁶ Id p.5

Cependant Wided va rapidement recréer une relation symbiotique avec un copain, sans doute sur la base d'un entrecroisement projectif tel que BLEGER le décrit : « *Dans la symbiose il se produit une fusion entre ce qui est projeté et le dépositaire avec une identification projective massive.* »⁹⁷

On peut ici supposer que le copain a lui-même un fort noyau ambigu qui conduit à une organisation psychopathique (compte tenu des éléments fournis par le texte concernant les agissements du copain : alcoolisme, violences à l'encontre de Wided et de son père, vol), alors que Wided utilise plutôt des défenses relevant du registre psychosomatique : pendant son accueil dans le service perte des cheveux par plaques. De ce registre psychosomatique, nous sommes tentés de rendre compte en suivant la proposition de B. DUEZ, qui s'inscrit dans la problématique mise à jour par J. MAC DOUGALL (1982, 1989) : « *Le sujet sacrifie l'image de son corps à l'autre pour acquérir le droit à la survie et à l'autoconservation. /.../ L'autre inscrit le théâtre du corps du sujet dans une contrainte à la répétition à laquelle le sujet se soumet pour acquérir le droit de survivre. C'est ainsi que se produit l'effacement imaginaire du sujet ; il disparaît derrière les automatismes qui l'autoconservent, automatismes que l'autre s'est imaginaiement approprié, appropriation qui instrumente son désir de mort imaginaire à l'égard du sujet psychosomatique. Cette situation induit ce que J. Mac Dougall appelle la forclusion de l'affect.* » (DUEZ, 2000).

BLEGER note la nécessité que la symbiose trouve sa résolution ce qui paradoxalement induit pour le sujet symbiotique la recherche d'une « bonne » relation symbiotique.

Avec l'installation massive de cette symbiose avec le copain, qui ne sera pas « bonne », ce dernier devient le seul dépositaire de Wided. Le texte offre plusieurs exemples de l'absence de discriminations chez Wided : « Je pensais que c'était vrai ce qu'il disait (critiques), Je pensais que c'était normal que mon copain se dispute et que, si il me frappait, que j'avais fait quelque chose de mal ». Au cours de l'évolution de cette symbiose, elle tente cependant de diversifier ses relations (son père, sa sœur) « pour se changer les idées » et de fragmenter (BLEGER) cette relation massive et exclusive.

⁹⁷ Id p.97

Wided note, entre autres vicissitudes de cette relation, la disparition des photos de sa famille, en tant que « seul souvenir d'eux » : comme si le souvenir ne pouvait pas avoir une existence propre, de l'ordre de la représentation, détachée des figurations. BLEGER pointe que les notions de temps et d'espace sont fortement tributaires, pour ce type de personnalité, d'un substrat extrêmement concret.

La rupture de cette symbiose sera initiée par Wided qui ne supporte plus l'alcoolisme de son copain et le manifeste. Un échange mutuel de coups s'ensuit, au point que ce que BLEGER nomme « une anxiété catastrophique » apparaît chez elle : « il a réussi à me prendre par la gorge, pour me tuer ». En même temps une sorte de « retour du refoulé » (bien que l'expression ne soit pas adaptée à son niveau de fonctionnement psychique) se produit : « Je voyais ma vie et moi-même comment Je suis devenue à tel point que... » Elle trouvera une issue en appelant à une partie complètement clivée de la personnalité psychopathique de son copain (le moi religieux). Le texte nous dit bien que ce dernier n'a aucun « insight » de son agir, car immédiatement après il lui propose une visite chez ses parents en dépit de leur état physique (ce qu'elle note comme un élément « bizarre » sans plus), tente de commettre un vol, frappe son père. Wided est toujours engluée dans cette relation symbiotique et demeure dans la dépendance. La confrontation à des figures parentales bienveillantes semble la renvoyer à elle-même et à ce qu'elle vit comme à une indignité : « Je me suis dit que j'étais descendue très bas, à tel point que je me détestais moi-même ». Peut-on dire ici que son moi est « accablé » (BLEGER) par la réintrojection massive de ce qu'elle avait projeté dans son copain-dépositaire ; ceci au point que cela suscite en elle un besoin d'auto-agression matérialisé à travers le fait d'aller tout casser chez elle. Elle écrit : « J'ai dû tout casser » et l'on peut entendre cette formule de deux façons : elle devait en passer par un agir (ce que BLEGER appelle une actuation) pour pouvoir rendre mental ce qu'elle vivait ; mais on peut imaginer aussi qu'elle se trouvait alors dans une sorte de conscience « brumeuse », ce qui renverrait alors plutôt à un état confusionnel (signe d'invasion du moi par le noyau agglutiné).

4.3 Le regard et la honte

La dimension du voir, être vue, le regard des autres et le regard qu'elle porte sur elle-même sont omniprésents dans son texte.

Dans son récit, seule une phrase utilise une figure hyperbolique pour transmettre une sensation éprouvée sous le regard des autres : « le quartier entier me regardait comme si j'avais poignardé le monde entier ». Ce qu'elle énonce là d'un affect lié à un registre de honte intense, presque kafkaïen⁹⁸, est aussitôt coupé par un « Bref ! » comme s'il ne lui était pas possible d'en dire plus quant à son monde « interne », la honte est par ailleurs difficilement dicible, c'est déjà en soi un sentiment « honteux ». Ce « Bref ! » apparaîtra à nouveau à la fin du texte (p.50) dans un contexte semblable de trouble interne, lié aux agissements de proches, dans l'espace public (ce qui suppose à nouveau le regard des autres), qui à la fois l'impliquent et lui échappent totalement : « il a essayé de prendre le portefeuille d'un homme, je ne savais plus comment réagir ».

La sensation de honte est présente aussi, quoique non dite, quant elle parle de sa sœur et de son père (p.49) : « elle a pu lui dire que je couchais avec n'importe qui. Je n'ai pas réagi car c'était mon père. Je n'osais plus le regarder en face. » C'est elle qui « perd la face ». La dimension du regard de l'autre (et ce n'est pas n'importe quel autre) est toujours très présente, elle ne peut pas soutenir le regard de son père qui fait vaciller l'image qu'elle se donne d'elle-même, son identité fragile (fait sans doute amplifié par le poids de sa culture et de sa religion).

A. CICCONE et A. FERRANT (2009) notent que « la honte est une souffrance de et dans l'intersubjectivité ».

4.4 « Récupérer la honte »

« La capacité d'éprouver la honte avec un ou plusieurs autres semblables et non de façon solitaire constitue l'enjeu essentiel du travail d'accompagnement » A. FERRANT (2004).

C'est le dernier paragraphe qui, nous semble-t-il, vient éclairer le « projet inconscient » de ce texte ; nous reprendrons ici la belle formule de S. AMATI : « Récupérer la honte »⁹⁹. Wided écrit : « Alors pour celles qui ont reçu presque la même histoire que moi, il ne faut

⁹⁸ Cf. dernière phrase du *Procès* de KAFKA « [...] c'était comme si la honte dût lui survivre »

⁹⁹ « Récupérer la honte » in *Violence d'état et psychanalyse* Dunod, Paris, 1989, pp 105-121

jamais avoir honte de raconter son histoire car, au contraire, il vaut mieux se confier à quelqu'un ». La honte est ici énoncée, assumée, l'écriture de son texte l'en a détachée. Même s'il est bien évident que ce seul témoignage et le dépôt qu'elle en fait dans la Gazette, ne suffiront pas à eux seuls à résoudre tout ce qu'elle met à jour, nous faisons l'hypothèse que ce témoignage contient son désir de « s'occuper d'elle » comme elle l'avait évoqué pendant l'entretien d'admission, c'est-à-dire de « se sauver » psychiquement en tant que personne différenciée.

S. AMATI (1989) écrit : « Dans ces processus psychothérapeutiques, les sentiments de honte apparaissent quand le patient est en train de sortir de sa symbiose avec le monde concentrationnaire qui l'a occupé, au moment où le patient récupère le sentiment de pouvoir choisir son propre comportement et se rendre à l'évidence des aspects de sa propre passivité, d'avoir accepté ce qu'il ne voulait pas, soit de s'être « adapté à n'importe quoi ».

Pour Wided on voit bien la nécessité du « détour par l'autre » quand elle écrit « il vaut mieux se confier à quelqu'un ». C'est peut-être surtout à cet élément là que tiendrait un possible « effet thérapeutique » : dans le fait d'avoir pu transformer son rapport à son histoire en dépassant la honte par l'adresse qu'elle en fait au « chœur-Gazette » (lequel nous inclut, inclut le groupe des lectrices et/ou écrivantes, et le médium/journal). En faisant ce récit qui décrit le processus qui aboutit pour elle à l'isolement et à la honte, et en déclarant « publiquement » sa honte, elle se relie à nouveau à la communauté. La Gazette aura fait ici, nous semble-t-il, fonction de « dépositaire de confiance » pour reprendre la terminologie de J. BLEGER.

5. Le témoignage de Habiba.

Habiba est une jeune femme de 23 ans, Française d'origine Tunisienne ; elle vivait dans sa famille jusqu'à son arrivée dans le service et ne connaît pas les services sociaux. Elle est la dernière fille d'une fratrie de 9 enfants. Son départ de la famille est lié à la dégradation très importante des relations avec son père, suite au refus de Habiba de se marier « au bled » après y avoir été fiancée alors qu'elle avait 17 ans. En fait elle nous dit avoir été « chassée » par son père, après une longue période où il ne lui adressait plus la parole, l'insultait et crachait par terre quand il la voyait. Elle entretient par ailleurs de bonnes relations avec sa mère, une sœur aînée mariée (qui a connu le même sort) et ses grands frères (elle pourra récupérer tous ses papiers grâce à l'intervention de ceux-ci auprès du père).

Habiba a un niveau Terminale (Bac Pro comptabilité) ; elle n'a jamais pu trouver un travail autre qu'agent de propreté, dans différentes entreprises de nettoyage.

Elle se présente comme une jeune femme très sociable, d'un commerce agréable, elle présente surtout des difficultés d'ordre social. Elle se revendique comme jeune femme musulmane et française, et si elle souffre de la position de son père à son égard, elle n'en conçoit pas de haine mais plutôt une sorte de tristesse et compte sur le temps pour arranger les choses. Son projet est de trouver un travail stable et de s'installer à terme avec son ami.

Son séjour d'environ 18 mois lui permettra de concrétiser ce projet : elle sera embauchée comme conseillère à France Telecom et s'installera dans un appartement avec son ami.

Habiba lisait régulièrement la Gazette et y a apporté par deux fois sa contribution : elle nous amena un premier texte « sur le racisme », texte sans auteur mais qu'elle jugeait nécessaire de faire circuler, puis plusieurs mois après, un texte qu'elle avait écrit, intitulé « L'avortement ».

5.1 « Ton Christ est juif... »

Habiba se présente à nous comme ayant été bannie, exilée en quelque sorte de la maison familiale voire de la communauté familiale (elle ne peut y trouver refuge et doit recourir aux services sociaux), pour n'avoir pas satisfait aux principes intangibles de son père quant au mariage de ses filles, ultime emblème de la culture d'origine : « au bled ». Habiba née en France mais fille de migrants, devient ainsi l'étrangère au sein de sa famille, ayant rompu, du point de vue de son père, le contrat narcissique avec son groupe d'appartenance culturelle et religieuse. Habiba se rend coupable d'une transgression « culturelle » majeure pour le père ayant pour effet qu'il ne lui adresse plus la parole et finit par la chasser, c'est-à-dire la priver d'un lieu légitime où demeurer.

Les travaux de R. KAËS (1998) sur la différence culturelle nous permettent de comprendre la violence de la situation : violence faite au père, et violence en retour faite à Habiba. En effet KAËS dégage et nomme « troisième différence » la différence culturelle, à côté de la différence humain/non-humain et de la différence des sexes et des générations ; différence culturelle qui « *Se prête à la métaphorisation des deux autres [...] parce qu'elle est infiltrée par les fantasmes qui introduisent les deux premières dans la réalité psychique.* »

Il écrit : « D'une part, la culture contient et maintient le fond syncrétique (J. BLEGER) de la psyché. [...] D'un autre côté – et en appui sur ce premier mouvement- la culture soutient le processus de la structuration psychique en introduisant le sujet à l'ordre de la différence, spécialement dans les rapports décisifs des sexes et des générations ; à l'ordre de la langue, c'est-à-dire au système de significations dans lequel s'arrime sa parole singulière ; à l'ordre de la nomination, c'est-à-dire au système de désignation du sujet dans sa place dans une généalogie, dans sa position sexuée, dans son affiliation sociale et culturelle. » (1998, p. 46)

L'acte posé par Habiba met donc violemment en souffrance ces dimensions psychiques de la culture chez le père, et cet acte -concernant la question du traitement de la différence des sexes et des générations- entraînera la rupture des liens inter-identificatoires entre lui et sa fille. Les insultes qu'il lui adresse et le fait de cracher par terre à sa vue vont dans le même sens : nous n'avons pas eu connaissance des propos précis utilisés par le père,

mais on peut supposer qu'ils vouaient la féminité de Habiba à un destin funeste étant donné la transgression sexuelle majeure que sa décision représente pour lui, et la disqualifiaient en tant que sujet féminin appartenant au même groupe humain que lui.

B. DUEZ (1999) à propos de l'injure écrit : « *Injurier, c'est rompre le contrat narcissique qui fonde l'humanité même : dans ce contrat, au prix d'un renoncement pulsionnel, on accorde à un sujet la sécurité d'un cadre narcissique, c'est-à-dire une place reconnue où il peut s'assumer comme sujet.* »

On peut supposer que le refus de Habiba a constitué pour le père une attaque insupportable, c'est-à-dire non traitable psychiquement, de son « référent imaginaire » (DUEZ) soit de ce qu'il considère comme le constituant fondamentalement, émanant de surcroît de sa fille sous son propre toit. Elle n'a sans doute pu continuer à vivre un temps sous le toit de son père qu'au prix des insultes : « *L'injure efface magiquement l'étrangeté* » (DUEZ).

La question du « propre » (au sens de ce qui appartient en propre au soi, au « Je ») et de l'étranger se pose donc doublement pour elle, au titre de sa qualité de fille de migrants, prise dans la difficulté parentale à se situer entre la loyauté au pays d'origine et les « déplacements culturels » imposés par le pays d'accueil ; mais en proie aussi à la difficulté du pays d'accueil à intégrer les mêmes « déplacements » incarnés en quelque sorte par les enfants des migrants.

Le texte¹⁰⁰ dont elle nous fait part nous indique bien son questionnement quant au « propre » et à l'étranger, questionnement adressé au pays d'accueil (« Ton Christ est juif »), manifestement oublieux du fait que l'identité implique foncièrement la question de l'Autre.

¹⁰⁰ Voir Annexes p.328

5.2 « L'avortement »

Ce texte¹⁰¹ a été écrit par Habiba sur ma proposition ; trois mois auparavant, Habiba avait subi une I.V.G. qu'elle ne désirait pas mais dont elle avait fait le choix douloureux. Cet acte heurtait profondément ses convictions religieuses « quand on est une fille musulmane, ceci est inacceptable », et elle éprouvait une grande solitude, aucun étayage ne semblant suffisant dans cette « épreuve ». Après ce qu'elle a toujours nommé sans ambages l'avortement, elle connut un passage très dépressif, prise dans un processus de deuil de ce qui était pour elle son enfant auquel elle avait choisi d'ôter la vie, et commettant de ce fait à ses yeux une transgression importante.

Comme il est indiqué dans l'éditorial Habiba écrit ce texte en deux temps : un premier temps où elle dépose tout à l'écrit (« J'ai écrit plus de dix pages, j'ai tout raconté, tout ! ») texte du côté de l'intime qu'elle juge « non publiable », et un deuxième temps, témoignant d'un remaniement possible dans l'ordre du « pas-tout », d'une élaboration en vue d'une adresse à d'autres. Elle sépare ainsi ce qui doit rester dedans, et ce qui peut aller dehors et être reçu par d'autres.

La question du lieu nous semble orienter l'écriture de ce texte. Le premier paragraphe, détaché du reste du texte, fait figure d'épithaphe ; elle s'adresse à l'enfant mort, et donne la raison de son acte « aimer ne suffit pas ». Les premières phrases du texte insistent sur la question du lieu « tout contre moi, près de moi, en moi », articulant le dehors et le dedans comme également impossibles malgré son désir. Nous faisons l'hypothèse qu'elle ne pouvait pas « donner lieu » à cet enfant, ne pouvant pas lui donner un lieu « légitime » pour naître. Bannie de sa famille, hébergée par un service social, se sentant étrangère à double titre, et étant « hors mariage », elle ne put pas envisager l'accueil de cet enfant comme en témoignent les deux phrases qui encadrent son texte : « Lorsque j'ai appris sa présence en moi, je savais qu'il fallait faire un choix » ; « L'avortement est un acte indésirable, mais heureusement la loi permet d'y recourir si nécessaire ».

L'insupportable qu'elle parvient à écrire et qu'elle souligne, est fait d'isolement « soutenue par aucune personne », d'être livrée à des gestes médicaux désobjectivés, relevant

¹⁰¹ Voir Annexes p.329

d'automatismes : « la routine » du médecin, alors qu'elle est en proie à des sensations corporelles qu'elle énonce avec force : « les pulsions dans le ventre ».

Le bruit de la machine qui fait passer son enfant du dedans au dehors l'affecte jusqu'en un lieu des plus intimes : le lieu du rêve.

On peut se demander si le fantasme de la scène primitive n'est pas convoqué ici, alors qu'elle est prise dans cette situation aboutissant à la destruction très culpabilisante de cet objet déjà investi qu'elle nomme son enfant.

5.3 La Gazette : tombeau de l'objet ?

« L'écriture joue le rôle d'un rite d'enterrement, elle exorcise la mort en l'introduisant dans le discours. D'une part elle a une fonction symbolisatrice [...] : « marquer » un passé, c'est faire une place au mort, [...] et par conséquent utiliser la narrativité qui enterre les morts, comme moyen de fixer une place aux vivants. » M. de CERTEAU (1975)¹⁰²

L'écriture, et la publication dans la Gazette à l'adresse d'autres semblables, ont sans doute permis à Habiba de symboliser et de déposer l'expérience éprouvante de l'avortement, de créer un espace intermédiaire lui permettant de dire l'écart insupportable entre le trop intime de son vécu et le trop « technique » déssubjectivé de l'intervention, et de lui donner lieu dans un espace partagé.

On pourrait faire l'hypothèse que, si elle s'est saisie de ma proposition avec une facilité que je n'avais pas imaginée, c'est peut-être que cet article publié dans la Gazette offrait une sorte de tombeau décent à ses yeux, « humanisé », à cet objet investi qu'elle nommait son enfant, en portant à la connaissance du groupe son existence et sa disparition, la séparation dont elle s'était fait l'agent sur sa volonté mais contre son désir.

¹⁰² Cité par J. ALTOUNIAN, 2005, *L'intraduisible*, Dunod, Paris

6. Nora : « Le coin de lecture »

Nora a 23 ans, elle n'est pas de la région lyonnaise. Elle est orientée par l'Armée du Salut où elle est hébergée temporairement. Elle nous dit très rapidement qu'elle ne veut rien nous imposer, « si on ne veut pas la prendre c'est pas grave ». Pendant l'entretien d'admission, elle se montre d'abord très évasive, très défensive et expéditive dans ses réponses, au point que nous renonçons à conduire l'entretien de façon habituelle, pour « faire la conversation ». L'entretien est plus détendu cependant Nora nous dira très peu de choses d'elle : elle a été placée à l'âge de 17 ans en foyer éducatif (elle ne donne pas les raisons), elle a un niveau Terminale (série économique et social) ; depuis deux ans, elle « fait le tour » des foyers d'accueil d'urgence du Sud-est, son seul point d'ancrage est un organisme « Accueil-Emploi » où elle fait adresser son courrier.

Nora a envie d'essayer de « se poser », mais elle n'est pas sûre de pouvoir rester. De fait au bout de vingt et un jours, elle viendra nous dire qu'elle ne peut pas.

Pendant son bref séjour nous la verrons assez souvent ; Nora cherche un travail d'animatrice à la radio. Elle vient au service pour qu'on l'aide à faire un C.V. et écrire une lettre de motivation, en réponse à une annonce. Nous apprenons ainsi qu'elle a fait un stage pendant sa scolarité dans une radio locale « radio Grésivaudan », où elle a réalisé une émission « Passion voyages », composée d'interviews et d'analyses d'œuvres littéraires et cinématographiques. Ce stage où elle « apportait sa voix » lui a particulièrement plu.

Nora était intéressée par la Gazette et nous a demandé de continuer à la lui envoyer au service « Accueil-Emploi » après son départ du service, ce que nous avons fait. En partant, elle nous a laissé un article à publier : « Le coin de lecture »¹⁰³, qui fait trace de son passage éphémère...

Nora était dans l'errance, dans l'impossibilité de « se loger » physiquement et psychiquement quelque part. Elle ne parvenait pas non plus à cuisiner chez elle, elle s'alimentait toujours « à l'extérieur ».

¹⁰³ Voir Annexes p.330

Valérie COLIN (2002), à propos des personnes sans domicile fixe, parle de la périphérisation de la topique interne dans l'espace externe collectif ; ces sujets utilisent l'espace externe pour tenter de figurer quelque chose de leur espace psychique. Nora « faisait le tour » des hébergements d'urgence de la région sud-est peut-être pour tenter de relier des éléments psychiques diffractés, éclatés en différents lieux.

Elle semble nous dire dans ce texte qu'elle ne peut être que dans « un coin ailleurs », mais néanmoins concernée par la communauté humaine, à travers l'immatériel de la littérature : « vivre des émotions à travers un livre » faute de pouvoir supporter d'en vivre pour son propre compte, ou de la radio en « apportant sa voix » au choral. Nora nous indique qu'elle est bien concernée aussi par cette adresse à l'autre, ne serait-ce qu'en apportant son article pour la Gazette, mais sans pouvoir pour l'instant s'impliquer davantage.

7. Le roman de B. Nedicte

Béregère a 20 ans lorsqu'elle est accueillie dans le service. Elle se présente comme la sœur d'une jeune femme précédemment hébergée par le service, puis précisera qu'en fait elles ont eu la même famille d'accueil ; elle est en outre la fille d'une « ancienne » du foyer de l'association, qui a été connue par deux éducateurs du service, ce qui générera de temps à autre des confusions de prénoms dans les notes de ces éducateurs.

Pendant l'entretien d'admission, Béregère nous indique d'abord son origine martiniquaise par son père, qu'elle n'a pas connu. Elle est placée à l'âge de six mois, sa mère ne pouvant pas s'en occuper. Elle passera onze ans dans une famille d'accueil, avant d'être placée dans différents foyers d'abord en Lozère, puis dans la région de sa famille. Quoique difficiles, les relations avec la famille d'accueil se sont maintenues pendant toutes ces années (vacances, week-end). Il faut noter que les relations à la « mère d'accueil » sont depuis longtemps « tendues » et marquées par une suspicion réciproque (d'après les dires de Béregère et d'après ce que nous avons pu en observer). Les relations avec le père « d'accueil » étaient bien meilleures, c'était le seul qui la soutenait, qui lui disait qu'elle « s'en sortirait ». Il est décédé d'un cancer peu avant son entrée dans le service et le fait que Béregère ne l'ait pas revu peu avant sa mort constituait un motif de reproche supplémentaire pour la mère d'accueil.

Parallèlement elle conserve des liens avec sa mère « biologique », mais sans jamais être reçue chez elle.

Son parcours scolaire est fait de deux classes de 6°, deux 5°, une 4° et une 3° technologique ; elle obtient son brevet, puis, à l'issue d'une formation qu'elle vient de terminer au moment de son entrée, un B.E.P.A. (Brevet d'études professionnelles agricoles) spécialité service aux personnes.

Son projet est d'apprendre à vivre seule et de trouver du travail.

Béregère va passer deux ans dans le service : son séjour sera marqué, jusqu'au bout, par la présence récurrente de différents « symptômes » :

- des « maladies » ponctuelles ou chroniques :

Béregère nous parle d'abord de ses bronches trop petites qui engendrent des difficultés respiratoires, de l'usage éventuel de Ventoline lié à des crises d'asthme ; elle évoque une énurésie diurne et nocturne, très ancienne (et mal supportée par la famille d'accueil), pour laquelle « tout aurait été tenté » sans succès. Béregère dit, elle, que « c'est psychologique » ; elle pense qu'elle sait pourquoi elle est énurétique : sa famille ne supportait pas son énurésie quand elle était toute petite, « l'engueulait », la réveillait la nuit, lui faisait laver ses draps... Elle aurait continué ensuite pour se venger de cela. Nous aurons au cours du séjour de Béregère la visite de la mère d'accueil venant exprimer ses doléances quant aux odeurs de Béregère, son aspect négligé voire sale ; elle voulait savoir comment on faisait nous, (et comment on envisageait d'y porter remède), avec cette altération de la relation par l'envahissement de la scène corporelle (altération de la relation bien effective parfois et souvent indicatrice de son rapport actuel au monde, à la réalité).

Béregère souffre en outre de polyarthrite, de lumbagos, sciatiques, de gros problèmes dentaires (« Il n'en reste qu'une à ma mère (biologique), Je ne veux pas être comme elle à son âge »). Elle indiquera aussi, au cours de son séjour, le fait qu'elle serait séropositive, mais de façon telle que nous serons plutôt conduits à penser à un épisode délirant.

- l'impossibilité de travailler :

Béregère recherche en permanence du travail, en trouve, fait des stages, effectue des périodes d'essai ; elle en est très contente car « c'est une revanche par rapport à des gens qui la prennent pour une incapable » ; mais elle « tombe malade » presque systématiquement. Elle nous dira plus tard : « Quand Je trouve du travail, c'est mon corps qui part en cacahuètes ». Un dossier COTOREP, avec une demande d'AAH, sera finalement déposé et aura une issue favorable. En cela elle a maintenant le même statut que sa mère (biologique), remarque-t-elle. Il est à noter que, dès le début de son séjour Béregère parle du fait de passer le DAEU (diplôme d'équivalence au Baccalauréat) pour entrer à l'université. A la période où elle écrit son roman, elle évoquera auprès d'un collègue son « rêve » : faire du droit après le DAEU, pour défendre les enfants, à cause de ce qu'elle a constaté aux Philippines et puis par rapport à ce qu'elle a vécu elle-même...

- Un rapport à l'argent très problématique :

Elle en gagne très peu et vit surtout des aides sociales qu'elle réussit à obtenir de différents services (dont le notre), sous forme de dons ou de prêts qu'elle ne parvient jamais à rembourser. Après avoir obtenu l'AAH, elle demande une tutelle ou une curatelle, mais surtout parce qu'elle craint que sa « mère d'accueil » ne « fasse main basse sur son argent ». Elle nous dira, vers la fin de son séjour, que sa mère d'accueil lui proposait de l'héberger, mais d'après elle, « surtout parce que cela augmenterait ses allocations ». Les problèmes d'argent demeurent.

- « Le souk » :

Dès son admission, le service d'urgence qui l'avait adressée, nous avait mis en garde sur « de grandes difficultés à tenir son logement : un vrai souk ! » ; très rapidement Bérengère a contrecarré nos tentatives d'aller lui rendre visite chez elle¹⁰⁴. Elle accepta deux fois, sur rendez-vous pris longtemps à l'avance, et malgré les efforts qu'elle faisait manifestement quant au rangement et au ménage, les notes font état d'un studio sale, envahi et en désordre. Bérengère nous dira par ailleurs qu'elle avait récemment pu pénétrer chez sa mère, pour la première fois depuis quinze ans, et qu'elle en avait été « choquée » ; « Je comprends pourquoi elle voulait pas que Je rentre ! » : elle avait dû l'aider à faire le ménage toute la journée.

Son départ du service et donc du studio reste mémorable : ayant amassé une quantité inouïe d'objets hétéroclites (le cœur des objets immobiles ?) et surtout ne jetant absolument rien, elle nous laissa le soin de trier, de lui proposer de conserver, jeter, étant elle-même dans l'impossibilité de le faire.

¹⁰⁴ Studio mis à disposition par le service : dans la pratique les jeunes femmes sont rencontrées, au moins une fois par semaine, aussi bien chez elles que dans le service.

7.1 « Tous égaux envers les enfants »

Bérengère écrit son roman et propose le premier chapitre¹⁰⁵ à la Gazette (ainsi que la première de couverture et une présentation des personnages) au bout d'un an de séjour dans le service. Elle avait auparavant écrit un article à propos des attentats du 11 septembre 01, auxquels elle avait vivement réagi et un « poème pour la paix » concernant la situation Afghane. Le sort du commandant Massoud l'avait aussi particulièrement touchée et elle nous amena une tonne de documentation le concernant, pour que cela soit publié dans la Gazette. Nous verrons que déjà dans ces articles, sa préoccupation est tournée vers les enfants, dont ce n'est pas la perversité polymorphe qui est mise en avant, mais plutôt l'innocence. Elle avait enfin proposé une première de couverture pour la Gazette, illustrant l'utopie : une ronde d'enfants se tenant par la main, autour de la terre, sorte d'illustration de sa position profondément et idéalement anti-confliktuelle.

La Gazette ne connaîtra pas la suite de son roman, qui devait se présenter sous forme de feuilleton : elle disait continuer de l'écrire mais ne proposa pas les chapitres suivants. Elle venait fréquemment dans le service pour utiliser l'ordinateur et « taper son roman », et nous constatons une certaine jubilation pour elle dans cette activité dont elle nous faisait témoins, peut-être aussi dans le « secret » (concernant ces écrits) qui l'entourait.

Le roman s'ouvre par une présentation des personnages, un peu à la manière d'une bande dessinée, les situant les uns par rapport aux autres. La narratrice s'y inclut. Il s'agit donc de six jeunes gens, trois femmes et trois hommes, constituant trois couples. Chacun reçoit un certain nombre de qualifications : on peut noter que les trois femmes ont une plus grande « consistance humaine » que les trois hommes, seulement spécifiés l'un par sa beauté, l'autre par sa gentillesse, le dernier par sa qualité de supporter de foot. Les femmes, elles, connaissent la difficulté de vivre. Chacun hérite d'un surnom : la narratrice est surnommée Pika Chu, nom d'un personnage (« électrique ») de la B.D. « les Pokémons ». Nous verrons, au regard du texte, qu'il y a une tentative de différenciation dont on peut se demander si elle n'a pas été faite après coup, et qui reste très sommaire. Différenciation

¹⁰⁵ Voir Annexes p.332

surtout formelle entre un moi –féminin¹⁰⁶- présenté comme très éprouvé par la vie (ce qui, nous semble-t-il a une coloration narcissique positive pour la narratrice « J’ai vécu une descente aux enfers durant deux mois bref la routine pour une jeune de vingt ans ») et une instance idéale : Indira, le doc, qui fait figure de moi idéal.

Ne peut-on pas considérer dans cette présentation des personnages qu’il s’agit de l’externalisation de différentes parties d’elle-même sous les figures de différents membres d’un groupe ? FREUD, dans son article « La création littéraire et le rêve éveillé » (1908) envisage déjà que « *le roman psychologique doit en somme sa caractéristique à la tendance de l’auteur moderne à scinder son moi par l’auto-observation en « moi partiels », ce qui l’amène à personnifier en héros divers les courants qui se heurtent dans sa vie psychique.* »

On peut aussi penser au processus du rêve, comme le note F. RICHARD : « FREUD (1900) évoque le plurivocalisme à propos du rêve, lorsqu’il dit que le rêveur s’identifie projectivement à tous les personnages qui parlent et agissent sur la scène de son rêve comme à autant de virtualités de son Moi, ajoutant aussitôt que ces personnages représentent aussi des personnes réelles et des objets internes. » (RICHARD, 2000, p. 132)

On pourrait aussi avancer qu’elle se crée dans son roman un chœur externalisé, elle se donne une « choralité » pour faire parler les voix de son théâtre privé. François RICHARD parle de plurivocalisme interne (2000), particulièrement vivace pendant l’adolescence ainsi que de la multiplicité des adresses à autrui ; mais ce plurivocalisme interne n’est pas l’apanage des adolescents comme FREUD l’avait déjà noté en 1921 dans son article « Psychologie des foules et analyse du Moi » en énonçant que « *la psychologie individuelle est aussi, d’emblée et simultanément, une psychologie sociale* ». A la suite R. KAËS parlera de groupalité psychique interne.

La « choralité » témoigne de la présence de l’autre et de ses avatars au cœur du sujet ; la fonction chorale, en tant que matrice des fonctions de l’autre, encore portée par les éducateurs dans un travail au quotidien, tente de soutenir ces fonctions de l’autre auprès des sujets confiés.

¹⁰⁶ Diffraction en deux personnages, la narratrice et Tiphaine : la situation de Tiphaine est celle de sa « sœur d’accueil »

7.2 L'Archigroupe

Le texte du chapitre 1 se situe d'emblée et foncièrement dans un registre d'indifférenciation groupale : « Nous sommes un groupe de six jeunes inséparables ». Ceci ne se démentira pas au fil du texte, le sujet de l'énonciation est pluriel : les « nous » abondent dans le texte ; le groupe parle d'une seule voix, dans l'échange de propos un « Je » n'est pas différencié, ce qui accentue encore l'effet d'indifférenciation, le seul autre « Je » est attribué à Erwouane, l'alter ego de la narratrice. Dans cette même logique le mot « tout » est décliné sous toutes ses formes grammaticales, il est question d'habiter sur le même palier et de suivre les mêmes cours et cela contribue encore à suggérer l'absence de toute différenciation, y compris sexuelle, et l'absence de tout conflit.

Au-delà de ce que D. ANZIEU a Ce groupe imaginaire fait étonnement penser à ce que R. KAËS (1976) décrit sous le concept d'archigroupe : indifférenciation et inexistence subjective prédominante, les membres du groupe semblent interchangeables et sont dits inséparables, ils sont voués à une même cause. Citons R. KAËS : « *Le terme d'archigroupe désigne cette puissance fantasmatique et idéale du groupe comme origine et comme fin, dont le temps, l'espace et le sens sont figurés à travers la translation sur lui de la puissance initiatique et sacrée de l'objet primordial auquel est soumis, à l'origine, le tout-petit : celle de la mère prégénitale. Le retour et le recours à l'archigroupe peuvent dès lors être l'équivalent d'une quête régressive vers l'expérience et le sens originel « perdus », et dont les retrouvailles seraient susceptibles de procurer, d'enclencher le processus de construction d'un nouveau projet d'existence, d'un devenir et d'un à-venir.* » (1976, p. 166)

Ce groupe fonctionne aussi sur un mode isomorphique (KAËS) : c'est le mode de la métonymie du « un pour tous, tous pour un », dont KAËS souligne qu'il établit une correspondance imaginaire entre l'espace du groupe et l'espace intrapsychique.

S'il s'agissait d'un groupe réel, nous pourrions être dans la configuration d'une illusion groupale par identification à la toute-puissance maternelle, comme le propose J.-B. CHAPELIER (2000).

Le titre du roman « Tous égaux envers les enfants », dont la formulation sonne étrangement, se trouve éclairé par une phrase qui lui fait pendant : « [] de quoi étaient capables les adultes envers les enfants. ». On voit à nouveau nous semble-t-il dans le choix

de ce titre, avec cette énonciation singulière, le parti-pris foncièrement anti-conflictuel, revendiquant le même et l'absence d'altérité, du moins au niveau du statut : « Tous égaux ». Ceci concerne les adultes, classe à laquelle n'appartiennent manifestement pas les personnages qui sont désignés comme « jeunes », distingués des adultes et des enfants.

Si la possibilité d'un conflit n'existe pas au sein de ce groupe isomorphe et, j'en fais l'hypothèse, pas davantage d'une certaine façon dans l'espace intrapsychique de la narratrice, le conflit apparaît en revanche, sous une forme très policée : « faire du droit international », entre le groupe et le monde extérieur représenté par les contrées lointaines des Philippines. Le conflit est désintériorisé (P.C. RACAMIER, 1980). Cela signe la probabilité, comme l'a avancé FREUD (1924, p. 283) que l'on ait affaire à un registre psychotique plutôt que névrotique : « *La névrose serait le résultat d'un conflit entre le moi et son ça, la psychose, elle, l'issue analogue d'un trouble équivalent dans les relations entre le moi et le monde extérieur.* »

Il convient de noter que la narratrice a utilisé ici concrètement, c'est-à-dire comme support figuratif, l'expérience vécue par une de nos stagiaires : un voyage de deux mois dans ces îles, pour travailler au sein d'une association humanitaire s'occupant des enfants des bidonvilles de Manille. Cette expérience avait donné lieu à une exposition de photographies dans le service et à un article écrit par la stagiaire dans la Gazette. Une photo montrant des enfants jouant dans une décharge d'immondices avait particulièrement frappé la narratrice. Et l'on voit les effets textuels du court-circuitage (RACAMIER, 1980, p.87) entre le perçu et le « fantasmé ».

La conviction qui organise le texte est la suivante : les enfants sont les victimes innocentes des adultes et doivent assumer une fonction nourricière envers leurs parents, lesquels ne l'assument pas pour leurs enfants. Le corps est mis en avant : les jeunes filles doivent donner leur corps à des étrangers pour pouvoir donner de l'argent à leurs parents. Le combat que les « jeunes » ont décidé de mener est un combat contre l'objet « adultes », proche des objets parentaux : les adultes sont ici des parents nourriciers défaillants.

On peut d'ailleurs se demander si « les jeunes », « les adultes », « les enfants » ne sont pas les vrais personnages du texte, au-delà des personnages manifestes présentés ; on peut faire l'hypothèse que le personnage « les enfants » représenterait le moi de la narratrice, du moins son narcissisme devant être protégé de l'Autre (par opposition au Je),

personnifié par « les adultes », sorte d'imgo parentale confusionnée. En cela on peut reconnaître ici ce que RACAMIER appelle le conflit originaire des psychotiques « *écartelés qu'ils sont entre l'Autre et Soi* » (1980, p. 61). Le projet des « jeunes » (faire du droit international) représenterait-il une tentative, certes un peu idéale, de « tiercéiser » ce conflit radical ? Cependant, comme nous l'avons vu, le groupe des « jeunes » tel qu'il est décrit, fonctionne sur un mode uniquement isomorphique et répond aux caractéristiques que KAËS a étudiées sous le concept d'Archigroupe : il évoque la puissance du groupe : « *Cette puissance du groupe est celle d'un nouveau possible. Elle se constitue par les investissements qu'elle mobilise pour la réalisation, non d'un possible rationalisé et administrable, mais d'un possible que seules la puissance du fantasme, la toute-puissance infantile confondue avec l'omnipotence maternelle, la fascination du commencement rendent vraisemblables. [...] La puissance enivrante de l'Archigroupe est liée à ce fantasme d'autogénération, où s'affirme la toute-puissance de la parfaite circularité et de l'autarcie, dans le refus ou le déni de la génération, historique, contingente, hétérodéterminée.* » (1976, p. 167)

Et tel nous apparaît bien ce groupe imaginaire, qui semble ne procéder que de lui-même.

7.3 « Tous égaux envers les enfants » : une pensée délirante primaire ?

Les travaux de Piera AULAGNIER concernant le registre de la psychose - hypothèse qu'il est possible de faire déjà à partir du fonctionnement uniquement isomorphique du groupe imaginaire¹⁰⁷ présenté dans le texte- nous ouvrent d'autres perspectives de lecture de ce texte.

Une remarque préalable : bien que le « Je » ne soit en quelque sorte pas « advenu » dans ce texte (en tant qu'entité différenciée), nous nous autorisons à traiter ce « Je » narratif comme s'il s'agissait de la voix du Je de la narratrice et à utiliser les avancées importantes qu'a faites Piera AULAGNIER quant à la notion du « Je ».

¹⁰⁷ « Les groupes construits selon cette visée isomorphique, et fixés dans un tel appareillage, évoquent les caractéristiques des structures familiales régies par la psychose. » KAËS « L'appareil psychique groupal » p 195

Piera AULAGNIER introduit le concept de « potentialité psychotique » (1975) comme organisation particulière de la psyché dans laquelle peut être décelée « la présence d'une pensée délirante primaire enkystée et non pas refoulée » (AULAGNIER) : « *Par pensée délirante primaire nous définissons l'interprétation que se donne le Je de ce qui est cause des origines. Origine du sujet, du monde, du plaisir, du déplaisir : l'ensemble des questions que pose la présence de ces quatre existants fondamentaux va trouver une seule et même réponse grâce à un énoncé dont la fonction sera d'indiquer une cause qui rende sensée leur existence.* » (1975, p. 223)

On peut se demander si le passage du texte ayant trait à « ce dont les adultes sont capables envers les enfants » ne constitue pas une pensée délirante primaire. A l'appui de cette hypothèse, il conviendrait de faire quelques remarques concernant certains énoncés du texte :

- l'utilisation de l'article défini « les » : « les enfants, les adultes, les jeunes filles » induit l'idée chez le lecteur que la narratrice désigne par là la classe des enfants, des adultes, des jeunes filles, soit tous les membres appartenant à cette classe et non pas certains d'entre eux, auquel cas elle aurait plutôt employé l'article partitif des. Ne peut-on pas voir là une atteinte à la fonction symbolique telle que la définit Piera AULAGNIER : « *Le propre de la fonction symbolique, du signe linguistique et du langage, est donc, [...] de créer une configuration relationnelle symbolique engendrant une mise en forme du réel qui permette de passer de l'individuel à des valeurs universelles.* » (1975, p. 204)

Dans ce que la narratrice nous décrit, l'universel (soit ici les relations parents-enfants) « s'annule dans la singularité et l'accidentel d'un élément » (1975, p. 206). Et à l'inverse, c'est cet élément singulier qui sera identifié à la classe.

« Nous nous sommes aperçus et nous avons vu de quoi étaient capables les adultes envers les enfants » : la connaissance se fonde et s'affirme uniquement sur une expérience sensorielle visuelle ; le « voir », source de déplaisir, les enfants dans une décharge, les jeunes filles se prostituer, se confond avec sa cause (l'interprétation immédiate de sa cause), voire se pose comme *certitude* causale. Nous sommes là dans le registre du processus primaire, et dans une représentation fantasmatique (il y a une scène mettant en jeu deux termes et un troisième terme qui regarde la scène) plutôt que « idéique » (processus secondaire) si l'on reprend la terminologie de P. AULAGNIER. Le primaire admet bien l'existence de deux

espaces séparés mais les deux sont soumis au tout-pouvoir d'un seul, en l'occurrence les parents.

C'est cette pensée délirante primaire qui permet, en donnant une cause au déplaisir, de donner un sens à une réalité qui peut demeurer ainsi support d'investissement. Mais aussi, et c'est non moins important, qui préserve le Je du danger de n'avoir plus d'espace psychique pour son fonctionnement : « *Tant qu'une pensée lui permet de s'autodéfinir et de préserver, ne fût-ce qu'un dérisoire fragment, du savoir du Je sur le Je, il pourra se réserver un espace compatible avec son mode de fonctionnement : s'il lui arrivait de ne plus avoir de pensées, c'est lui-même qui disparaîtrait de la scène.* »(1975, p. 231)

Le « Je » du texte peut ainsi se doter d'un projet identificatoire : devenir avocat international « pour toute affaire avec des enfants en cause ou à défendre ». Ce faisant, il se préserve, et préserve aussi sa continuité. Cependant on notera le caractère hautement idéalisé de ce projet : « Avant de travailler pour les fondations de l'O.N.U. il faudra ... »

7.4 Mise en perspective

« L'écriture met en contact avec les traces mnésiques inconscientes des premiers objets d'investissement, dans une visée de contrôle actif, de retournement du vécu passif des expériences relationnelles essentielles. »(RICHARD, 2001, p. 236)

Il est permis de penser que le premier chapitre du roman de Bérengère, et le seul qu'il nous sera donné de connaître, procède à la fois de la rencontre avec une image (photo mettant en scène les enfants des bidonvilles de Manille), laquelle s'est constituée comme support figuratif et déclencheur de l'activité fantasmatique, et avec l'écriture au sens où F. Richard l'aborde ci-dessus. On peut supposer en effet un mouvement identificatoire aux enfants de la photo – et rappelons-nous que Bérengère avait fait de son appartement un lieu de dépôt d'objets dans tous leurs états, comme d'ailleurs celui de sa mère – peut-être sous la forme d'un pictogramme (en tant que mode de représentation de l'originaire, mobilisant un éprouvé sensoriel, et un affect). Piera AULAGNIER nous dit d'ailleurs que les trois modes de représentation (de l'originaire, du primaire et du secondaire) coexistent toujours « conjointement » face à toute rencontre. L'écriture de ce début de fiction (son roman) lui

permet de se ressaisir activement d'un éprouvé du registre du primaire et de le rendre représentable, même si c'est sous la forme d'une pensée délirante primaire.

Dans l'étiologie de la psychose, Piera AULAGNIER a soutenu qu'il fallait accorder une certaine place à ce qu'elle a nommé « la réalité historique » :

« Par « réalité historique » il faut ici entendre des événements qui ont été effectivement présents dans le passé de l'individu, ou du moins dans son enfance, [...] Il s'agit d'événements clés, pourrait-on dire, dans la mesure où ils ont contribué à la « mise-en-scène » et à la « mise-en-sens » de la réalité du monde extérieur vécue par l'enfant. » (1998, p. 132)

Le travail éducatif permet de connaître l'existence d'un certain nombre d'événements, dans le passé des individus, en général les événements ayant donné lieu à un traitement « social » ; mais il ne permet pas généralement d'accéder au rapport que les individus entretiennent au plus profond d'eux-mêmes avec ces événements, et avec d'autres, non connus mais non moins importants pour la psyché de l'individu. Nous n'observons souvent que des effets, des échos lointains. On est amené souvent à tort à attribuer le caractère traumatique à l'événement en soi, sans prendre en compte le fait que tout événement rencontre nécessairement un certain « traitement psychique », qui sera lié aussi pendant l'enfance (et pendant le temps où l'enfant est encore « infans ») à la capacité de la mère (ou de celle qui en fait fonction) à un travail de « métabolisation » (AULAGNIER).

Nous ne saurons pas ce qu'il en a été pour Bérengère, de la toute première enfance passée avec sa mère jusqu'à l'âge de six mois, puis de la décision prise de la confier à une famille d'accueil ; nous ne savons pas non plus dans quelles conditions s'est effectué ce placement dans cette famille d'accueil pour Bérengère, ce qui a pu lui en être dit, ce qu'elle a pu comprendre ultérieurement et reconstruire comme « cause ». Mais il est possible de supposer, dans le cadre de notre hypothèse d'une potentialité psychotique chez Bérengère, qu'il y a eu une défaillance dans le discours de l'Autre quant à la signification ; P. AULAGNIER nous dit que ce qui est à l'origine de la construction délirante répond à trois conditions :

« - Le sujet est frustré « intolérablement » d'une signification.

Le désir indompté et indomptable, qui refuse d'être réduit au silence, concerne aussi l'exigence d'interprétation et le besoin identificatoire constitutifs du Je.

La pensée délirante primaire tente d'opérer la reconstruction d'un fragment manquant dans le discours de l'Autre, qui, dès lors, réapparaîtra illusoirement conforme aux demandes identificatoires du Je. » (1975)

En outre la figure de l'Autre, dans la situation de Bérengère « infans » est complexifiée du fait du placement : sont concernés la mère biologique, avec laquelle les relations ont été effectives de 0 à 6 mois puis se sont maintenues (mais on ne sait pas sur quel mode), la mère d'accueil (et plus globalement la famille d'accueil) et, probablement, un travailleur social référent de la situation. On peut se demander quels ont pu être les discours tenus sur la situation de Bérengère par les adultes, et les uns sur les autres ; quels ont pu être les tout premiers énoncés identifiants à l'adresse de Bérengère et comment la composante du Je du côté de l'identifié s'est constituée.

7.4.1 Le conflit psychotique

L'originalité de l'apport de Piera AULAGNIER concernant la psychose tient au fait qu'elle situe bien le conflit au sein de la psyché, non pas entre des instances différentes de celle-ci, mais à l'intérieur même d'une instance, fondamentale en tant qu'elle est en liaison permanente avec le corps, le monde extérieur, la réalité, et qu'elle nomme le « Je ».

Piera AULAGNIER nous dit que le Je, en tant qu'instance¹⁰⁸, comporte deux faces, deux composantes : le Je comme identifiant et le Je comme identifié. Tentons un rappel succinct de ses théorisations.

Le Je de l'enfant, après avoir investi et s'être approprié (conditions nécessaires à son existence) les premiers énoncés identifiants, qui ne sont autres que les pensées et les souhaits identificatoires du porte-parole le concernant, va énoncer en son nom propre ces mêmes pensées, lesquelles se constitueront dès lors pour le Je de l'enfant comme l'« *identifié* ». Le Je, dans les conceptualisations de P. AULAGNIER, est l'instance chargée de composer avec la temporalité : si le futur, dans un premier temps, est appréhendé comme un temps où pourrait faire retour une expérience de plaisir passé, il est « vital » pour le fonctionnement du Je qu'ensuite, les souhaits identificatoires, le projet identificatoire concernant le futur intègrent la possibilité du changement voire sa nécessité (c'est-à-dire envisagent le non-retour du même). Cependant une autre condition pour l'investissement

¹⁰⁸ A différencier du Moi Freudien et du Sujet Lacanien

d'un futur est encore nécessaire : que le Je identifiant puisse investir ces pensées, ou énoncés identificatoires, en tant qu'il les croit conformes au Je qu'ils nomment. L'identifié actuel et son devenir doivent pouvoir être investissables par le Je identifiant. P. AULAGNIER parle de la nécessité pour maintenir l'unité « identifiant-identifié » qu'existent des « points de certitude » : certitude de la conformité entre la pensée et la chose, entre le Je pensant et le Je pensé.

Le conflit dans la psychose va se situer précisément à ce niveau : entre le Je pensant et le Je pensé, entre l'identifiant et l'identifié : « *Dans la psychose il y a eu, bien évidemment, comme pour nous tous, création d'un Je pensé et anticipé par le porte-parole, il ya eu une première appropriation d'un certain nombre d'énoncés à fonction identifiante. Il y a même eu un premier et fragile espoir, qui ira s'amointrissant, que ce « Je pensé » puisse être reconnu par la pensée des autres, qu'on accepte de lui assurer sa part de certitudes, qu'on rende possible à l'identifiant d'investir un identifié qui lui apporterait la preuve du pouvoir, de l'autonomie, de la valeur de l'activité de penser et d'identifier qui lui incombe.* » (1979, p. 31)

Le texte de Bérengère, dans cette perspective, opère une sorte de transposition au sens où nous allons retrouver les mêmes thèmes que ceux que nous avons décrits comme « symptômes », mais traités dans une autre « tonalité », le mode « mineur » s'est transformé en mode « majeur ».

Nous avons vu la prégnance dans le texte du « corps groupal », analysé comme « Archigroupe » (KAËS), doté d'une puissance que rien ne semble pouvoir démentir, qui permettra de travailler, de gagner de l'argent, de faire des économies, d'être en relation avec le monde en servant une noble cause. Ne peut-on pas voir ici, en filigrane, le rapport de Bérengère avec son corps réel, actuel, ce corps qui souffre de multiples maux, qui l'empêche de travailler, « qui part en cacahuètes » ; ce corps pointé par la mère d'accueil comme malodorant, mal entretenu, incommode¹⁰⁹. « *L'image du corps se construit dans le rapport intersubjectif* » nous dit KAËS (1976, p. 199). Peut-on faire l'hypothèse que pour cette mère d'accueil, le corps de l'enfant Bérengère irréductiblement énurétique est devenu persécuteur ? Piera AULAGNIER avance l'hypothèse que l'enfant puisse introjecter cette dimension persécutrice dans la relation entre sa mère et lui et la déplacer entre son propre Je et son propre corps. Cependant cette « relation persécutive » (P.A.) entre le Je et son

¹⁰⁹ Si l'on se réfère à la présentation des personnages, on peut noter aussi que les garçons présentent des qualités d'attrait physique indéniables : « faire du mannequinat, pur beau gosse, beau rital »...

propre corps ne peut pas se maintenir en l'état sinon elle fait encourir au Je le risque d'un conflit destructeur pour lui-même. AULAGNIER parle d'un premier « *Rapport de « filiation » entre la relation que le Je instaurera entre lui et la réalité et celles qui en ont été la matrice, l'étagage : les premières mises en représentations de la relation Je -corps.* » (1986, p. 319)

Le déplacement du pouvoir persécutant du corps propre sur un objet extérieur obéit à une nécessité et nous voyons bien, ici, qu'il y a établissement d'une authentique « relation persécutive » entre le Je de Bérengère et la mère d'accueil, répondant à la définition qu'en donne P. AULAGNIER. « *Je définis de « relation persécutive » une relation dans laquelle le Je attribue à un représentant de l'espace hors-Je, et donc à un représentant de la réalité, un pouvoir et un vouloir de mort à son égard, alors même que la présence de ce représentant, comme du lien qui les unit, sont nécessaires pour que le Je se préserve vivant.* » (1986, p. 320)

L'argent occupe une place centrale dans le texte mais il semble que ce n'est pas tant l'argent en tant que symbole d'échange que l'argent qui serait du côté du don : dans le fantasme de Bérengère le don (nourriture, argent pour subvenir aux besoins) qui aurait dû circuler des parents aux enfants, voit sa polarité inversée : ce sont les enfants qui font vivre les parents. Peut-on mettre cela en rapport avec le fait que Bérengère a été élevée par une famille d'accueil rémunérée pour ses services et pour l'entretien de l'enfant ? Ce même fantasme se manifeste aussi dans sa crainte que la mère d'accueil « ne fasse main basse sur son argent » (l'A.A.H.), et qu'elle suppose que l'hébergement à l'issue du séjour dans le C.H.R.S. lui est proposé par la mère d'accueil « pour augmenter ses allocations ». Elle continue de demander des dons à la société (par l'intermédiaire des différents services d'aide sociale) sans pouvoir du tout entrer dans une logique d'échange.

7.4.2 L'écriture comme expérience corporelle et intersubjective positive

Nous avons rapidement évoqué l'investissement certain de la Gazette par Bérengère comme lieu d'adresse. Mais pour elle, peut-être plus que pour une autre « écrivante », ne peut-on pas faire l'hypothèse que l'écriture a partie liée avec le corps, dans la mesure où elle pourrait être pour Bérengère une production corporelle susceptible de générer du plaisir (pour soi et éventuellement pour d'autres), une expérience où son corps ne la « lâche » pas ou ne produit pas des effets incommodants pour les autres. En outre l'écriture lui permet de donner corps, donner forme, du côté du plaisir, à des sensations sans doute non dicibles,

non transmissibles, et qui peuvent dès lors être hébergées dans le corps du texte, et dans la Gazette.

Synthèse : La Gazette ou la proposition d'un autre cadre

Anna FREUD, à propos de son admiration pour August AICHHORN comme professeur et thérapeute : « *Si souvent les professeurs sont pressés de voir leurs étudiants savoir quelque chose, d'avoir les bonnes réponses : une possession. Aichhorn savait comment initier le questionnement et dit : " Soit, nous pouvons considérer ce garçon de cette manière, mais nous pouvons également le considérer de celle-ci, et sans doute encore de plusieurs perspectives alternatives". Il nous mettait alors au défi : pouvez-vous faire de même– vous centrer et recentrer, modifier votre angle d'approche, ajuster votre point de vue ? »*¹¹⁰

Modifier son angle d'approche, proposer un autre cadre fut notre aspiration en mettant en œuvre la Gazette, avec une hypothèse minimale concernant les effets de l'appartenance à un groupe imaginaire.

1. Une offre de co étayage

Faire une telle offre, celle d'un espace où éventuellement écrire en dehors d'un atelier d'écriture, après avoir suscité le désir d'écrire, supposait dès le départ et en amont d'opérer probablement une certaine « séduction primaire » ; cela, au sens où le désir de l'éducateur (comme le désir de la mère face à un nourrisson) y est impliqué et permettait de proposer un, des étayage(s). Etayage sur mon propre rapport à la chose écrite, sur mon désir d'animer cette Gazette à l'adresse des jeunes femmes et aussi de la co-créeer avec elles (proposer, échanger toutes sortes d'écrits, écrire les « éditoriaux »). Etayage sur les écrits des autres pouvant faire émerger leurs propres représentations, étayage sur le groupe « symbolique » des lectrices et/ou « écrivantes » (R. BARTHES). Je reprends ici, à la suite de V. Colin (2002, p. 128), le sens de « *la relation d'étayage selon R. KAËS et S. FREUD comme support et fondement de la construction du sujet dans une interaction dynamique et réciproque.* »

Par cette proposition il s'agissait, de façon obscure, de répondre à ce que j'observais et supposais de ruptures d'étayages chez ces jeunes femmes hébergées temporairement

¹¹⁰Anna FREUD: the dream of psychoanalysis by Robert Coles, pub. Addison-Wesley, 1992. Cité par http://www.unige.ch/fapse/psychoclinique/UPCA/conferences/Diaporama_Bevington1_291112_11h00.pdf

dans le C.H.R.S : étayages non seulement familiaux, sociaux, économiques mais aussi probablement internes (étayages primaires du rapport à l'autre).

On pourrait analyser aussi cette proposition en termes Winnicottiens comme relevant de la tâche maternelle de « présentation de l'objet ». Cette notion est au cœur des théorisations de WINNICOTT et il souligne qu'il est fondamental que la mère prenne plaisir à cette expérience « *sinon tout est mort, inutile, mécanique* » (1949)¹¹¹.

2. L'intermédiaire

Proposer la Gazette comme espace-temps de lecture (et potentiellement d'écriture), adressé à chacune en tant qu'elle appartient au groupe, et adressé au groupe « symbolique » des lecteurs, n'était-ce pas assumer une fonction qui relève de la catégorie de l'intermédiaire ? Catégorie dont R. KAËS (1985, 2002) nous dit qu'elle traverse toute l'œuvre de FREUD constituant la psychanalyse, bien qu'on ne puisse pas parler d'un concept d'intermédiaire chez ce dernier. Proposer la Gazette n'était-ce pas investir ce que R. KAËS appelle une fonction « méta-préconsciente » pour un, d'autres sujet(s) ? Proposer un journal, où lire ce que d'autres membres du groupe avaient écrit, mais aussi où écrire, c'était proposer un media mais aussi un étayage pour leurs propres représentations, pour laisser se former leurs propres pensées.

WINNICOTT pour sa part a théorisé « l'aire intermédiaire d'expérience », comme absolument nécessaire à l'être humain, ni vraiment subjective, ni vraiment objective, aire de « repos » dans le meilleur des cas, témoignant de la qualité première du lien à l'objet primordial ; de l'adaptation précoce de celle-ci aux besoins du bébé, de la bonne présentation de l'objet par la mère, dépendront l'existence de cet espace potentiel, encore nommé espace transitionnel ou encore expérience culturelle. Ces objets intermédiaires que furent les écrits des jeunes femmes publiés dans la Gazette, relevant de cette dimension culturelle, me permirent d'utiliser la compréhension psychanalytique.

En tant qu'initiatrice et garante de la publication de la Gazette, j'ai probablement occupé une fonction de première destinataire des écrits des jeunes femmes, incarnant peut-être, comme l'écrit A. BRUN (2001) à propos des thérapeutes en atelier thérapeutique

¹¹¹ Cité par J. ABRAM 2001, p207

d'écriture avec des adolescents, « *une fonction contenante, de dépôt ou d'inscription possible.* ».

3. La fonction chorale en regard de la Gazette

La Gazette constitua pour celles qui ont écrit *une autre scène* où s'exposaient différemment les mêmes personnages de leur théâtre interne, ceux que nous (les éducateurs) connaissions un peu et souvent de façon objectivée. Du côté des jeunes femmes, le cadre d'accueil très individualisé ne permettait pas qu'elles puissent se constituer librement des objets communs, y compris à travers le partage de leurs histoires.

La dimension à perspective groupale de ce dispositif a permis à celles qui ont écrit des « récits de vie » un jeu entre l'intime et le groupal qui, comme l'énonce A. BRUN¹¹², « *semble fondamental à l'adolescence, où se conflictualisent l'articulation entre les liens à l'entourage et la construction d'un espace psychique interne* ».

La mise en récit, la narration ont contribué au processus d'acclimatation de l'autre comme semblable. Nous retrouvons là une des fonctions de la tragédie grecque au sein de la Polis.

Le partage de ces récits de vie à résonance tragique mais suffisamment tempérés par l'écriture, le coétayage à travers les textes des unes et des autres ont permis qu'elles puissent commencer à s'approprier leur histoire et la communauté de leurs histoires.

La Gazette en tant que cadre/dispositif à médiation m'a permis que la question de la fonction chorale devienne lisible ; nous avons vu comment les différentes jeunes femmes se sont emparées chacune à leur façon de cette *proposition d'adresse*, de cet espace, pour devenir sujet de leur énonciation et se relier à la communauté, une communauté d'appartenance.

Configurer le dispositif Gazette à l'attention de ces sujets était une façon de mettre en œuvre « les fonctions de l'autre ». Si le dispositif a pu convenir à plusieurs d'entre elles, ce n'est certes pas à toutes ; d'autres voies sont sans doute à explorer, au cas par cas.

¹¹² A. Brun « Écriture et groupes » in Psychologues et psychologies N° 162 nov. /dec 2001 pp8-20

4. La fonction chorale : fonction subjectalisante ?

Lors d'un colloque auquel j'ai assisté, organisé par la Revue Adolescence (en 2011), ayant pour titre « L'adolescent face à la société du malaise »¹¹³, mes notes personnelles font trace d'une intervention de Philippe GUTTON parlant du processus de *subjectalisation* que connaît l'adolescent, à partir du pubertaire ; il parlait en outre d'*inter-subjectalisation* pour désigner cette construction en partage avec son environnement. Un texte de R. CAHN (2002), dont j'ai extrait une citation un peu longue, m'a permis d'éclairer ces notions, qui me paraissent pertinentes dans le cadre de ce travail sur la fonction éducative.

Parlant du métier du psychanalyste dans certaines occurrences actuellement il écrit : « *Il apparaît plutôt comme l'objet pris dans la défaillance de l'environnement et contraint désormais à un tout autre rôle que celui auquel il était destiné. Il lui faut donc permettre que se répètent, afin à la fois de les identifier et de les modifier, les situations à l'origine de la perturbation, chez l'analysant, de la fonction sujet. Ce qui le place nécessairement dans la position où l'objet avait manqué à ce que j'appellerai la fonction subjectalisante.* » Ensuite, se référant à l'article de FREUD (1921) « Psychologie des foules et analyse du Moi » (chapitre sur l'identification), où FREUD distingue l'identification au père (« *rejeton de la première phase orale de l'organisation libidinale* ») et le choix du père comme objet (« *Dans le premier cas le père est ce qu'on voudrait être, dans le second ce qu'on voudrait avoir. Ce qui fait donc la différence, c'est que le lien porte sur le sujet ou sur l'objet du moi* »), R. CAHN dégage une dimension subjectale du Moi, première, fondant l'organisation ultérieure du Moi, et une dimension objectale du Moi. Il ajoute : « *La subjectalisation apparaît ainsi comme le processus commandant l'instauration d'un soi suffisamment autonome, suffisamment différencié pour permettre la subjectivation et dont - inversement - les empêchements à ce développement compromettront plus ou moins sérieusement la capacité à subjectiver.* » Cette distinction entre subjectalisation et subjectivation nous paraît tout à fait pertinente par rapport aux adolescents –et jeunes majeurs- reçus dans les centres éducatifs et dans le contexte de cette recherche.

Enfin il écrit, et nous y reconnaissons les problématiques rencontrées : « Doit donc être considéré comme échec de la subjectalisation ce qui, du monde dans lequel s'insère et

¹¹³ Colloque du 3 février 2011, à La Sorbonne, Paris, réunissant A. Ehrenberg, S. de Mijolla-Mellor, R. Gori, J. Bordet, J.-P. Goudailler, J.-Y. Le Fourn, D. Marcelli, F. Richard, S. Lesourd, P. Gutton.

vit le sujet, ne lui a pas été signifié, autorisé ou rendu déchiffrable de son être, de ses pulsions propres, de son identité, de sa place dans la succession des générations ou ce qui, des objets qui l'environnent, lui est intolérable, sur le mode de l'intrusion, de la séduction, du manque ou de l'incohérence et donc non métabolisable, non transformable, non appropriable, le laissant pris dans un rapport aliéné à l'objet par l'excès de l'excitation et/ou la perte du sens. Les conséquences en sont l'omnipotence symbiotique, la confusion ou l'indistinction des limites, l'idéalisation démesurée de l'objet, l'anéantissement du désir du sujet ou de l'autre, le désespoir qui fait dire non à tout, y compris à soi-même, ou la hantise des vécus premiers d'agonie tapis au fond de l'être, tous facteurs à l'origine de l'ensemble des défenses signant le raté du refoulement et des capacités de liaison. »

R. CAHN (2002, 2006) montre que le processus de subjectalisation, qui se met en place très tôt, est fondamentalement lié à l'objet subjectalisant (en général la mère « suffisamment bonne ») ; les modalités d'émergence du « sujet » ou plutôt « pré sujet », encore pris dans l'indistinction de la dyade première, dépendront de l'objet. Il souligne que ces expériences premières de la psyché s'inscriront de façon « *indélébile, comme réelles et comme vraies* » et sans pouvoir être remémorées ou ressaisies au plan symbolique. Dans le meilleur des cas, la mère, par ses réponses adaptées (c'est-à-dire en se désadaptant progressivement) va permettre la découverte de la réalité interne par rapport à la réalité externe mais aussi donner accès à l'aire intermédiaire commune et garantir la fiabilité de celle-ci.

C'est sur ce fondement subjectal –trop rapidement décrit ici – que se construira le processus de subjectivation, processus complexe qui mériterait d'amples développements dépassant le cadre et l'objet de cette recherche ; nous retiendrons ici la formule de B. PENOT (2006) concernant la subjectivation « *-entre énergétique et signifiance- impliquant à la fois de s'approprier, de se reconnaître assujetti et de se différencier* ». L'adolescence viendra remettre en question et remanier ces édifications préalables.

Chapitre 2. Situations éducatives en internat

Le temps de l'adolescence est souvent un temps où l'appétence pour le groupe de « pairs » est la plus prononcée, l'adolescent ayant besoin de s'appuyer sur un groupe transversal et non plus transgénérationnel pour élaborer sa groupalité interne, hors du cadre familial où les enjeux sont trop vifs. Rappelons la définition qu'en donne R. KAËS (2005/2) : « *La groupalité psychique désigne des formations intrapsychiques dotées d'une structure et de fonctions de liaison entre les pulsions, les objets, les représentations et les instances de l'appareil psychique, dans la mesure et sous l'aspect où ils forment un système de relation qui lie leurs éléments constituants les uns aux autres. /.../ La groupalité psychique est le caractère général de la matière psychique d'associer, de délier, d'araser, de répéter, de former des ensembles dotés d'une loi de composition, de transformation.* »

Les situations éducatives, ou encore les processus qui se déroulent avec les adolescents à l'intérieur du cadre éducatif, vont permettre d'appréhender d'autres facettes de la fonction chorale. Nous avons choisi de présenter trois situations dans lesquelles la groupalité se déploie de façon complètement différente tant chez les adolescentes qu'au sein du « chœur » éducatif.

1. Célestine

Célestine a été admise dans notre foyer pour adolescentes à l'âge de 16 ans. Jusqu'à là elle était placée sur décision judiciaire en famille d'accueil depuis l'âge de 18 mois, ainsi que ses deux frères un peu plus âgés. Ceci, en raison de la séparation du couple parental et d'un « climat familial douteux » : suspicion d'abus à caractère sexuel ainsi que de prostitution de la mère, notifiés dans les jugements.

Neuf mois avant le placement en foyer, un « mal-être » profond s'installait, se manifestant d'abord par une chute des résultats scolaires, des « malaises somatiques » donnant lieu à des hospitalisations dont une en neurologie pour observation (sans que rien ne soit décelé à ce niveau) et des propos alarmants : « *je suis perdue, je suis paumée, j'ai envie de crever* ».

Lors de petites vacances scolaires passées chez sa mère, elle fugue un soir et dit le lendemain à sa mère qui l'a retrouvée, qu'elle a passé la nuit à l'hôtel avec un homme et a eu des relations sexuelles. Le lendemain, dans un état d'excitation important, en présence de sa mère, elle menace de se jeter par la fenêtre. Célestine nous dira plus tard qu'elle s'est violemment disputée avec sa mère et qu'elle a failli la frapper. Elle sera hospitalisée suite à cela mais oppose un refus catégorique à toutes propositions d'aide ; elle refuse également de retourner dans sa famille d'accueil, sans en dire plus. La veille de sa sortie de l'hôpital elle fugue à nouveau et se réfugie chez son père, lequel prévient les services sociaux.

En présence des éducateurs du service de placement familial, Célestine reste mutique, ne manifestant ni désir, ni opposition, elle est comme indifférente. Elle retourne dans sa famille d'accueil.

Les différents rapports¹¹⁴ au juge pour enfants dans cette période font état de multiples fugues, pour se rendre chez son père et parfois chez sa tante maternelle ; ils font aussi état de plaintes d'être victime d'abus sexuels mais sans qu'elle ne veuille jamais porter plainte. Elle maintient un lien ténu avec les travailleurs sociaux, se montre passive dans la rencontre avec eux, voire docile, mais reste comme en dehors des questions qui la concernent. Face à son refus de demeurer en famille d'accueil, un hébergement chez le père est envisagé, mais, pour des raisons matérielles il ne peut pas être durable. Célestine passera donc trois mois, hébergée tantôt par son père, tantôt par sa tante, tantôt par des gens dont elle mobilise la compassion. Elle maintient toutefois les relations avec sa famille d'accueil, avant d'accepter bon gré, mal gré, un placement dans un foyer.

Célestine écrit alors à son juge :

« Depuis plusieurs mois je galère alors que jusqu'en octobre ça allait plutôt bien. Je m'entendais bien avec ma mère et avec ma famille d'accueil. J'arrive plus à accepter ce qu'on me dit de faire ou de pas faire. A ce moment-là je commence à fuguer. Je vais pas très bien, je tombe dans les pommes et je suis hospitalisée. Après ça va mieux une semaine ou deux puis je fais des crises de tétanie. Je disais vouloir mourir.

Depuis environ trois mois je galère. Je suis chez mon père, chez ma tante ou dehors avec des copains. Au début ça me convenait. J'allais plus à l'école, Je faisais n'importe quoi, alcool, drogue. Avec les garçons je faisais n'importe quoi, une fois j'ai eu peur après coup.

¹¹⁴ Que nous avons pu consulter au tribunal pour enfants

Depuis quelques semaines je sors moins, je fume moins, je bois moins sauf depuis 4 ou 5 jours que je suis avec un copain.

Petit à petit je prends conscience de certaines choses : c'est pas une vie pour mon âge. Il faut que j'arrive à me mettre à l'abri en sécurité. J'ai encore besoin des adultes parce que j'arrive pas à me débrouiller toute seule. »

Dans notre foyer, Célestine se présente comme une jolie jeune fille très calme, douce et discrète, généralement assez fuyante dans les relations avec les adultes ; il faut noter toutefois qu'elle établira un lien privilégié avec un éducateur de l'équipe, qui n'est pas un de ses deux référents (2 éducatrices). Cet éducateur est le père d'une petite fille de 2 ans, ce qui touche beaucoup Célestine. Célestine sait que cette relation privilégiée est tout à fait acceptée et parlée au sein de l'équipe.

Les tout premiers mois de son accueil au foyer vont être ponctués par plusieurs « événements » que je prends là au sens de « ce qui arrive », sous forme d'« agirs » qui débordent notre capacité à y mettre un sens :

Tout d'abord Célestine, se situant dans le même registre que dans sa famille d'accueil, fugue certaines nuits accompagnée d'une autre jeune fille. Nous soupçonnons là des tentatives de s'approvisionner en shit, substance dont font commerce les frères de Célestine (un des frères va rentrer en prison, l'autre est dans l'antichambre). Célestine n'en dit rien, sinon qu'elle a besoin de sortir.

Elle introduit des jeunes gens dans le foyer, par sa fenêtre de chambre, d'accès plus facile, pour « rendre service » dit-elle, à d'autres adolescentes, elle-même n'étant pas concernée par ces visites nocturnes. A un autre moment de son séjour, elle se fait aussi l'agent du vol du cahier de liaison des éducateurs, pour le compte d'autres adolescentes. Se prêter ainsi à des conduites transgressives qui ne la concernent pas en premier lieu ne rencontre chez elle aucune butée intérieure.

Des crises de nerfs/crises de tétanie impressionnantes surviennent comme en réponse différée à des reprises par le chef de service ou le directeur ; moments où elle ne dit rien, baisse la tête et « encaisse ». L'éducateur du service de placement familial qui suivait la situation de Célestine, a déjà été alerté sur ces crises propres à inquiéter et à mobiliser tout l'environnement et qui auraient été « surmédicalisées » par la famille d'accueil.

Ensuite, en l'espace de deux mois, des événements assez similaires vont se produire à trois reprises :

La première fois elle fait une fugue en solitaire un soir et rentre le lendemain matin au foyer, dans un état de dégradation physique et psychique important. Elle indique à l'éducateur qu'elle a eu des relations sexuelles avec un inconnu qu'elle a suivi et qu'elle a beaucoup bu et fumé. Elle ne veut rien en dire de plus. L'éducateur lui manifeste sa vive inquiétude, il s'agit de l'éducateur avec lequel Célestine établira le plus de lien de parole. Mais on se souviendra aussi que la plupart de ses fugues antérieures la conduisait chez son père.

Deux semaines plus tard Célestine rentre à nouveau d'une fugue un matin dans un état « délabré », pour les mêmes raisons ; cependant nous notons la position ambiguë de Célestine, elle me dit ne pas savoir/pouvoir dire non aux types qui l'abordent mais ça prend des proportions excessives, c'est « trop », elle veut en sortir. La brigade des mineurs est saisie avec son accord, elle est hospitalisée. Le médecin qui la reçoit en urgence décèle avant tout de gros problèmes psychiques. Mais l'hospitalisation en pédopsychiatrie sera sans suite, Célestine refuse toute aide psychologique.

Célestine cherche alors plus ouvertement à inquiéter sa famille d'accueil, et nous en ricochet, en racontant les diverses tentatives d'agression dont elle serait l'objet.

Compte tenu de l'enquête en cours, elle craint des représailles, se dit en danger, veut quitter le foyer, quitter la région : « un de ces jours, on va me retrouver morte ! » dit-elle. Paradoxalement elle s'installe de plus en plus au foyer, participe à la vie collective et se sert du foyer comme lieu de protection vis-à-vis de l'extérieur.

L'équipe éducative se trouve alors assez démunie face aux « agirs » de Célestine, qui peuvent aussi prendre la forme de « crises somatiques » (violentes douleurs à l'abdomen) ou d'agirs auto-agressifs qui réunissent tout le groupe autour d'elle.

Bien souvent le contexte de ces agirs nous échappe : le contexte événementiel, factuel, voire des éléments biographiques, peuvent en effet permettre des hypothèses quant au sens de ces agirs. Je pars de l'hypothèse clinique que l'agir n'est pas un simple court-circuitage de la pensée et une décharge pulsionnelle mais qu'il opère comme un mode de traitement du conflit interne qui ne peut pas être pris en charge par les processus secondaires, qui ne peut pas être pensé, parlé. Ces éléments contextuels peuvent être pris

comme éléments de figuration de ce qui cherche à se représenter, bien souvent dans l'adresse à d'autres, à un autre. La question était bien alors pour l'équipe éducative : mais qu'est-ce qu'elle cherche à nous dire en agissant cela ?

Un mois plus tard elle fugue un samedi soir, mais en compagnie d'une autre adolescente ; elles rentrent toutes les deux le dimanche matin, racontant s'être fait agresser par 4 garçons, l'une ayant été maltraitée, et Célestine ayant été agressée sexuellement. Les éducateurs sont perplexes. Accompagnées au commissariat, alors que l'autre adolescente maintient sa version, Célestine « craque » assez rapidement et dit honteusement que ce n'est pas vrai, qu'elles ont tout inventé pour n'être pas « disputées » par les éducateurs.

Ce type d'événements prendra alors fin. On peut se demander si en nous faisant témoins de ses « mises à mal » physiques et subjectives lors de ses retours de fugue, en éprouvant –dans tous les sens du terme- la qualité de l'accueil et de la réponse qu'on lui ferait, elle ne nous a pas d'abord constitués en dépositaires puis en destinataires. On peut se demander aussi si, par ce biais, Célestine n'essayait pas de se dégager d'un état d'ambiguïté, au sens où elle ne parvenait pas à différencier ce qui provient d'elle et ce qui provient de l'autre.

Pour autant nous notons que Célestine va raconter à toutes les nouvelles personnes dans l'institution, adolescentes ou personnel (remplaçants, stagiaires) qu'elle investit toujours particulièrement, ses histoires d'agression, se situant alors plus nettement comme victime, cherchant à mobiliser la compassion et l'inquiétude, sollicitant leur accompagnement dans ses démarches, comme si le risque était toujours présent pour elle à l'extérieur.

La suite de l'accueil de Célestine au foyer sera marquée par la rencontre d'un petit ami, relation qui deviendra stable au fil des mois, engageant tous ses investissements. Leurs rencontres se font d'abord tout près du foyer, sous le porche de l'immeuble, elle nous en fait témoin. Elle a pris soin de lui raconter toutes ses mésaventures de sorte qu'il devienne une sorte de garde fou à l'extérieur, dont elle se sert aussi pour s'interdire certains comportements ou certaines activités.

Les somatisations vont alors prendre un autre tour : Célestine se met à jouer avec le fait d'être enceinte ou non, nous alerte en exhibant un petit ventre rond, en prévenant de ses oublis de pilule, en demandant à répétition des tests de grossesse, toujours négatifs. Il va

sans dire que les conversations avec elle autour de ces sujets sont vaines : « C'est la vie ! » nous rétorque-t-elle en mettant un terme à la discussion.

Nous notons qu'elle ne se prête jamais à un entretien, c'est elle qui décide des moments où elle va parler avec nous et si on se laisse utiliser de cette façon, la conversation pourra se développer et se situer dans l'échange¹¹⁵.

D'une manière générale, je note à plusieurs reprises au cours de son séjour, que la relation que j'essaie d'établir avec elle se construit de façon discontinue : parfois Célestine coupe tout lien, se refuse à tout échange, comme s'il n'y avait aucune histoire partagée, sans que je puisse mettre un sens sur cette mise à distance, sur son indifférence, voire son rejet si je tente d'approcher. De même la communication se rétablit sans que je sache pourquoi. Le collègue masculin, lui, est traité avec stabilité. Ce qui m'a permis de supporter avec constance ce traitement, c'est l'hypothèse que cela avait quelque chose à voir avec son histoire, avec ce qu'elle avait elle-même vécu. En ce sens, ce qu'on appelle contre-transfert ou contre-attitude, c'est-à-dire ce que le sujet nous fait éprouver dans la relation à lui, peut constituer un indicateur de ce qu'il a lui-même pu éprouver sans pouvoir le mentaliser, ni le symboliser et qu'il nous fait vivre à sa place. Cette hypothèse sera confirmée ensuite.

Quelques mois après, Célestine viendra me trouver pour me parler de sa relation à son ami, et de leurs projets de bébé, quand elle sera majeure et qu'elle pourra s'installer avec lui.

Histoire de séductions

On observe dans cette situation tout le déploiement de la problématique de la séparation avec les personnages clés de son entourage : non seulement ses parents, mais aussi ses grands frères (pour lesquels elle a un attachement presque inconditionnel parce qu'ils se sont occupé d'elle quand elle était toute petite) et la famille d'accueil : la dame qui l'a élevée qu'elle appelle maman, alors qu'elle nomme sa mère « l'autre ».

Célestine a été retirée de sa famille à l'âge de 18 mois, ainsi que ses deux frères. Les raisons invoquées seront confirmées tout au long des quatorze années de placement en

¹¹⁵ De la même façon que Violaine : 3^{ème} partie chapitre 1.1

famille d'accueil. Célestine nous parle de ses parents alors que son père invité à venir nous rencontrer au foyer, ne vient pas. Elle parle de sa mère, qui se prostituait quand elle était petite, qui lui donnait des médicaments pour l'endormir quand elle avait ses « visites », de ses grands frères qui s'occupaient d'elle ; et de son père qui ne serait pas, d'après la mère, son père « biologique », mais « seulement » celui qui l'a reconnue. Elle rit en disant qu'elle serait la fille d'un policier, c'est ce que sa mère lui aurait dit.

Les rapports judiciaires font état du déni permanent par la mère des causes du placement de ses enfants et de son hostilité au placement en famille d'accueil. La pathologie de la mère est plusieurs fois pointée ainsi que l'impossibilité pour les travailleurs sociaux de travailler avec elle. Elle opère une séduction narcissique à l'égard des enfants et fait du chantage à l'abandon. Les relations des enfants avec la mère seront strictement encadrées quand Célestine a 4 ans, après le constat que les enfants tiennent des « propos à caractère sexuel invraisemblables pour leur âge ». Les visites seront tour à tour médiatisées puis suspendues par le juge, étant source d'agitation, de confusion et d'angoisse pour les enfants. Mais la mère suspend aussi ses visites pendant de longs mois au nom de ses maladies et du fait qu'elle va bientôt mourir, ce qui ne cesse d'inquiéter Célestine. Le père, lui, reçoit régulièrement ses enfants.

On se souviendra que le premier passage par l'acte est en quelque sorte adressé à sa mère et, pourrait-on dire interroge ce qui est la « chose » de la mère : la prostitution. Mais cela interroge aussi la qualité du lien à cette mère, à travers la tentative de se défenestrer après une violente dispute et surtout après la perception par Célestine, de maintenant pouvoir la frapper.

Célestine me racontera avoir été bourrée de médicaments toute petite par sa mère et avoir fait des convulsions, ce qui donnera lieu à un signalement par un médecin.

On se souviendra aussi des nombreuses maladies de la mère qui « coupent » ses relations avec ses jeunes enfants tout en les maintenant dans l'inquiétude ; mais aussi du traitement « surmédicalisé » par la famille d'accueil -d'après l'éducateur du service de placement familial- des probables manifestations somatiques d'angoisse de Célestine.

On peut supposer que Célestine a externalisé, mis en acte, mis en scène dans ses agirs, des expériences inscrites dans le corps déjà avant le langage, des ressentis archaïques impliquant la relation à l'objet primordial, la mère, qui ont probablement eu une portée traumatique. Il me semble qu'on peut penser ici à tout ce qui est du registre de la séduction. Ces vécus, en attente de mentalisation, ont fait retour à la faveur des remaniements imposés à la psyché par le mouvement pubertaire et la crise de l'adolescence. On peut sans doute parler ici, à la suite de B. DUEZ (2000) d'actualisation de l'originare. L'originare en tant qu'espace originare, qui, selon P. AULAGNIER (1975, constituerait ce temps inaugural de la vie psychique, où apparaissent les pictogrammes : toute première forme de représentation psychique liant des ressentis corporels à une image/trace psychique en deçà des mots et donc du « connaissable », en un temps où soi et hors soi ne sont pas encore différenciés. Mais l'originare aussi au sens des fantasmes originaires, je reprendrai la proposition de définition de B. DUEZ : « *les représentations par lesquelles le sujet se représente comment l'autre intervient dans son destin de sujet différencié* » (DUEZ 1996b).

Célestine a aussi constamment éprouvé la qualité du lien avec les éducateurs et plus généralement avec son environnement (la famille d'accueil, son travailleur social) et la qualité du lien *entre* les éducateurs : le traitement si différent de notre collègue masculin, dont la qualité de père était très précieuse pour Célestine, ne donna pas lieu à des clivages dans l'équipe éducative.

2. Audrey

Audrey, 16 ans, qui n'est pas rentrée au foyer depuis plusieurs jours, arrive à 17h 45 ; elle est manifestement très tendue, nerveuse. Elle me dit que son cousin est décédé, que l'enterrement a eu lieu en début d'après-midi, et qu'elle n'y est pas allée car elle avait pris des somnifères pour pouvoir dormir la nuit précédente et elle venait de se réveiller. Elle nous avait dit la semaine précédente que son cousin germain (18 ans) était dans le coma ; il avait eu un accident, c'était d'ailleurs dans le journal : défaut de sécurité dans un lieu public, chute de 9 mètres.

Audrey demande si elle peut manger quelque chose. Nous sommes deux éducateurs dans le bureau, il est maintenant 18 heures. Selon le règlement, l'heure du « goûter » (16h30/17h30) est passée et il n'est pas encore 19 h pour le repas du soir. Presque simultanément deux positions divergentes s'énoncent : mon collègue jette un coup d'œil sur la pendule et dit que ce n'est pas possible : « hors cadre ». Moi je demande « tu voudrais manger quoi ? ». Audrey envoie très sèchement balader mon collègue « Toi, je ne te parle pas » et me dit « une glace ». En dépit de la position de mon collègue, compte tenu de son état de fébrilité, de la détresse dans laquelle je la ressens depuis son arrivée, je l'accompagne à la cuisine chercher une glace.

Elle me demandera ensuite de téléphoner à sa tante pour s'excuser de son absence à l'enterrement.

Une histoire de « casse » des liens

Audrey a 16 ans. Elle a été placée au foyer en début d'année, après un parcours fait de ruptures.

Le dossier d'admission comporte les éléments de son histoire suivants :

Audrey ne connaît pas son père ; elle a été placée à l'âge de 11 mois par le juge pour enfants en famille d'accueil, car sa mère vivait avec un homme toxicomane et violent. La mère quittera ensuite la région, qui est la région d'origine de la famille, pour se protéger de la violence de son compagnon. La mère est décrite comme une personne peu fiable, ayant des problèmes d'alcool et une vie sentimentale agitée. Audrey reste dans la famille d'accueil.

Elle vient chez sa mère quelques jours pendant les vacances (une vingtaine de jours par an). Audrey demande de plus en plus un rapprochement de la région où réside sa mère afin de rencontrer davantage sa mère et ses frères et sœurs (4 enfants) qu'elle connaît très peu. Le rapport n'indique rien sur les liens établis avec la famille d'accueil et Audrey ne souhaite pas en parler.

En 2001, Audrey a 13 ans, elle est placée dans un établissement près du lieu de résidence de sa mère. Cependant les relations mère/fille se dégradent rapidement ; le rapport social fait état de crises d'angoisse, de somatisations à cette période là.

Fin 2002, alors que sa mère donne naissance à un 5^{ème} enfant, Audrey fugue du foyer où elle était placée. Après un bref retour, Audrey repart en fugue pendant 5 mois, jusqu'en mai 2003. Elle est ramenée chez sa mère, mais ne souhaite pas rester chez celle-ci. Elle sera hospitalisée dans un service pour adolescents (service de pédiatrie) puis hébergée chez sa tante pendant l'été, mais elle s'en va sur une dispute. Entre septembre 2003 et janvier 2004, date à laquelle elle est admise au foyer, elle est hébergée par un homme (39 ans) qui vit lui-même chez son frère ; cet homme deviendra le compagnon d'Audrey. C'est lui qui la ramènera vers les services sociaux (AEMO¹¹⁶).

Audrey est déscolarisée depuis sa fugue de l'établissement où elle était placée.

Le rapport social insiste sur la vie chaotique de la mère, voire celle de la grand-mère maternelle (compagnons alcooliques et violents), sur les rapports violents entre la mère et ses différents compagnons, sur la toxicomanie de la plupart des compagnons de la mère, et celle du copain d'Audrey (haschich). Le rapport indique aussi l'impossibilité de communication entre la mère et la fille. Des entretiens ont été mis en place par les travailleurs sociaux pour tenter de la rétablir, un travail de reprise de l'histoire de la mère et de chacun des enfants, en présence de tous, a été tenté sans succès, car Audrey ou sa mère les refusaient catégoriquement ou partaient au début de l'entretien.

Les premiers mois du séjour d'Audrey au foyer ont été marqués par des fugues régulières et répétitives (en fait elle continuait de vivre avec son compagnon). Audrey passait au foyer régulièrement pour laver son linge, prendre des rendez-vous médicaux

¹¹⁶ Mesure d'Assistance Educative en Milieu Ouvert, ordonnée par le Juge pour enfants

qu'elle n'honorait pas, prendre éventuellement un repas, mais y séjournait et y dormait rarement, préférant la compagnie de son ami. Elle est la plupart du temps absente aux entretiens qui lui sont proposés par ses éducateurs référents, et ne s'est pas rendue à la dernière audience chez le juge. C'est dans ce contexte là que prend place la situation. Cette situation a le mérite, me semble-t-il, de poser un certain nombre de questions.

Avant d'aborder ces questions, il me semble nécessaire de préciser ce qui soutenait la position que j'ai prise sur l'instant : il y avait en arrière plan pour moi la question de l'apprivoisement nécessaire de cette jeune fille, en ce début de séjour, quitte à aménager le dispositif (je préfère ce terme à celui de cadre, employé à mon sens un peu abusivement dans l'éducation spécialisée pour désigner avant tout le dispositif¹¹⁷). En effet il me semblait plus judicieux de tolérer que le dispositif soit assoupli pour elle en vue de tenter de constituer un lien avec elle, plutôt que de la mettre du côté de la fugue en étant trop rigide. Moyennant quoi, j'étais toujours dans une position d'accueil par rapport à elle quand elle se présentait au foyer. Je dois dire que cette jeune fille me « touchait », que j'étais plutôt bien disposée, contre-transférentiellement, à son égard. Pour certains collègues, il y avait de l'agacement à constater qu'elle ne respectait pas le dispositif du foyer (très fréquemment absente la nuit, prenant rarement ses repas au foyer, participant très peu à la vie du groupe, allant et venant à son gré, ne respectant pas les horaires de sortie, de repas). Audrey utilisait peu le foyer et les éducateurs, sinon comme « lieu de dépôt », matériel et psychique (ainsi pour le viol qu'elle a subi, raconté dans une lettre qu'elle a déposée dans notre bureau) et se contentant de dire « vous me faites planer ! » quand elle était rencontrée par ses éducateurs référents au sujet du « non respect du cadre », avant de partir en claquant la porte. En outre je connaissais l'histoire de son cousin, dont elle m'avait parlé la semaine précédente et je savais que cet accident la révoltait. Comme elle venait ici déposer sa détresse, j'ai « choisi » d'accéder à sa demande, qui ne me semblait pas abusive, plutôt que de lui imposer le règlement, ceci en dépit de la position de mon collègue. Ce dernier me semblait alors sourd à la détresse manifestée par Audrey, privilégiant en face d'elle le respect des règles sans négociation possible. Il va sans dire qu'il n'a guère été possible sur le champ de parler de cette situation entre mon collègue et moi, chacun, pris dans sa position, invalidant la

¹¹⁷ « [...] dans l'espace psychique institutionnel un cadre est défini en fonction du travail psychique qu'il doit permettre. » B. DUEZ in « Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels » P 189

position de l'autre, voire le taxant d'incompétence, moi, pour ne pas avoir « tenu le cadre », lui, pour faire du cadre une religion...

La situation avec Audrey m'a d'abord posé les questions suivantes (je reviendrai dans un chapitre ultérieur sur cette situation) :

Je me suis demandé si je n'avais pas été prise dans la compassion : j'analyse celle-ci comme résultant d'une empathie immédiate et surtout non analysée, mêlée d'une identification à ce que l'autre est supposé ressentir (sans lui demander davantage ce qu'il en est pour lui). Malgré cela la compassion, comme l'empathie, est du côté d'une certaine reconnaissance de ce que l'autre ressent, éprouve.

La connaissance d'une partie de l'histoire événementielle ayant conduit au placement, où l'on peut trouver fréquemment des situations ayant pu être traumatiques, peuvent induire chez l'éducateur un certain nombre de « projections » qui, si aucun travail de discrimination n'est fait, peuvent davantage le concerner lui, que l'adolescente accueillie. Le risque est ici celui de l'interprétation immédiate (aliénante ?), interprétation au sens où Piera AULAGNIER l'a définie¹¹⁸, la position éducative se situant alors comme héritière de l'interprétation maternelle.

Je me suis demandé quelles étaient les relations entre « cadre » et contre-transfert : l'utilisation du cadre de façon trop rigide ne peut-il pas indiquer une question, voire une difficulté contre-transférentielle ? Plus radicalement on pourrait y lire aussi un refus absolu de prendre en compte cette configuration transféro/contre-transférentielle, comme si l'éducateur se situait en dehors du cadre, qu'il est seulement chargé de « tenir ». Ici l'agacement induit dans une partie de l'équipe éducative par le fait qu'Audrey utilise le service essentiellement comme « lieu de dépôt », disparaît derrière le respect du cadre qui lui est demandé ou qui voudrait lui être imposé. Les éducateurs ne se défendent-ils pas d'être parfois seulement « lieu de dépôt » ?

Qu'est-ce que l'on peut comprendre de cette obligation de « choisir », mise en scène ici et dans laquelle nous avons été pris, entre le cadre et le sujet, la primauté du cadre ou la primauté du sujet, comme s'il y avait incompatibilité. Plus précisément, il me semble que mon collègue, par sa réponse sans appel sur le strict terrain du règlement, a « conforté »

¹¹⁸ Piera AULAGNIER « La violence de l'interprétation » Paris 1975

cette opposition là, par une réponse en miroir. Peut-on faire l'hypothèse que lui demander « tu voudrais manger quoi ? » introduit un décalage qui lui permet de dire de quoi il est question pour elle ; dans la réponse qu'elle me donne, « une glace », que j'ai interprétée comme étant « une restauration », il me semble qu'elle indique bien qu'il ne s'agit pas pour elle avant tout d'attaquer le cadre, mais peut-être plutôt de « se restaurer » (au propre et au figuré). Sinon sa réponse aurait été différente. On peut se demander si pour elle, la question est moins d'attaquer le cadre, que de ne pas être attaquée par lui ?

On peut se demander quelle est la part de la problématique d'Audrey en l'occurrence, agie ici au point d'induire une si grande disparité des positions des éducateurs, ou, pourrait-on dire, une si grande oscillation du cœur ? Qu'est-ce que cela pourrait nous indiquer de celle-ci si cela venait à se répéter ? Il s'avère que ce clivage s'est maintenu au sein de l'équipe et a opéré aussi entre l'assistante sociale d'AEMO qui suivait la situation de cette adolescente et de sa famille et les éducateurs référents du foyer.

Bernard PENOT (2002) nomme « *répétition induite dans l'autre* » ces actualisations répétitives qui vont se manifester chez les praticiens face à des sujets en difficultés de mentalisation : elles se signalent par une grande disparité entre les positions subjectives des différents intervenants, par une difficulté non moins grande à s'identifier à la position du collègue. Il montre que ce qui est transféré là, ce qui se déplace dans le milieu d'accueil, donne des indications sur ce qui a pu se passer dans le milieu familial, PENOT parle de la « *matrice familiale d'origine* ».

Il décrit ce phénomène chez des adolescents dont la famille (dans les générations successives) est dans l'incapacité de se représenter elle-même à travers un discours donnant sens à son parcours singulier. Les « *manques et les manquements* » (PENOT) dans les générations ne peuvent pas être pris en compte, compris dans l'histoire familiale, et génèrent des défenses narcissiques sur le mode du déni, invalidant les processus de mentalisation.

Par ce qui était qualifié d'« attaques » contre le dispositif institutionnel¹¹⁹, on peut faire l'hypothèse qu'Audrey tente de figurer de ce qui l'habite d'irreprésentable, d'insubjectivable, peut-être plus radicalement cela pourrait témoigner d'un défaut de fantasmatisation (au sens de construction du fantasme). Je m'appuie pour avancer cela sur ce qui nous est rapporté comme intense répétition transgénérationnelle (sur trois générations au moins), sur l'impossibilité de la mère de produire un discours donnant un sens à son histoire et à celle de ses enfants, et celle d'Audrey de supporter d'entendre ce qui la concerne là. Du moins, si l'on s'appuie sur le fait que la mère ne dit rien, on peut se demander comment Audrey peut faire quelque chose, d'autre du moins, de ce « rien ».

B. PENOT (2006) écrit : « *On peut dire alors de la famille qu'elle a échoué à fabriquer suffisamment de mythe (en grec ancien, mûthos signifie parole, discours), dans le sens de permettre les liaisons de sens indispensables à une existence subjective prenant en compte les données de son héritage historique.* »

¹¹⁹ Pour autant qu'elles ne rencontrent aussi aucune « voie de dégagement »

3. Lina

Lina a 16 ans quand elle arrive au foyer, placée sur décision conjointe de sa mère et des services de l'Aide Sociale à l'Enfance, dans le cadre d'un Accueil Provisoire au titre de la Prévention (placement administratif). Le rapport d'admission nous indique les éléments suivants : Lina vivait jusqu'alors seule avec sa mère, dans des conditions matérielles assez précaires, la mère percevant une Allocation Adulte Handicapé du fait d'une grande fragilité psychique. Le père de Lina, qui a reconnu celle-ci, était reparti dans son pays d'origine peu après la naissance de Lina ; elle n'avait avec lui que de ponctuels contacts téléphoniques. Mère et fille entretenaient des relations fusionnelles. Lina a pu suivre une scolarité normale, avec des résultats honorables ; elle était en seconde générale dans un lycée, au moment de cette demande. C'est suite à des événements lourds dans le cadre du lycée et à l'apparition de symptômes de plus en plus invalidants chez Lina que la mère, débordée et affolée, se tourna vers les services sociaux.

Dans les mois précédant son placement, Lina interpellait son entourage de différentes façons : elle avait fait plusieurs tentatives de suicide médicamenteuses, chez la mère ; elle ne pouvait plus se présenter au lycée qu'outrancièrement maquillée, ce qui nécessitait de longues heures de préparation. Elle s'exposait sur Internet en tant qu'objet sexuel, posant nue sur son « Facebook », ce qui lui causa quelques sérieux ennuis au lycée avec ses pairs.

L'accueil de Lina fut éprouvant pour ses éducateurs référents (dont j'étais). Son état psychique sembla empirer pendant la première année : Lina ne supportait pas le placement et la séparation avec sa mère, elle était fréquemment en fugue pour se rendre chez sa mère, laquelle nous prévenait mais ne pouvait ni lui fermer sa porte ni la renvoyer au foyer. Lina ne parvenait pas à s'installer au foyer ni à nouer des relations avec d'autres jeunes filles ; étant donné son apparence – toujours excessivement maquillée et habillée de façon « hyper sexy » à toute heure de la journée, dès qu'elle mettait un pied hors de sa chambre – elle devint rapidement la cible d'insultes de la part de certaines jeunes et tenue à distance respectable par d'autres. Lina semblait n'en avoir cure, de même nos sollicitations sur différents registres ne rencontraient qu'un vague sourire figé et ce qui nous apparaissait comme sa détermination (à quoi ?) n'en était pas ébranlée. Lina échangeait très peu avec

nous, écoutant éventuellement de façon complaisante mais sans sembler « atteinte » par ce que nous lui disions ; nous avons le sentiment désagréable de nous « agiter » devant elle, parcourant tout le spectre de nos émotions devant ce qu'elle nous faisait vivre, sans parvenir à rencontrer quelque chose chez elle.

Environ deux mois après son entrée au foyer, Lina fit une tentative de suicide grave chez sa mère, absorbant quantité de paracétamol, ce qui nécessita une hospitalisation ; elle fut elle-même effrayée par la gravité de son geste (elle avait frôlé une greffe de foie et avait risqué une mort réelle) et accepta la mise en place d'entretiens réguliers avec un psychiatre au C.M.P. de secteur. Cependant Lina honorait irrégulièrement ses rendez-vous, prenait aussi irrégulièrement le traitement qui lui avait été prescrit (Abilify¹²⁰), du fait de ses nombreuses fugues et surtout parce que c'était le même que sa mère, nous avait-elle dit un jour et que cela la gênait beaucoup.

Lina finit par ne plus se rendre du tout au lycée. Elle se disait très angoissée par le groupe, qu'il s'agisse du lycée ou du foyer.

Sa mère continuait de l'accueillir de façon désordonnée, tout en revendiquant le placement qu'elle-même avait demandé ; elle nous sollicitait « en urgence » quand elle était affolée par les prises de risque au plan sexuel dont Lina était coutumière et dont elle lui faisait part. Lina en effet pouvait passer des journées et des soirées à déambuler en ville en quête du regard des hommes et d'aventures qui « tournaient » plus ou moins bien et dont elle se plaignait alors à sa mère, se présentant comme victime de choses qui l'avaient dépassée.

Une « judiciarisation » du placement, soit la saisine d'un juge pour enfants fut décidée en accord avec la mère de Lina et le service du Conseil Général, Lina continuant de nous opposer une « façade » parfaitement lisse... Il s'agissait alors pour nous d'introduire une instance tierce dans la relation entre cette mère et cette fille. Le juge ordonna le placement et la mère de Lina put s'appuyer sur cette ordonnance pour introduire quelques limites à Lina.

Au moment de cette démarche auprès du juge pour enfants je pus rencontrer la mère de Lina d'une autre façon : dans les placements dits administratifs, les relations avec

¹²⁰ Traitement antipsychotique, utilisé pour la schizophrénie et les troubles « bipolaires ».

les parents sont souvent « l'apanage » des travailleurs sociaux du Conseil Général ; les informations sont alors de fait filtrées, re traitées, « interprétées » selon les rencontres, quoi qu'il en soit de la bonne volonté des uns et des autres. La conversation avec la mère de Lina autour de la prime enfance de celle-ci m'apporta d'autres éléments de compréhension, en lien avec ce qui fut la « scénalité originaire » de Lina ; nous reviendrons ultérieurement sur ce concept.

La mère de Lina me raconta que celle-ci avait vécu chez ses grands-parents avec elle, de sa naissance à l'âge d'environ trois ans, entourée d'oncles et tantes plus jeunes. La mère était très jeune et de santé déjà fragile, et n'imaginait pas quitter l'univers familial ; c'est la raison pour laquelle il n'y eut pas de vie de couple avec le père de Lina. Lina fut bien accueillie dans cette famille et devint « La petite princesse » adulée de tous et comblée de cadeaux, mais au point qu'un jour la mère s'en sentit dépossédée ; elle décida alors de quitter le domicile familial, en emmenant sa fille avec elle. La vie ensuite ne fut pas facile, entre précarité matérielle et financière (A.A.H. et mise sous tutelle) et fragilité psychosociale.

Cette conversation me permit d'émettre l'hypothèse que cela ait pu constituer au moins une rupture grave sinon un traumatisme pour Lina.

Un jour, alors que j'accompagnai Lina dans une démarche à l'extérieur et que l'invitai à s'habiller de façon plus « discrète », Lina m'avait rétorqué « Ah non, c'est pas possible, j'ai besoin d'être vue ». De fait elle était « vue » et beaucoup d'hommes croisés le signifiaient dans leur regard ; cependant il y avait sans doute méprise. Alors que Lina s'habillait de façon très érotisée et souvent « impudique » pour s'attirer des « hommages » surtout au plan narcissique, et peut-être recréer des scènes originaires, elle se retrouvait aliénée au désir des autres et « embarquée », en partie « à son corps défendant », dans des histoires parfois glauques qui la dépassaient et dont elle se sentait victime.

Deux plaintes au commissariat furent déposées à quelques mois d'intervalle sur ces motifs, l'une avec sa mère, l'autre avec moi.

La première plainte faisait état d'une affaire de séquestration et de viol dont Lina dit à sa mère avoir été victime. Après enquête, le commissariat n'engagea aucune poursuite et se mit en rapport avec nous, Lina était « connue » pour ce genre de plaintes ; en l'occurrence il n'y avait pas eu viol, mais l'acte sexuel avait été filmé avec un téléphone

portable. La vidéo avait été détruite par les services de police. Nous avons supposé que peut-être son désir d'être vue avait été outrepassé par celui de l'autre de faire circuler ces images. Il ne fut pas facile d'en parler avec Lina ; celle-ci reconnut cette version des faits et exprima sa honte, sans pouvoir en dire plus.

Cependant ces prises de risques continuaient ; des jeunes filles venaient nous rapporter que Lina « trainait » tard dans la soirée sur les berges d'un fleuve, à la merci de mauvaises rencontres et elles n'étaient pas loin de nous dire : « Mais qu'est-ce que vous faites !? ».

Une sorte de désespérance gagnait tous les professionnels. Nous continuions à accueillir Lina quand elle se présentait au foyer mais nous avions le sentiment très fort que nos paroles tombaient dans le vide.

Une rencontre fut provoquée au Conseil Général réunissant tous ses éducateurs et la psychiatre du C.M.P. Celle-ci nous rapporta le fait que Lina lui avait dit « s'absenter » psychiquement pendant l'acte sexuel, émit l'hypothèse d'une « nymphomanie » ? Elle était elle-même dans une grande expectative, compte tenu du lien très ténu avec Lina. La mise en place d'un protocole de soins plus rapprochés fut décidée ainsi qu'une demande à la Maison Départementale des Personnes Handicapées. Lina prenait ainsi en quelque sorte le même chemin que sa mère...

A l'annonce de ces décisions la concernant, Lina « exprima » une sorte de fureur muette mais bien tangible et nous lança des regards noirs.

Je l'accompagnai dans le dépôt d'une autre plainte, quelques temps plus tard. Lina était très en colère, chose complètement nouvelle pour nous ; elle semblait s'être « réveillée », « l'image » commençait à s'animer.

Lina avait fini par se « lier » avec une autre jeune fille du foyer, Océane, presque majeure, qui avait de très fortes tendances antisociales (vols, agressions, prostitution, affaires pour lesquelles elle était suivie par un juge au pénal). Lina venait d'apprendre qu'elle était en quelque sorte « rabattue » par Océane sur des jeunes gens, moyennant quelques finances... C'est d'avoir découvert ce fait-là, être utilisée et « vendue » comme un objet alors qu'elle ne l'avait pas « perçu » ni « pré-vu » pourrait-on dire, qui la décida à porter plainte,

alors même qu'elle s'était rendue témoin/complice de vols et autres dommages avec Océane, comme elle nous le raconta.

Ce dépôt de plainte, assorti de remarques de l'officier de police concernant sa tenue et qui lui furent faites « en bon père de famille », marquèrent le début d'un tournant chez Lina.

A l'approche de la rentrée scolaire, Lina manifesta l'envie de reprendre le chemin du lycée ; comme nous l'avions maintenue dans l'Education Nationale, elle put s'inscrire dans la classe du dispositif Mission Générale d'Insertion¹²¹ d'un lycée, proposant remises à niveau individualisées et stages professionnels encadrés, afin d'accéder à une formation professionnelle. Elle nous disait alors « vouloir prendre sa vie en mains », sans doute en réponse aux projets que nous avions pour elle, projets (MDPH, psychiatrisation plus effective) qui la renvoyaient un peu plus du côté d'une identification forte à sa mère.

Nous nous demandions si les symptômes antérieurs liés à la vie scolaire (se lever à 4h du matin pour se maquiller) allaient réapparaître, ce ne fut pas le cas. Progressivement et suite aux retours que lui faisaient ses pairs au lycée concernant son style vestimentaire, ce dernier se diversifia ; elle nous interrogeait aussi pour savoir si tel pantalon n'était pas trop « moulant », tel T-shirt trop décolleté... Elle ne fit plus du maquillage une armure et pouvait l'adapter aux circonstances sans que cela ne l'angoisse. Elle nous montra sa page « Facebook », sorte de vitrine auto-représentative, qui témoignait des changements. Plus tard elle avait plaisir à nous faire raconter comment elle était « avant », en « vamp » et couverture de magazine glacée, ce qui la faisait rire, mais elle ne devint pas vraiment plus loquace.

Lina put reprendre pied dans une vie plus banale d'adolescente, investissant sa place au foyer dans le groupe de jeunes filles et avec nous ; elle réinvestit aussi la scolarité et fit de très bons stages. Elle s'inscrivit plus tard dans une formation pour adultes de serveuse en restauration.

La problématique de Lina est restée longtemps énigmatique pour l'ensemble des travailleurs sociaux : qu'en était-il de sa détermination, que rien ne semblait entamer (peut-être peut-on parler d'une poussée pulsionnelle « intraitable »?) qui la portait à explorer des

¹²¹ M.G.I. actuellement Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire

scènes interrogeant le désir de l'autre dans l'espace public, en attente d'un retour (et nous pensons là au trajet rétrograde de la pulsion selon J. LACAN, séminaire XI, 1973) ?

Comme souvent dans l'éducation spécialisée beaucoup d'éléments de compréhension nous échappent et nous sommes conduits à nous fonder sur quelques indices pour nous orienter ; la situation de Lina est exemplaire en ce sens. Nous avons atteint un profond désespoir quand elle connut ce retournement qui nous a réjoui mais que nous avons eu peine à nous expliquer.

« Un autre cogito : je vois, je suis vu(e), donc je suis »¹²²

Le registre du « voir/être vu », la pulsion scopique, semblent particulièrement insistants dans la problématique de Lina. C'est aussi un registre qui appartient à la problématique féminine et qui peut connaître différentes déclinaisons de la plus discrète à la plus « éhontée »; comme l'écrit S. LESOURD (2005) : « *La visibilité de la transformation du corps féminin (poussée des seins, élargissement du bassin, etc.) va obligatoirement engager la fille dans quelque chose du « donner à voir ». Il se construit une nécessité d'être regardée, d'être repérée dans le regard de l'autre. Le corps est engagé dans le donner à voir comme objet du désir, ce que la psychanalyse rappelle quand elle dit que la femme se fait « phallus de l'homme ».* Lina, confrontée au fait de « devenir femme » n'a pas pu se tourner vers son père, ni même vers un homme faisant fonction de père, pour quêter une « validation spéculaire » (P.-L. ASSOUN, 1995).

Par ailleurs on peut se demander si les tentatives de suicide que Lina a faites, jusqu'à la plus grave, au domicile de sa mère, n'étaient pas une façon de tenter de sortir d'une impasse subjective dans sa relation à l'objet maternel, mais nous n'avons pas d'autres éléments cliniques sur lesquels nous appuyer. FREUD (1920) écrit : « */.../ personne ne trouve l'énergie psychique pour se tuer si premièrement il ne tue pas du même coup un objet avec lequel il s'est identifié, et deuxièmement ne retourne pas là contre lui-même un désir de mort qui était dirigé contre une autre personne.* »

¹²² Titre emprunté à un article de J. BIRMAN « Je suis vu, donc je suis : la visibilité en question », in N. AUBERT et C. HAROCHE, 2011, *Les tyrannies de la visibilité*, ERES « sociologie clinique » p. 39-52

Lina adolescente interroge activement aussi la façon dont elle a été regardée par l'autre, les autres, au temps de *l'infans*. Ceci est peut-être à mettre en regard avec ce que nous avons appris : le fait qu'elle ait dû subir passivement un brusque changement très important d'environnement vers l'âge de trois ans ; le passage d'une vie dans une communauté familiale où probablement les troubles psychiques de sa mère étaient plus ou moins compensés et où elle était fortement investie et sûrement « regardée » par une pluralité de familiers, à une vie seule avec cette mère en difficultés multiples, « perdant de vue » au quotidien cette famille élargie.

Par ailleurs nous ne pouvons pas méconnaître que l'histoire de Lina s'inscrit dans une société et une temporalité particulière : les changements socioculturels contemporains avec l'avènement d'Internet, des réseaux sociaux virtuels (« Facebook »), des téléphones portables sophistiqués, affectent beaucoup les adolescents, et on a vu quelle part ces médias de l'image avaient pris dans l'histoire de Lina. Le « donner à voir », y compris ce qui relève de l'intime, est largement promu à travers les émissions, séries TV, sites internet, en direction des adolescents. J. BIRMAN (2011) décrit dans son article une société où, de plus en plus, une « *culture du narcissisme* » se développe, promouvant l'individualisme et émettant une injonction de visibilité avec pour corollaire un impératif de séduction de l'autre, sous peine d'inexistence, voire d'insignifiance.

Le « réveil » de Lina en tant que sujet semble lié à cette colère salvatrice envers Océane, à ce Non, je ne suis pas comme tu me vois, c'est-à-dire une « Marie couche-toi là ». Lina se démarque ainsi de l'interprétation violente d'Océane qui, pourtant, recèle quelques vérités ; G. BONNET (2004) écrit : « *Le regard est l'indice de l'énigmatique qui caractérise les messages du même nom adressés par l'adulte, il en signale le noyau sexuel impénétrable. Il se présente comme un clignotant annonçant qu'il y a du message énigmatique dans l'air, quelque chose qui me regarde au plus haut point, compte tenu à la fois de sa teneur inconsciente sexuelle et de l'effet qu'il a sur moi. Il incarne de fait un « je ne sais quoi » que je m'efforce de saisir par tous les moyens qui sont à ma disposition.* »

Peu de temps auparavant nous lui avons aussi signifié comment, en désespoir de cause, nous la voyions, et ses regards « haineux » (?) pouvaient nous indiquer qu'elle

commençait à se démarquer de nos propres interprétations de ce qu'elle nous donnait à voir...¹²³

Comment penser, rendre compte de son « réveil » tout à coup et des transformations ultérieures ?

Nous tenterons, dans un chapitre ultérieur de reprendre cette question à la lumière du concept d'intrus, qui nous semble opérant dans cette situation.

La question des théories auxquelles l'éducateur peut se référer est très importante (même s'il ya toujours le risque d'un usage potentiellement très défensif de la théorie) ; il nous semble nécessaire que l'éducateur puisse développer sa compréhension en s'ouvrant à des conceptualisations nouvelles et plus « pointues » que celles qui lui ont été « traditionnellement » transmises pendant sa formation.

¹²³ A. CICCONE (2011) rapporte l'histoire suivante : « Une patiente, qui a un passé d'hospitalisation psychiatrique à l'adolescence avec un diagnostic de schizophrénie catatonique dit, lorsqu'elle raconte cette histoire terriblement traumatique : « J'ai décidé de guérir quand j'ai compris qu'ils allaient me tuer. » On mesure là dans quel paradoxe on peut se trouver. Cette patiente est devenue assistante sociale, elle est maintenant psychologue... »

4. La fonction chorale des éducateurs en foyer pour adolescents

Célestine nous adressait de façon diffractée des éléments bruts, dérangeants, venant nous affecter sans que nous puissions y mettre un sens du moins dans un premier temps ; car ces éléments avaient du sens pour Célestine, s'emparant de la « chose » de sa mère, afin de s'en dépendre. Audrey, désarrimée, venait interroger notre rapport aux ruptures, à l'absence, au « hors cadre »¹²⁴, nos façons d'y répondre. Lina nous faisait entrevoir comment elle se mettait dangereusement en scène dans l'espace public...

Célestine a « installé » la choralité au cœur de sa prise en charge sans nous demander notre avis, en utilisant tout l'environnement pour mettre en scène les questions qui l'agitaient intérieurement. L'environnement (l'équipe éducative du foyer, les différents intervenants extérieurs) a pu se constituer en « groupe de travail spécialisé » (BION, 1961). Il serait plus juste de dire que l'activité mentale du groupe de professionnels formé autour de Célestine a pu fonctionner à ce niveau (selon BION : échangeant et coopérant, en contact avec la réalité, pris dans la nécessité de comprendre) sans être trop envahi et immobilisé par les émotions et des motions pulsionnelles, qui existaient néanmoins, ce que BION nomme « les hypothèses de base ».

Pour Audrey il n'en fut pas de même ; il ne fut pas vraiment possible de travailler le clivage qui s'installa assez rapidement au sein de l'équipe du foyer puis entre les éducateurs référents du foyer et le service d'AEMO¹²⁵, clivage « importé » par la problématique d'Audrey et probablement entretenu à la fois par ses soins et par le fonctionnement psychique groupal, largement dominé par les réactions aux affects qu'elle nous faisait vivre.

Lina nous obligea à élargir le chœur (au juge et au service de pédopsychiatrie) et à travailler ensemble.

L'équipe éducative présente la caractéristique d'apparaître à la fois comme une unité et une multiplicité : penser « l'équipe » en terme de chœur, et la fonction éducative en terme de fonction chorale des éducateurs permet de dépasser cette difficulté. Nous allons tenter dans les chapitres suivants de déplier cette question.

¹²⁴ Pour reprendre une qualification courante dans l'éducation spécialisée, sur laquelle nous reviendrons.

¹²⁵ Assistance Educative en Milieu Ouvert

Quatrième partie :

**La prise en compte de la groupalité
psychique dans l'éducation spécialisée**

Chapitre 1 : L'intermédiaire

Alain-Noël HENRI en 1968 a proposé une définition de l'éducateur comme « être frontière » ayant une place de « gardien en mission aux frontières », place assignée par le corps social dès l'origine de ce métier : l'éducateur est celui qui a pour projet professionnel d'aller vers ceux qui sont renvoyés aux marges de la société, parce que, sans être fous, ils sont « inassimilables ».

1. La catégorie de l'intermédiaire

L'intermédiaire désigne ce qui est « placé entre », nous dit R. KAËS : il peut s'agir d'un lieu, d'un être dans cet espace-là, ou encore d'un objet. Mais il est aussi un entre-deux-lieux, une frontière, un lieu de passage. Il faut noter que ce système de liaison opère sur un fond discontinu, il s'agit d'articuler des éléments hétérogènes, différents voire antagonistes ou en conflit.

En ce sens on peut considérer le chœur dans la tragédie grecque comme formation intermédiaire, tant sous l'angle matérialisé de l'espace, l'orchestra, dans lequel il évolue entre la scène et les gradins, que sous l'angle de sa fonction de séparation et de liaison entre les personnages et les spectateurs, entre les héros tragiques et les citoyens, fonction incarnée par ses membres qui, tel Janus bifrons, regardent des deux cotés.

Les éducateurs ne sont ils pas des « formations intermédiaires », accomplissant « des fonctions spécifiques de liaison, de médiation, de transformation » ? (KAËS, 2007)

Nous nous appuyons ici sur la notion d'intermédiaire, dont René KAËS (1985) a tracé les contours en tant que catégorie, à partir d'une étude de cette notion chez FREUD mais en s'appuyant aussi sur les travaux de G. ROHEIM, D.W. WINNICOTT et N. ABRAHAM.

La pensée de l'intermédiaire traverse toute l'œuvre de FREUD, il n'en a cependant pas fait un concept, nous dit R. KAËS ; il émet à ce propos l'hypothèse que c'est, peut-être, parce que cette catégorie même de l'intermédiaire a permis à FREUD l'édification de la psychanalyse.

Dans la première topique de FREUD la catégorie de l'intermédiaire recouvre le système du Préconscient. FREUD envisage ces formations intermédiaires dès 1895 en faisant l'hypothèse d'un système régulateur interne destiné à protéger le psychisme d'un excès d'excitations. Il nommera ensuite *pare-excitations* ce système destiné à éviter une effraction traumatique.

Le rêve peut être considéré aussi comme une formation intermédiaire, dans le cadre de la deuxième topique, devant concilier les exigences du ça et du surmoi ; mais cette formation intermédiaire s'apparente là à une formation de compromis, comme le symptôme, « maintenu de deux cotés », où se satisfont à la fois le désir inconscient et les exigences défensives. La dimension du conflit est ici prépondérante. Le Moi est défini comme « être-frontière », au lieu même du conflit, dans une triple allégeance au ça, au surmoi et à la réalité extérieure.

On peut aussi envisager, écrit KAËS, le « Jeu de la bobine » décrit par FREUD en 1920 dans « Au-delà du principe de plaisir » comme une formation intermédiaire qui annonce les théorisations que WINNICOTT fera plus tard du jeu et des « phénomènes transitionnels » (J. ABRAM, 2001). Celle-ci écrit : « *Le concept de phénomènes transitionnels porte sur une dimension de la vie qui n'appartient ni à la réalité interne ni à la réalité externe ; il s'agit plutôt de la place qui à la fois rattache et sépare l'interne et l'externe, WINNICOTT utilise de nombreux termes pour faire référence à cette dimension – l'aire tierce, l'aire intermédiaire, l'espace potentiel, un lieu où se reposer et la localisation de l'expérience culturelle.* » Dans les conceptions de WINNICOTT, c'est moins la dimension du conflit qui est prépondérante, que celle du paradoxe, « qui ne doit pas être résolu ». KAËS souligne que cette aire intermédiaire d'expérience, et la culture, sont des lieux paradoxalement neutres, qui ne doivent pas être mis en tension.

De l'intermédiaire, R. KAËS donne la définition suivante : « On pourrait dire de l'intermédiaire qu'il est système (instance, objet, processus) de liaison entre plusieurs éléments par certains des caractères qu'ils possèdent en commun, le résultat constituant une entité spécifique irréductible aux éléments ainsi partiellement liés. » (1985)

Il définit ainsi trois grands caractères associés à la catégorie de l'intermédiaire, que l'on trouvera autant dans le champ intrapsychique que dans le champ intersubjectif.

D'un point de vue topique, l'intermédiaire désigne un lieu « entre », mais aussi les êtres se spécifiant d'appartenir à cet espace de passage comme le « messenger » (K. ABRAHAM, 1978), ou encore une instance, « *de pontage sur une rupture maintenue* » note KAËS.

D'un point de vue dynamique, l'intermédiaire est une formation issue de la conflictualité entre des ordres de réalité différents, ou entre différents niveaux d'organisation : on retrouve là les théorisations sur la paradoxalité qui, si elle opère sur un mode transitionnel, va permettre un travail de liaison, de continuité psychique, et si elle opère de façon pathologique va au contraire invalider ce processus.

D'un point de vue économique, « les pensées intermédiaires constituent une épargne énergétique [...] la condensation, le déplacement, la diffraction sont des mécanismes au service de cette épargne » (KAËS, 1985). Le rêve, modèle en quelque sorte des formations intermédiaires pour FREUD, obéit à ces mécanismes là. « Au contraire », ajoute Kaës, « le maintien du symptôme, dans sa fonction intermédiaire et de compromis, peut requérir ultérieurement, contre le retour du refoulé et la pression du Surmoi, des dépenses d'énergie considérables. »

Enfin il convient aussi de souligner que les formations appartenant à cette catégorie de l'intermédiaire seront soumises également au travail du refoulement et de la censure et en porteront les traces.

L'intermédiaire représente donc une potentialité de vectorisation d'un processus de liaison « entre plusieurs éléments par certains caractères qu'ils possèdent en commun, par contiguïté ou ressemblance, selon le mode métaphorique ou métonymique. » (KAËS, 2002) C'est une médiation dans le « maintenu-séparé », c'est un processus de réduction des oppositions.

2. Le travail du Préconscient

René KAËS le définit ainsi : « Dans la première théorie de l'appareil psychique, le Préconscient est défini comme le système dans lequel s'effectuent les processus de transformation que subissent certains des contenus et des processus inconscients pour

retourner à la conscience. A ce système est attachée la capacité associative, figurative et interprétative de la psyché. » (1999).

La formation du Préconscient serait tributaire du lien intersubjectif et en tout premier lieu de l'activité psychique de la mère ; P. AULAGNIER (1975) parle du « *rôle de prothèse de la psyché de la mère* » (elle-même normalement étayée par son environnement) nécessaire aux « *besoins* » de la psyché de l'*infans*. Il est en effet nécessaire que la mère présente à l'enfant des « *objets* » de la réalité (« *telle que le discours la définit* »), qu'elle aura transformés, dotés d'un « *indice libidinal* » pour que ceux-ci acquièrent un « *pouvoir de représentabilité et de figurabilité* » et deviennent des « *objets psychiques* ».

Par ailleurs René KAËS (1976) note que la fonction pare-excitatrice est une fonction majeure du Préconscient.

Le préconscient est lui-même une instance intermédiaire dans la première topique de FREUD, puis un mode, « *préconscient* », de fonctionnement du Moi ; celui-ci permet, sous certaines conditions, l'actualisation dans la conscience grâce à des représentations de mots, d'éléments présents implicitement. L'activité mentale préconsciente est tournée à la fois vers l'intrapsychique et vers l'intersubjectif ; c'est ce que d'autres auteurs, après FREUD, ont développé, en montrant l'importance fondamentale de la qualité de l'environnement – des compétences préconscientes de la mère - dans la construction psychique précoce du sujet : ainsi cette fonction est à rapprocher des concepts de « *rêverie maternelle* » (BION), de « *présentation de l'objet* » (WINNICOTT), de « *porte-parole* » (CASTORIADIS-AULAGNIER).

J.C. ROUCHY (2005/2) fait l'hypothèse que le préconscient aurait une dimension groupale ou « *plus exactement, serait une instance transitionnelle permettant de mettre en rapport les représentations déléguées de la pulsion et les représentations sociales* ».

Pour les adolescents reçus dans les institutions éducatives, les conditions permettant au Préconscient d'accomplir ses fonctions n'ont pas toujours été remplies, et en premier lieu la capacité, pour l'environnement primaire, de résister à la destructivité, comme l'a établi WINNICOTT.

Chapitre 2 : Le groupe comme espace intermédiaire

Jean-Claude ROUCHY (1990) écrit : « C'est le groupe dans sa fonction d'espace transitionnel qui est un champ d'expérience intermédiaire entre la vie intérieure et la réalité extérieure ; c'est en son sein que s'opère la métabolisation de la réalité du dedans et de celle du dehors. » Il montre que le groupe est le « chaînon manquant » (2005) dans le passage du singulier au collectif et inversement. « Au commencement était le groupe »¹²⁶ a-t'il encore écrit pour rappeler la dimension groupale fondamentale dans laquelle l'être humain vient au monde et se construit.

Comme FREUD l'a établi, c'est par le processus des identifications que la psyché se structure, d'abord au sein de ce que ROUCHY (1998) nomme le « *groupe d'appartenance primaire* » ou familial, pour le différencier des « *groupes d'appartenance secondaires* ». L'identification primaire, constituée dans la phase orale, n'est guère dissociable du processus d'étayage par lequel les pulsions sexuelles vont se fonder sur les pulsions d'auto-conservation et à la fois s'en différencier.

C'est aussi à cette *occasion* (ANZIEU, cité par ROUCHY) que, non seulement le corps sera investi, mais aussi le groupe d'appartenance primaire, familial, et en premier lieu, la mère. La clinique groupale et les recherches sur le groupe permettent d'avancer dans notre compréhension à la fois du processus de l'étayage et du groupe.

1. L'étayage

Le concept d'étayage permet à FREUD (1905) d'établir le passage du biologique au psychique : il montre en effet comment, au tout début de la vie, le champ psychique se construit par étayage sur les besoins et fonctions corporelles, c'est-à-dire en appui sur les pulsions vitales. Plus précisément FREUD décrit comment la pulsion sexuelle infantile s'appuie sur une fonction nécessaire à la vie, en introduisant le terme d'étayage, dont J. LAPLANCHE (1970), préférant cette traduction d'*Anlehnung* à celle d'*anaclitisme*, considère qu'il est un terme fondamental de la théorisation Freudienne.

¹²⁶ En écho au « Au commencement était le Verbe » du Nouveau testament (Evangile selon St Jean) et « Au commencement était l'action » du Faust de Goethe

Étayage compris comme appui, reprise et transformation, comme l'a étudié R. KAËS (1984). Il n'est pas inutile ici de reprendre les développements que R. KAËS a proposés dans cette étude. En effet je tenterai de montrer que l'étayage a partie liée avec la fonction éducative.

L'étayage est nécessité par l'état de prématurité biologique du bébé humain, son *Hilflosigkeit* première, qui requiert la protection de la mère. Et KAËS note que cette thématique de l'étayage réapparaît sous la plume de FREUD dans ses écrits plus « anthropologiques » comme « *L'avenir d'une illusion* » (1927) et « *Malaise dans la civilisation* » (1930), quand il analyse les créations humaines que sont les religions et les civilisations dans leur lien à cet état de détresse fondamental de l'homme face à la nature et à l'imperfection de la culture.

A travers la reprise de toutes les publications de FREUD, KAËS montre que ce concept ne peut pas être réduit à son acception *princeps* d'appui, tel qu'indiqué ci-dessus, mais que FREUD lui-même ouvre des voies ; ainsi, FREUD écrit (1905) : « *Ce n'est pas sans bon fondement que la succion de l'enfant au sein de sa mère soit devenu le modèle (vorbildlich) de toute relation amoureuse. Trouver l'objet sexuel, c'est à proprement parler le retrouver* ».

L'étayage se fait donc aussi sur la relation à la mère et FREUD décrira plus tard le choix d'objet par étayage.

Mais c'est à partir de l'absence et du manque de l'objet que le champ psychique va s'ouvrir grâce à ce processus d'étayage, dans un mouvement de reprise et de transformation de l'étai, créant un objet psychique à la condition impérative, écrit Kaës, que « *l'étai ne fasse pas corps avec ce qui s'y étaye* ».

L'étayage est multiple : « Le concept d'étayage tente de rendre compte des relations cruciales de la psyché, du corps, du groupe et de la culture. L'étayage est le processus psychique de base qui soutient, modèle et rend possible le lien de dérive entre ces ordres de réalité, en les rabattant en quelque sorte dans la réalité psychique. » (KAËS, 1984). Multiple parce qu'il faudrait plutôt parler des étayages fondamentaux : sur le sein, objet fonctionnel qui deviendra objet fantasmatique, sur la mère et son activité psychique, à travers l'expérience singulière que l'enfant en a, sur le groupe social qui préexiste toujours au sujet, sur la culture, les « incorporats culturels » (ROUCHY, 2001). Cependant cette construction du champ psychique chez l'enfant ne sera efficiente que prise dans un réseau d'étayages

mutuels, la mère s'étayant elle-même sur le groupe et la culture, sur l'enfant voire sur elle-même (auto-étayage).

KAËS (1984) montre que l'étayage est réticulaire : « A l'occasion de la satisfaction des fonctions vitales, un réseau d'étayage est ouvert ou fermé au nouveau-né, réseau basique de l'anaclitisme, des identifications et des sublimations. ». Il est aussi un processus « critique » au sens de processus de crise, dont la résolution, par un mouvement de reprise et de transformation d'un ordre par un autre, est incertaine.

La façon dont se seront constitués ces étayages aura une incidence sur le narcissisme et les choix d'objet du sujet et au final sur son histoire.

1.1. Les groupes d'appartenance

J.C. ROUCHY (1998) montre que c'est sur la base d'un étayage culturel partagé que va s'accomplir l'individuation du sujet. C'est le groupe d'appartenance primaire (la famille étendue) qui d'emblée va inscrire le nouveau-né dans un réseau de sens partagé, délimitant le Moi et le non-Moi, le dedans et le dehors, l'intérieur et l'extérieur. Une fonction de la mère en particulier est de transformer les sensations qui agitent le bébé en les contenant, en les nommant (en les interprétant dirait P. CASTORIADIS-AULAGNIER), en permettant qu'adviennent sentiments, idées et pensée. Elle permet aussi que se constitue le pare-excitation, qui consiste à protéger la psyché d'un excès d'excitations d'origine interne ou externe, dont C. JANIN (1996) précise que le « trop » ou le « trop peu » d'excitations s'équivalent dans le vécu, pour éviter le danger d'une effraction traumatique.

La subjectivité se construit ainsi dans et par l'intersubjectivité, ou comme l'écrit KAËS (2007) dans des « corrélations de subjectivités ». « *J'utilise le terme « intersubjectif » pour penser la question de la rencontre d'un sujet, animé de pulsions et d'une vie psychique inconsciente, avec un objet, qui est aussi un autre-sujet, et qui lui aussi est animé par une vie pulsionnelle dont une partie est inconsciente.* » écrit pour sa part R. ROUSSILLON (2004/4). Il serait peut-être plus juste d'écrire « transsubjectivité », le mot intersubjectivité induisant l'existence d'emblée de deux subjectivités constituées et sur le même plan.

FREUD avait déjà ouvert la voie de l'intersubjectivité, quand il écrit en 1921, dans « Psychologie des foules et analyse du Moi », que l'opposition entre psychologie individuelle

et psychologie des foules ne résiste pas à un examen approfondi, que « *la psychologie individuelle est aussi, d'emblée et simultanément, une psychologie sociale* ». « *Chaque individu pris isolément est une partie constitutive de différentes foules, lié par identification de différents cotés, et a édifié son Idéal du moi selon les modèles les plus divers. Chaque individu pris isolément participe donc de plusieurs âmes des foules, âme de sa race, de sa classe, de sa communauté de foi, de son Etat, etc., et par surcroît accéder à une parcelle d'autonomie et d'originalité.* »(1921)

Plusieurs auteurs ont décrit cette période fondatrice de la psyché en lien avec l'autre maternel et ce groupe d'appartenance primaire : W.R. BION (1962) décrit la fonction alpha de la mère, qui lui permet d'accueillir et de transformer des éléments chaotiques projetés par le bébé afin qu'ils deviennent symbolisables. D.W. WINNICOTT (1971), dans le prolongement de la proposition de J. LACAN (1949) du stade du miroir, envisage la fonction miroir de la mère, plus précisément comment le visage de la mère renvoie au bébé le réfléchissement de son « soi » et lui permet ainsi de se sentir réel. P. AULAGNIER (1975) propose le concept de contrat narcissique : elle désigne par là l'investissement narcissique qui s'établit entre la famille, qui va accueillir l'enfant et lui donner une place dans l'ordre des générations, et l'enfant qui va devoir composer avec ce qui est attendu de lui pour perpétuer la continuité de l'ensemble. Elle note : « *La relation qu'entretient le couple parental avec l'enfant porte toujours la trace de la relation du couple au milieu social qui l'entoure* ».

L'appartenance à des groupes d'appartenance secondaire, ou groupes « institués » intervient un peu plus tard, quand l'individuation est plus avancée, à commencer pour l'enfant par l'école ... Elle complète l'intériorisation des normes et valeurs instituées et propres à une culture, une classe sociale, une communauté religieuse... et organise l'appréhension de l'espace et du temps. Dans cette appartenance à des groupes secondaires, nous dit ROUCHY (1998), c'est « *la différence qui organise les échanges* », dans la mesure où ils sont institués. José BLEGER (1970) propose des concepts proches quand il introduit la différence entre deux modes de sociabilité : la sociabilité syncrétique et la sociabilité par interaction, toutes deux témoignant d'un lien groupal. La sociabilité syncrétique est une

relation qui est en fait une non-relation, mais pas une absence de lien, elle est même au contraire ce qui « *s'impose comme matrice ou comme structure de base de tout groupe* » ; la sociabilité par interaction désigne quant à elle une sociabilité supposant des différenciations, une individuation dans les espaces psychique et intersubjectif. La première constitue en quelque sorte le fond sur lequel peut se déployer la deuxième, mais les deux sont maintenues grâce à un clivage du Moi.

Le processus d'individuation, constitué au départ dans le groupe d'appartenance primaire en lien avec les groupes d'appartenance secondaire, est donc aussi un processus groupal dont l'évolution positive va dépendre de trois facteurs, nous dit ROUCHY (1998) : « *que le groupe soit contenant, présente un espace transitionnel (où les échanges favorisent par la parole la mentalisation des sensations et des sentiments), et propose des images identificatoires enrichissantes pour la structuration du Moi.* ». Dans chacun de ces deux types de groupe, ces facteurs, éminemment variables pour chaque personne, vont remplir des fonctions nécessaires à la construction de l'identité, à l'équilibre psychique et à la socialisation. Selon la « qualité » de ces fonctions dans leurs modalités singulières, le processus d'individuation pourra être soutenu ou entravé dans le groupe d'appartenance primaire puis éventuellement dans ceux d'appartenance secondaire et dans la dynamique qu'ils entretiennent entre eux. Mais il peut aussi y avoir une reprise, dans les groupes secondaires, de ce qui n'aura pas été suffisamment travaillé dans le groupe primaire, à condition d'offrir « *un cadre contenant, un espace transitionnel et des images identificatoires de substitution* ». C'est peut-être en cela que la fonction éducative peut être étayante, à condition d'être elle-même adossée aux limites structurantes portées par l'institution dans laquelle elle s'exerce.

Par ailleurs la clinique actuelle de certains adolescents et jeunes reçus dans des foyers éducatifs, dont font état les chercheurs qui y ont une pratique de supervision clinique, montre que certaines pathologies des limites, des « *limites intersubjectives et des limites intrapsychiques, c'est-à-dire une pathologie de la topique interne* » (PINEL, 2010) sont complètement référées à ces questions fondamentales de constitution du psychisme dans l'intersubjectivité.

Audrey

La situation d'Audrey¹²⁷ nous en donne un aperçu. Rappelons-là : après un parcours fait de ruptures, Audrey, 16 ans, est dans l'incapacité de s'installer au foyer. La prise en compte de la groupalité dans la compréhension de cette situation éducative, nous permet de la déployer autrement.

Ce qui, dans un premier temps d'analyse, a été qualifié d' « attaque contre le cadre » (qualification très courante dans l'éducation spécialisée) trouve une autre amplitude si on se réfère aux recherches concernant le groupe et la groupalité psychique. Le « cadre » (ou dispositif socio-éducatif) peut alors être pensé comme ce qui matérialise, présentifie l'existence d'un groupe d'appartenance (secondaire) avec ses coordonnées espace-temps et ses valeurs. On peut penser ici à ce que J. BLEGER (1966) écrit : *« Je pense que l'on conclut hâtivement lorsque l'on passe son temps à parler de « l'attaque » du cadre dans les cas où le patient n'y adhère pas. Le patient y apporte ce qu'il a, et ce qui est en cause n'est pas toujours une « attaque », mais sa propre organisation bien que désordonnée ».*

En l'occurrence on peut supposer qu'il s'agit moins pour Audrey d'attaquer le cadre que « d'attaquer » la groupalité, témoignant par là plutôt d'une incompatibilité entre elle et le groupe, entre elle et les autres. Cette incompatibilité, nous pouvons la comprendre comme une conséquence de son parcours, si nous prenons en compte les quelques éléments de son histoire transmis par les rapports socio-éducatifs ; il va sans dire qu'Audrey n'en disait rien. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'objet primaire n'a pas été en capacité de tenir auprès d'Audrey les fonctions nécessaires et répondant aux besoins de la psyché de tout sujet : lui permettre de pouvoir se représenter sa propre expérience et l'inscrire dans les trois espaces psychiques, intra-subjectif, inter et transsubjectif (J. Puget, 1989). Le groupe se situant au croisement de ces trois espaces vient révéler les fragilités, les achoppements de la construction subjective.

J.-P. PINEL (2010/2) propose une signification possible dans cette situation d'Audrey :

« L'attaque du groupe peut constituer la répétition d'une scène clivée et incorporée de casse des liens. Le jeune sujet procède à une forme de retournement en mettant à l'actif

¹²⁷ Voir Deuxième partie, chapitre 2 Situations éducatives, page 122

ce qui a été vécu au passif. L'adolescent tente ainsi de mettre en scène, de manière sauvage, une scène traumatique d'effondrement des liens du groupe d'appartenance primaire. Cette scène est agie répétitivement dans les différents groupes d'appartenance de l'adolescent, dans sa famille comme dans les institutions ordinaires ou spécialisées qui l'accueillent. »

Par ailleurs il faut noter que cette situation éducative a lieu dans un contexte particulier pour Audrey, celui du décès puis de l'enterrement d'un « pair », son cousin germain, possible figure identificatoire ; Audrey s'en absente physiquement et psychiquement dans un sommeil forcé par les somnifères, ce qu'on peut peut-être considérer comme une sorte « d'agir », ayant une fonction défensive contre l'excès de tension suscitée par l'événement et proposant une sorte de figuration à l'irreprésentable de la mort : le grand sommeil.

A son réveil, elle vient au foyer et la demande surprenante qu'elle nous adresse de manger « une glace », mérite qu'on s'y arrête. Elle arrive d'abord avec la demande de manger quelque chose, redonnant au corps vivant ses droits et nous demandant à priori d'assumer une fonction nourricière, mais sa réponse nous autorise à penser qu'il s'agit d'autre chose, que la « restauration » qu'elle demande est aussi d'un autre ordre. Je m'appuie ici pour risquer une autre interprétation de sa réponse, sur la polysémie du mot glace en français qui désigne aussi bien l'aliment congelé que le miroir. Et l'on peut se demander si cet événement (la perte de son cousin) n'a pas produit chez elle un désordre spéculaire, un vacillement de ce qui a pu se constituer lors du stade du miroir. Dans la théorisation Lacanienne, le stade du miroir est un moment fondamental dans lequel l'*infans*, par anticipation, car encore « plongé dans l'impuissance motrice et la dépendance du nourrissage » (LACAN, 1949), va pouvoir constituer une image unificatrice de lui-même (LACAN parle de son « Je »), par identification à une *gestalt* c'est-à-dire une forme totale - identification du sujet à son corps- cautionnée par l'autre. On peut faire l'hypothèse¹²⁸ que la mort réelle de ce cousin germain a fait ressurgir chez Audrey l'imgo du corps morcelé d'avant la constitution de l'image spéculaire, d'une façon qui n'était pas « contenable »

¹²⁸ Une autre hypothèse, proposée par B. DUEZ, est que cela a constitué l'unité d'un corps dans sa mortalité.

psychiquement ; en effet on peut supposer que la représentation interne de la mère en tant qu'objet secourable (pare-excitations) n'est pas mobilisable. Il lui a été nécessaire de trouver la restauration de cette image, grâce au détour par l'autre, ou l'environnement éducatif en l'occurrence, avant de pouvoir reprendre pied dans la vie sociale.

Chapitre 3 : La problématique du lien

François MARTY (2002/b) parle du « travail du lien » à l'adolescence ; il choisit de conserver à ce terme « l'ouverture imprécise /.../ : aussi bien lien social que liaison pulsionnelle, aussi bien sur la scène des relations objectales qu'élaboration psychique liant l'excitation à la représentation, liant spécularité originaire à la spécularité adolescente dans un effet d'après-coup. » Le travail du lien est pour cet auteur « capacité à établir des relations entre des éléments épars », il s'avère crucial dans le processus d'adolescence : la puberté et ce que P. GUTTON nomme « le pubertaire » viennent faire coupure, voire effraction, dans l'expérience subjective de l'adolescent et entraînent une fragilisation narcissique. Cette brèche dans le narcissisme, induite par la violence des pulsions et fantasmes adolescents, peut, de plus, s'inscrire sur des bases identitaires déjà fragiles. F. MARTY observe que, quelque soit le versant psychopathologique, « la pathologie se cristallise alors sur une résistance narcissique à l'investissement de l'objet ». C'est pourquoi cet auteur défend l'importance de l'étayage narcissique de l'adolescent par l'éducateur, le « soutien narcissique indéfectible » qu'il nomme « compagnonnage ».

« Désinvestir l'objet est une nécessité à l'adolescence, - désinvestir les objets parentaux incestueux ou le corps d'enfance -, mais désinvestir l'investissement, désinvestir l'activité de liaison aux objets et à soi, ne l'est pas. » (MARTY, 2002/b). Il convient ici de rappeler la position de P. AULAGNIER (1991) quant à une fonction de pare-désinvestissement : « On a beaucoup parlé de la fonction de pare-excitation tenue par le Moi maternel, pour reprendre la terminologie Freudienne, or je pense que la première fonction de la mère (...) c'est d'agir en tant que « pare-désinvestissement » c'est-à-dire de s'opposer aux mouvements de désinvestissement de l'objet, du monde humain qui entoure l'infans chaque fois qu'une expérience est source de souffrance, et contre cela nous continuerons à nous défendre du début à la fin de notre existence, du premier jour, au dernier jour de notre mort. »

Pour les éducateurs, et de façon plus cruciale avec des adolescents, assumer cette fonction « pare-désinvestissement » à plusieurs est une nécessité ; cela constitue à notre sens un des aspects de la fonction chorale des éducateurs.

F. MARTY énonce, pour l'analyste, quelque chose qui nous paraît aussi valoir pour les éducateurs : « Il faut insister clairement sur l'importance de ce travail du lien du côté de l'analyste. Il importe que l'analyste soit dans un tramage signifiant, dans une mise en récit, dans une histoire ; c'est cette construction qui offre une possibilité de restauration narcissique aux adolescents, c'est ce travail de construction signifiante, dans une mise en lien d'éléments épars qui, par les clivages, sont tenus éloignés les uns des autres. »

Les dimensions institutionnelle et groupale de la pratique éducative introduisent des écarts non négligeables avec une pratique « hors institution » (du moins hors établissement) et « hors cabinet », dans la mesure, entre autres, où ce que René KAËS (2009/1) a exploré du côté de l'intersubjectivité va y être particulièrement prégnant.

« Parce qu'il est tout à la fois le serviteur, le bénéficiaire et l'héritier de cette chaîne, le sujet « individuel », celui qui se singularise en chacun d'entre nous, se construit en effet dans les liens et les alliances dans lesquels il se forme, dans les ensembles dont il est partie constituée et partie constituante : la famille, les groupes, les institutions. » écrit KAËS (2009/1) explorant la problématique du lien non pas uniquement du point de vue du sujet singulier, mais dans ses contenus, processus et sa logique propres.

Il nous semble qu'une meilleure prise en compte des théorisations de l'intersubjectivité et de la problématique du lien aurait toute sa pertinence dans l'éducation spécialisée, dont le travail, la tâche primaire, se situe plutôt à ce niveau groupal qu'au niveau de la relation duelle avec le sujet singulier, même s'il ne l'exclut pas. L'éducateur travaille avec cette donnée fondamentale de l'intersubjectivité, qui ne signifie ni interpersonnel, ni interactif, précise A. GREEN (2002), ou faudrait-il parler plutôt de transsubjectivité comme le suggèrent N. CATHELINE et D. MARCELLI (2011), dans la mesure où l'autre est le cofondateur de la subjectivité singulière.

Si la prise en compte de la réalité intrapsychique et de la psychopathologie du sujet singulier conserve toute sa pertinence pour l'éducateur, elle ne concerne pas pour autant et au premier chef sa fonction. Le savoir sur le fonctionnement psychique du sujet singulier, tel que FREUD l'a construit à partir du dispositif de la cure type, et surtout la façon dont il est transmis aux éducateurs en formation, ne nous semble pas donner aux éducateurs les outils

nécessaires pour comprendre et penser leur pratique professionnelle. Celle-ci s'appuie beaucoup sur la notion de relation éducative, afin de créer un lien, sans que cette notion de « lien » ne soit davantage étayée théoriquement.

1. De LA relation éducative au lien

Mais il conviendrait déjà de s'arrêter un peu sur cette notion de [LA] relation éducative : « [elle] est cet espace-temps privilégié au sein duquel la différence cesse d'être une fatalité et un facteur d'exclusion pour devenir ce qui permet à un être de dire « je ». Par conséquent, la relation éducative est ce par quoi deux individus se grandissent en éprouvant simultanément la question du « pourquoi être là au monde ? »¹²⁹. Nous retenons cette définition proposée par P. GABERAN (2007) à titre d'exemple, parmi d'autres très semblables, de définitions. On peut lire aussi « *La relation éducative est ce lien de dépendance et d'influence réci-proque qui permet d'assurer la formation et le développement des êtres humains* » J. FILLOUX.¹³⁰

Ce qui nous interroge c'est l'approche, toujours au singulier et toujours duelle de cette question : *la* relation éducative, entre *deux individus*, conformément à un modèle de relation médicale ou thérapeutique dans le cadre d'une pratique de cabinet¹³¹.

Il est certes nécessaire que chaque éducateur interroge, travaille sa posture professionnelle/personnelle face à chaque sujet ; cependant envisager -et théoriser- le travail éducatif sous l'angle d'une part, de « *la* relation éducative », en tant que fondement absolu et d'autre part, sous l'angle difficile à traiter sur cette base-là et de ce fait, « édulcoré », du « travail en équipe, ou en partenariat », ne peut que générer de nombreuses et difficiles questions d'articulations, sans compter que c'est une fois encore opposer le duel et le pluriel.

¹²⁹ Philippe GABERAN « Introduction », in *La relation éducative*, ERES, 2007, URL : www.cairn.info/la-relation-educative--9782749201771-page-9.htm.

¹³⁰ www.meirieu.com/COURS/texte15.pdf

¹³¹ La relation pédagogique dépasse, elle aussi, la relation Maître/élève, du fait du groupe/classe.

Relation éducative et lien sont souvent synonymes dans le discours éducatif (cf. le constat souvent entendu : ce jeune est « en lien » ou n'est pas « en lien » avec les éducateurs, c'est-à-dire en relation).

Le lien, en tant que lien *psychique*, n'est pas toujours appréhendé dans sa pleine mesure : ainsi l'éloignement géographique qu'induit le placement en institution –et qui restreint donc les relations entre le sujet et son environnement familial dans un objectif de protection- n'a souvent en soi que peu d'incidence sur les liens psychiques que celui-ci entretient avec cet environnement. Le constat que le placement ne suffit pas est parfois durement établi par des éducateurs en formation ou en début de carrière.

La relation éducative est donc privilégiée afin de créer du lien.

La notion de lien n'a pas été abordée par FREUD, pour lequel même le terme de « relation d'objet » se « *rencontrait occasionnellement* » sous sa plume (LAPLANCHE et PONTALIS, 1967). L'intersubjectivité ne fait pas partie de l'arsenal conceptuel de FREUD, qui s'est attaché à montrer la consistance propre de la réalité intrapsychique à côté de la réalité matérielle ou externe, même si certains de ses concepts y introduisent. Ainsi, comme le souligne KAËS (2009/1) « *Une partie de la réalité psychique est partageable et partagée avec d'autres sujets.* ».

Par ailleurs, la prise en compte par la métapsychologie d'autres souffrances psychiques comme les souffrances narcissiques-identitaires, d'autres pathologies plus actuelles et l'extension du champ de sa méthode aux groupes, a conduit à la nécessité de proposer d'autres dispositifs que la cure-type. Ces nouvelles pratiques et ces nouvelles cliniques ont produit de nouvelles théorisations sur lesquelles nous nous sommes déjà appuyés dans cette recherche. Ce sont des théorisations postfreudiennes qui, à partir de la rencontre avec d'autres cliniques conduisant à la mise en œuvre d'autres dispositifs que celui de la cure type, vont construire peu à peu le champ de cette notion, en restant dans la perspective psychanalytique telle que FREUD l'a instaurée à partir de l'activité pulsionnelle.

Des recherches prenant davantage en compte l'interaction avec l'environnement s'initient à partir de ce que FREUD avait déjà conceptualisé en matière d'identification, idéalisation, ou encore de psychologie de la foule, par exemple.

Il convient donc de tenter de cerner cette problématique du lien à la lumière des théorisations actuelles aussi, en regard des apports conceptuels de FREUD. C'est peut-être là que se situe, à notre sens, le manque dans la formation des éducateurs spécialisés, davantage informés sur l'espace intrapsychique du sujet singulier qu'appelés à réfléchir, du point de vue de la métapsychologie¹³² et de sa méthode, sur les liens intersubjectifs.

M. DUPRE LA TOUR (2002/1) résume bien la question, telle qu'elle pourrait se poser à l'éducateur dans le cadre de la relation éducative : « *Le lien est-il synonyme de relation d'objet ?* », question traîtreusement simple, et qui appelle plusieurs précisions.

2. Lien et liaison

« Nous parlerons de relation intrapsychique quand nous aurons affaire à une relation avec ce qu'on appelle un objet interne, internalisé sans que soit nécessaire l'apport d'un autre Moi, d'un référent extérieur. Nous parlerons de lien comme l'espace où le Moi et l'Autre établissent une forme de relation dans laquelle il est absolument nécessaire de tenir compte de leurs deux présences. » (I. BERENSTEIN, J. PUGET, 1990)

Nous pouvons partir de cette définition pour tenter de rendre compte de la différence de registre qui existe entre ces deux notions, lien et liaison, et néanmoins des connexions que différents auteurs ont pu établir entre elles.

FREUD met au cœur du fonctionnement intrapsychique les processus de liaison énergétique, procédant de la pulsion sexuelle ou Eros, ou encore des pulsions de vie par opposition aux pulsions de mort. Plus largement il met au cœur de l'activité humaine très tôt après la naissance, la dimension pulsionnelle de l'ordre du sexuel, qui n'a de cesse de se faire représenter dans le psychisme. Le concept de pulsion, écrit FREUD (1915b), « *nous apparaît comme un concept limite entre le psychique et le somatique, comme le représentant psychique des excitations, issues de l'intérieur du corps et parvenant au psychisme, comme une mesure de l'exigence de travail qui est imposée au psychique en conséquence de sa liaison au corporel.* ». La pulsion se spécifie par sa poussée, sa source, son but - l'expérience

¹³² Et non pas de la sociologie

de satisfaction - et son objet, qualifié de variable, contingent : « *L'objet de la pulsion est ce en quoi ou par quoi la pulsion peut atteindre son but* ».

La notion postfreudienne de relation d'objet est à comprendre en regard des stades de l'évolution libidinale sous le primat de zones érogènes et de pulsions partielles (orale, anale etc.). FREUD ne l'a pas davantage conceptualisée. Même si la notion de relation d'objet a connu divers développements pouvant fort l'éloigner de la théorie des pulsions de FREUD, elle a le mérite, de par sa double référence à la réalité psychique d'une part et à la réalité externe d'autre part, de poser les questions du rapport à l'altérité et de l'intersubjectivité. B. BRUSSET (1988) l'énonce ainsi : elle interroge « *la place et la fonction de l'objet dans le développement psychique et les rapports de celui-ci avec le fantasme inconscient : la fonction de l'objet dans l'inconscient et la fonction de l'objet dans la réalité, c'est-à-dire avec l'investissement par le sujet de la réalité* ».

Le référentiel actuel de beaucoup de psychanalystes est le « *système pulsion/objet* » souligne R. ROUSSILLON (2008) ; A. GREEN ¹³³ notait que pour lui « *les pulsions ont une fonction objectalisante ; c'est-à-dire qu'elles sont créatrices (et destructrices) d'objet* ». Rappelons que l'objet a un double statut, pour A. GREEN (2002) : « *Il appartient à la fois à l'espace interne aux deux étages, conscient et inconscient, et il est aussi présent dans l'espace externe comme objet, comme autre, comme autre sujet* ».

Il convient de noter qu'il n'y a pas de conception « unifiée » du concept d'objet, ni du concept d'autre ; autant la notion d'objet que celle d'autre peuvent être infléchies par les auteurs, selon leur clinique (et le cadre de leurs pratiques), et leurs théorisations qui en rendent compte. A. GREEN (2002) par exemple, indique que, si l'on doit à J. LACAN l'introduction du concept d'autre (et ses déclinaisons) dans la théorie psychanalytique, il ne le suit pour autant pas dans ses développements et préfère considérer d'abord l'autre comme « *autre semblable* », l'autre secourable dans l'*Hilflosigkeit* du début de la vie psychique, avant de pouvoir devenir l'autre dans l'altérité, l'autre auquel on va adresser des demandes.

La question du rapport à l'autre, telle que la psychanalyse la pose, est d'abord référée à la pulsion : « Par la rupture qu'il introduit, FREUD considère l'autre en tant qu'il est

¹³³ Préface à l'ouvrage de B. BRUSSET (1988) *Psychanalyse du lien, la relation d'objet*, p. XVII

objet, non pas du sujet, ni même du moi mais de la pulsion, donc de l'inconscient dynamique, du « Ça », mais la question de la position du sujet vis-à-vis de l'autre ne cesse pas pour autant de se poser » (BRUSSET, 1988).

M. DUPRE LATOUR (2002/1) montre bien comment cette question fondamentale du lien peut être appréhendée de façon différente selon que l'accent est mis sur « *les effets de l'absence* » de l'objet (dont FREUD a montré qu'ils étaient au fondement de la constitution de l'objet interne) ou sur « *les effets de sa présence* » auxquels FREUD ne s'est pas précisément intéressé, du moins sous l'aspect génétique. De nouvelles théorisations ont donc été proposées, qui prenaient en compte le fait que l'objet est aussi un « *autre-sujet, et qui lui aussi est animé par une vie pulsionnelle dont une partie est inconsciente* » (R. ROUSSILLON, 2004). J. LACAN a soulevé la question de la place de l'enfant dans le désir de la mère, D.W. WINNICOTT, dit-on, s'est écrié pendant une réunion en 1942 « Un bébé, ça n'existe pas ! ». ¹³⁴ C'est dire que l'individu « en-soi », sans le détour par l'autre, n'existe pas et qu'il convient de prendre en compte le retentissement de la qualité de l'environnement sur la construction subjective, et en premier lieu, de la relation avec la mère. WINNICOTT a posé une question essentielle, écrit A. GREEN (2002) « *quel effet cela fait-il à un enfant d'avoir une mère psychotique ou folle, ou un père également ?* »

Le lien se construit donc avec la présence de l'autre, en composant avec la réponse de l'objet-autre-sujet. L'intrapsychique et l'intersubjectif sont des dimensions imbriquées dès l'origine dans la vie psychique.

3. Les exigences de travail psychique requises par le groupe

R. KAËS reprend cette formulation à FREUD (1915b), pour désigner ce qu'impose à la psyché du sujet la rencontre avec l'autre, les autres, l'ensemble intersubjectif (l'incontournable corrélation de subjectivités) et la nécessité de « faire lien ». Il convient de souligner que dans la dimension de l'intersubjectivité, l'autre, les autres ne sont par réductibles à la représentation que l'on peut s'en faire, à l'objet de la relation d'objet.

¹³⁴ Rapporté par Jan ABRAM « Le langage de WINNICOTT » p.130

3.1 Les alliances inconscientes

La problématique des alliances est coextensive à celle du lien dans le passage de l'individuel au groupal, montre R. KAËS (2009).

Parmi ces formations de l'inconscient inhérentes à la vie intrapsychique et au lien intersubjectif, nous retiendrons en premier lieu ce que P. AULAGNIER (1975) a désigné sous le terme de « *contrat narcissique* ». Elle écrit : « *Le contrat narcissique s'établit grâce au pré investissement par l'ensemble de l'infans comme voix future qui prendra la place qu'on lui désigne : il dote celui-ci par anticipation du rôle de sujet du groupe qu'il projette sur lui.* ».

Ce sont d'abord les parents qui soutiennent cet ancrage narcissique, mais pour autant qu'ils soient eux-mêmes inscrits dans « *l'ensemble des voix* », référent social au-delà des référents primordiaux qu'ils sont. « *Le discours de l'ensemble offre au sujet une certitude sur l'origine, nécessaire pour que la dimension historique soit rétroactivement projetable sur son passé, qui sera ainsi soustrait à une référence dont le savoir maternel ou paternel serait le garant, exhaustif et suffisant.* ». Pour B. DUEZ (2001/1) « *Le contrat narcissique fonde tout lien de parité /.../ il régit également le lien de parité entre les membres d'un groupe sur la base d'une appartenance commune.* ». En ce sens, le génocide porte atteinte à ce que KAËS appelle le « *contrat narcissique originaire* », l'identification du moi à l'espèce humaine, l'appartenance commune à l'humanité.

L'alliance constitue un mode de liaison fondamental entre les humains : se fondant sur la nécessité des échanges et malgré la diversité de ses modalités, de son objet et de son but, l'alliance, qu'elle soit consciente ou inconsciente, unit et exclut à la fois. Inhérente à toute vie en société qu'elle contribue à maintenir, l'alliance est toujours garantie par une instance tierce, dont la nature peut varier (religieuse, juridique, politique, idéologique...) mais qui fonde la légitimité de l'alliance et la confiance qui y est mise. René KAËS (2009) parle des « *cadres et garants métapsychiques et métasociaux des alliances* ».

Le lien intersubjectif requiert toujours un certain travail psychique ; R. KAËS (2009/1) a distingué *quatre principales exigences de travail psychique* : la plus fondamentale est celle « *d'investir le lien et les autres de sa libido narcissique et objectale* », sur le modèle du contrat narcissique. La deuxième exigence, écrit Kaës, est « *la mise en latence, le refoulement, le renoncement ou l'abandon de certaines formations propres au sujet* ». La

troisième exigence concerne la formation et le maintien du lien et les opérations métadéfensives qu'ils suscitent (refoulement, déni...). La quatrième exigence « *s'articule avec les interdits fondamentaux dans leurs rapports avec le travail de civilisation (Kulturarbeit) et les processus de symbolisation* ». La conflictualité s'inscrit ici dans la nécessité de tenir ces deux pôles : exister comme sujet et comme sujet du groupe.

KAËS (2009) propose la définition suivante : « J'ai proposé d'appeler alliances inconscientes des formations psychiques communes et partagées qui se nouent à la conjonction des rapports inconscients qu'entretiennent les sujets d'un lien entre eux et avec l'ensemble auquel ils sont liés en en étant partie prenante et partie constituante. Une de leurs caractéristiques générales est d'assurer par une action commune un intérêt commun et d'atteindre par ce moyen un but précis, qui ne pourrait être atteint par chaque sujet considéré isolément. »

Etudiant les différents types d'alliances inconscientes, R. KAËS (2009) en a dégagé quatre grands types :

- les alliances structurantes primaires, parmi lesquelles se placent les contrats narcissiques ;

- les alliances structurantes secondaires, dont FREUD le premier a proposé une analyse : le pacte Fraternel et l'alliance avec le Père symbolisé (Totem et Tabou, 1913), le contrat de renoncement à la réalisation directe des buts pulsionnels destructeurs (L'avenir d'une illusion 1927 et Malaise dans la civilisation 1929), ces alliances supposent les grands interdits et contribuent à l'établissement d'un contrat de droit dans la communauté ;

- les alliances inconscientes métadéfensives, soit les différents pactes dénégatifs, qui intègrent les différentes modalités du négatif et enfin

- les alliances offensives, parmi lesquelles l'alliance psychopathique (J.-P. PINEL 2001), que l'on peut rencontrer dans les établissements de l'éducation spécialisée, en cas de « faillite du pôle institutionnel ».

R. KAËS note que ces alliances inconscientes existent « *à l'arrière-fond* » de la psyché individuelle. Elles forment le « *cadre métapsychique* » de l'espace intrapsychique. Il souligne que ces alliances sont aussi « *les conditions et les garants de l'espace psychique commun et*

partagé où « le Je peut advenir ». Elles assurent la transmission de la vie psychique entre les générations ».

Mais les alliances inconscientes sont surtout observables dans la clinique des groupes et des institutions. R. KAËS (2004) rapporte à un travail en dispositif de groupe entre psychanalystes (avec D. ANZIEU et les membres du Ceffrap¹³⁵), la découverte de l'intertransfert et des phénomènes de résistance intertransférentielle, avec ses liens aux enjeux des alliances inconscientes dans le groupe. Il écrit : « *ce qui n'est pas analysé et demeure refoulé, ou dénié fait l'objet d'une alliance inconsciente pour que les sujets du lien soient assurés de ne rien savoir de leurs propres désirs* ».

L'intertransfert, avec ses dimensions subjectives, intersubjectives et institutionnelles, apparaît ainsi comme le lieu d'où procèdent les alliances inconscientes.

Dans les équipes éducatives cette question de l'intertransfert pourrait valablement se poser : nous postulons le fait que le travail éducatif est d'abord un travail dans et de l'intersubjectivité au sens où KAËS (2004) le définit, soit le travail psychique que requiert la résistance à prendre en soi et transformer la réalité psychique de l'autre : « *Dans la situation de groupe, chaque sujet est confronté avec cette question de prendre en soi, de rejeter, de transformer, de lier certains aspects de la réalité psychique de l'autre* ». Ce constat est valide bien sûr quant à la tâche primaire des éducateurs auprès des « confiés », mais nous paraît valoir aussi pour le groupe des éducateurs ; l'intertransfert désigne ici les mouvements transférentiels se développant entre les éducateurs sous l'effet des transferts des confiés. Les « tensions » sont parfois vives entre les éducateurs, comme celle que nous avons connue dans la situation d'Audrey, qui s'est focalisée sur la capacité de l'éducateur de « tenir le cadre » ou pas. Elles ne sont pas toujours reconnues et analysées comme procédant du champ transférentiel qui se développe avec les sujets confiés ; les alliances inconscientes qui se nouent alors autour de « prises en charge » éducatives difficiles, reposent souvent sur le déni des affects violents qu'elles suscitent.

¹³⁵ Cercle d'études françaises pour la formation et la recherche : approche psychanalytique du groupe, du psychodrame, de l'institution

3.2 Les fonctions phoriques

Le concept de fonction phorique est lié à la catégorie de l'intermédiaire : il désigne ce que le sujet porte (du grec phorein) et transporte (metaphorein : transporter, déplacer) dans le groupe. Il est lié aussi à la problématique du lien intersubjectif : « *Pour des raisons qui leur sont propres, mais aussi sous l'effet d'une détermination à laquelle ils sont assujettis, ces sujets viennent occuper dans le lien une certaine place : de porte-parole, de porte-symptôme, de porte-rêve etc.* » écrit KAËS (1999/1).

Que les éducateurs assument des fonctions phoriques, l'idée n'est pas nouvelle mais néanmoins peu répandue chez les éducateurs eux-mêmes qui ne conçoivent généralement pas leur fonction dans une perspective groupale.

4. Le travail du lien dans l'éducation spécialisée

Le travail éducatif s'effectue dans un dispositif *plurisubjectif* ; l'éducateur prend sa fonction dans un espace groupal, celui de l'équipe éducative et il travaille généralement (en internat du moins) « en lien » au quotidien avec au moins un collègue. Comme le précise KAËS (2010/1) « *Dans un lien, les sujets sont dans des relations d'accordage, de conflit, d'écho et de miroir, de résonance avec leurs propres objets internes inconscients et avec ceux des autres.* ».

Cette « donne » fondamentale nous semble insuffisamment prise en compte, voire passée sous silence dans les écrits professionnels¹³⁶ que nous avons consultés, qui mettent en avant essentiellement la relation éducative que chaque éducateur (« l'Éducateur ») va pouvoir établir avec un jeune confié, en laissant dans l'ombre le cadre groupal de l'intervention éducative pouvant générer, entre autres, des conflits.

La situation d'Audrey¹³⁷, qui n'est pas exceptionnelle dans un foyer pour adolescents, nous a fourni une illustration des différences d'approche d'une même situation ; différences qui peuvent mettre à mal le contrat narcissique qui assure la cohésion du groupe éducatif, si

¹³⁶ Ouvrages théoriques sur l'éducation spécialisée (P. Gaberan 2003, J. Rouzel 2005, par exemple) ou mémoires de fin d'études d'éducateurs spécialisés et recherches, consultables sur le Web, par exemple :

http://www.arianesud.com/content/download/2740/12443/file/2010-le_travail_des_limites_dans_la_relation_educative_extraite_2010_introduction.pdf

¹³⁷ cf. Troisième partie, chap.2 et quatrième partie chap.1.1

la question ne peut pas être traitée dans une perspective groupale du côté des éducateurs, ni mise en perspective par rapport à la problématique du jeune.

La question est certes complexe et nous ne prétendons pas en venir à bout dans le cadre de cette recherche ; notre souhait est plutôt d'en établir les paramètres.

L'extension du champ de la psychanalyse aux groupes a permis des avancées théoriques significatives quant à cette problématique du lien. Parmi les auteurs ayant travaillé cette question, nous ne pouvons manquer de citer W.-R. BION et ses apports concernant la mentalité de groupe et ses contenus, les trois présupposés de base (dépendance, attaque-fuite, couplage). J. BLEGER a introduit la différenciation entre sociabilité syncrétique et sociabilité par interaction. J.-B. PONTALIS s'est intéressé au petit groupe comme objet psychique, D. ANZIEU a rapproché le groupe et le rêve et a proposé le concept d'illusion groupale.

R. KAËS a montré dans ses travaux les conditions intersubjectives dans lesquelles la psyché singulière se constituait. Il a décrit les articulations complexes entre trois espaces psychiques : celui du sujet singulier, celui des liens intersubjectifs et celui des ensembles comme les institutions, les familles, les groupes.

Partant du postulat de base selon lequel « *le psychisme humain repose sur trois principaux piliers : la sexualité infantile, la parole et les liens intersubjectifs* » (2009/1), il propose une théorie psychanalytique du lien. Il le définit ainsi en termes de contenu : « *j'ai appelé lien la réalité psychique inconsciente spécifique construite par la rencontre de deux ou plusieurs sujets* » ; en termes de processus : « *le lien est le mouvement plus ou moins stable des investissements, des représentations et des actions qui associent deux ou plusieurs sujets pour la réalisation de certains de leurs désirs* », les alliances inconscientes et les fonctions phoriques appartiennent à cette dimension-là (nous y reviendrons) et en termes de logique : « *la logique du lien est celle des implications réciproques, des inclusions et des exclusions mutuelles* ».

La notion de lien, telle que KAËS en propose une analyse afin de la fonder dans le champ de la psychanalyse, recouvre en fait quatre notions qu'il distingue (2005/2) : le lien en tant que « *lieu d'une réalité psychique spécifique* », celle de « *la configuration du lien dans*

un ensemble particulier », celle « *du sujet dans le lien (et dans ce type de lien)* », et enfin celle « *du sujet du lien en tant que sujet de l'inconscient* ».

Le lien est à l'intersection des trois espaces de la réalité psychique (KAËS 2010/1) ; son analyse dans cette perspective requiert la mise en œuvre de principes épistémologiques qu'il présente ainsi (2005/2) :

- un principe de détermination, ou plutôt de « multidétermination qui rejette toute détermination causale unique et linéaire »

- un principe de *transversalité* : il veut mettre l'accent sur la constance de la matière psychique, bien qu'elle se manifeste différemment selon l'espace dans laquelle elle se déploie

- un principe de *complémentarité*, fondé sur le principe complémentariste de G. DEVEREUX¹³⁸, soit le fait de produire une double analyse, non simultanée et « non fusionnante » d'un phénomène ; principe précisant le principe précédent

- un principe de plurifocalité : le lien est plurifocal, nous dit KAËS, « *tous les sujets qui le forment sont autant de foyers du lien* »

- un principe de *complexité*

- un principe polyphonique : « Le lien fait entendre « plusieurs voix », plusieurs énoncés dont les adresses sont destinées à plusieurs destinataires. La notion centrale est ici celle de résonance, indépendamment de toute recherche d'une harmonie ou d'un unisson »

- un principe d'incertitude, dû à J. PUGET, qui pointe « l'impossibilité de prévoir et la perplexité que cela engendre ».

Ces principes nous semblent très féconds pour l'analyse du lien tel qu'il se déploie dans l'éducation spécialisée.

Nous sommes passés de *La relation éducative*, que tel ou tel éducateur cherche toujours à établir avec tel ou tel jeune confié, et qui n'est certes pas négligeable, à une

¹³⁸ G. DEVEREUX, 1972, *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Paris, Flammarion

conception du lien telle que son analyse permette de prendre en compte les trois espaces de la réalité psychique, qui œuvrent toujours simultanément dans ce cadre de l'éducation spécialisée en particulier.

Chapitre 4 : Au fondement, l'institution

Le métier d'éducateur ne s'exerce pas en dehors d'une institution. La relation éducative s'inscrit d'emblée dans un cadre groupal et institutionnel et peut difficilement en être « isolée ». « *Il n'est de position professionnelle hors d'une référence groupale et institutionnelle* » note G. GAILLARD (2005/2). Les dimensions groupale et institutionnelle de l'exercice de cette fonction éducative doivent donc être prises en compte et dépliées dans toute leur amplitude.

Pourquoi l'institution au fondement ? Parce qu'il ne peut pas en effet y avoir de société sans institutions. E. ENRIQUEZ souligne leur caractère paradoxal. Elles sont à la fois pacifiantes : elles ont « *vocation à incarner le bien commun* » (1996), et sont aussi nécessairement empreintes de violence : la violence fondatrice, structurante, nécessaire en quelque sorte mais aussi d'autres violences plus défensives.

1. L'institution : objet complexe et *composite*¹³⁹

La complexité inhérente à l'institution, et la difficulté qu'on rencontre à se saisir de cet objet, tient à son statut paradoxal. Elle est à la fois dedans et dehors : instance extérieure venant tenter d'articuler et de réguler les rapports entre le singulier et le pluriel, mais aussi partie constituante de notre psyché, « *dimension d'arrière-fond de notre subjectivité* » (KAËS, 1996), ou, comme le dit J. BLEGER « *méta-Moi* » (1966), métacadre nécessaire et muet, « *irreprésentable* » (KAËS, 1996). Sur cet arrière fond commun la sociabilité par interaction va pouvoir se développer. J. BLEGER a ainsi montré que les institutions et les organisations sont les dépositaires de la sociabilité syncrétique, caractérisée par l'indifférenciation (à la différence de la sociabilité par interaction) et qu'elle fait partie de notre personnalité, elle n'est pas « *extérieure* ». Cependant ces deux niveaux de sociabilité doivent être maintenus séparés dans le groupe, c'est ce qui explique la tendance à

¹³⁹ Titre emprunté à J-P PINEL (1996)

l'organisation et à la bureaucratisation, qui pour BLEGER, ont surtout pour fonction de « *bloquer les niveaux symbiotiques ou synchrétiques* ».

L'institution est « ce qui est établi », toujours « déjà là ». C. CASTORIADIS (1975) donne cette définition de l'institution qui nous semble proche de celle de J. BLEGER quand il différencie l'organisation et l'institution : « *L'institution est un réseau symbolique, socialement sanctionné, où se combinent en proportions et en relations variables une composante fonctionnelle et une composante imaginaire.* »

Par imaginaire CASTORIADIS (1975) entend désigner non pas « l'inventé » au sens courant de ce mot, mais « *la capacité élémentaire et irréductible d'évoquer une image* ». Il nomme imaginaire radical, la matrice commune de l'imaginaire effectif (l'imaginé) et du symbolique. Toute société, quelque soit son développement, constitue son ordre symbolique, le langage y appartient ; en appui sur ce qui préexiste, sur son histoire, elle crée ses institutions, avec un versant organisé, fonctionnel, rationnel (qui assure sa pérennité), mais aussi par une prise dans le réseau symbolique sans laquelle elles ne sauraient exister. La composante imaginaire puise dans le symbolique pour produire des significations, pour en attribuer de nouvelles à des symboles pré existants. Mais l'imaginaire est source autant de création que d'aliénation.

CASTORIADIS montre que l'institution est le produit de la conflictualité permanente entre l'instituant et l'institué : toute société crée, dans un moment instituant, de nouvelles institutions, mais ces dernières vont très rapidement apparaître à la collectivité comme « déjà là », objets fixes, inaltérables, hors d'atteinte, « sacralisés » en dernier ressort. En laissant l'institué dominer l'instituant, en occultant le fait que l'institution est bien toujours une création du social-historique, se produit l'aliénation, dont CASTORIADIS nous dit qu'elle est un mode de rapport à l'institution dominé par l'imaginaire (l'imaginaire institué).

L'individu dès sa venue au monde va être baigné dans un ensemble d'institutions socioculturelles (la façon, socialisée, dont la mère va prendre soin de lui et l'éduquer, en fait partie), qui vont opérer, avec une certaine violence, une nécessaire socialisation de sa psyché naissante (rupture de ce que CASTORIADIS appelle la « *monade psychique* »). En

contrepartie l'institution sociale va lui procurer le sens, « *les significations imaginaires sociales* ». CASTORIADIS écrit : « *La société est l'œuvre de l'imaginaire instituant. Les individus sont fait par, en même temps qu'ils font et refont, la société, chaque fois instituée : en un sens, ils la sont. Les deux pôles irréductibles sont l'imaginaire radical instituant – le champ de création social-historique- d'une part, la psyché singulière d'autre part. A partir de la psyché, la société instituée fait chaque fois des individus – qui, comme tels, ne peuvent plus faire que la société qui les a faits.* » (1990).

Mais il constate aussi que cette « fabrication » de l'individu par la société instituée n'est jamais une réussite, que l'être propre de la psyché singulière et irréductible parvient toujours, d'une façon ou d'une autre, à se frayer un chemin.

Avec le concept de contrat narcissique Piera AULAGNIER (1981) montre, elle, « *la fonction métapsychologique tenue par le registre socio-culturel* » et développe les processus par lesquels ce qu'elle appelle « *l'ensemble des voix présentes* » va contribuer à instituer le sujet, à travers d'abord le premier « porte-parole » qu'est la mère, puis le groupe familial. Cette institution interne du sujet est donc très précocement fondée par la mère ; des diverses fortunes qu'elle connaîtra dans son développement, dépendront les rapports que le sujet entretiendra avec l'institution en tant qu'instance soutenant l'ordre symbolique.

J. BLEGER (1971) soutient que les conceptions actuelles qui nous font opposer l'individu au groupe ne sont pas correctes : « *L'être humain avant d'être une personne est toujours un groupe, pas dans le sens où il appartient à un groupe mais dans celui où sa personnalité est un groupe* » ; Il en prend pour exemple l'ostracisme à Athènes pendant l'antiquité, plus destructeur de la personnalité du citoyen grec que ne le seraient pour lui nos sanctions actuelles.

2. De nos institutions socio-éducatives

Eugène ENRIQUEZ (1996) écrit que « *La famille, l'Eglise, l'Etat et les « ensembles » éducatifs et thérapeutiques peuvent, à bon droit, être considérés comme des institutions, car elles posent toutes le problème de l'altérité, c'est-à-dire de l'acceptation d'autrui en tant que*

sujet pensant et autonome par chacun des acteurs sociaux qui entretient avec lui des relations affectives et des liens intellectuels. » L'institution désigne ici une organisation sociale soutenant un projet, d'éducation, de soins.

Bien que l'usage du terme « institution » soit relativement fréquent dans le champ des pratiques socio-éducatives pour désigner les établissements et leur organisation et que les institutions se présentent aussi comme des formations sociales et culturelles hautement organisées, il convient néanmoins différencier institution et organisation.

J. BLEGER (1970) les différencie de façon précise, en réservant le terme organisation à « la disposition hiérarchique des fonctions » et celui d'institution à « l'ensemble des normes, des règles et des activités regroupées autour des valeurs et des fonctions sociales ». Un équilibre est nécessaire entre les deux mais on observera que bien souvent la fonction d'organisation tendra à prendre le pas sur la fonction institutionnelle, transformant les moyens en fins, ce que BLEGER nomme « bureaucratisation ».

L'institution mobilise un ordre propre de la réalité psychique : René KAËS (1987, 1996, 2007), pour ne citer que lui, a orienté ses recherches sur la compréhension psychanalytique du fonctionnement des groupes et de l'institution. A travers le négatif, les impasses, les crises, la souffrance, il s'est attaché à explorer la réalité psychique mobilisée dans et par les institutions (de soin, de formation ou rééducatives). Il note que « *L'espace psychique dans l'institution s'amenuise avec la prévalence de l'institué sur l'instituant, avec le développement bureaucratique de l'organisation contre le processus, avec la suprématie des formations narcissiques, répressives, dénégatrices et défensives qui soutiennent l'institution contre un environnement hostile, ou dans la stratégie de maîtrise de certains de ses sujets, ou lorsqu'une partie d'entre eux se trouve menacée par l'émergence des formes élémentaires de la vie psychique.* » (1996, p. 43)

Les institutions sont soumises à des processus constants de liaison et de déliaison. E. ENRIQUEZ (1986) note que ce processus de déliaison s'observe plus particulièrement et avec force, dans les institutions, telles les institutions de l'éducation spécialisée pourrions-nous ajouter, « *où les métiers, qui ne peuvent pas se prévaloir d'une compétence reconnue sans*

restriction et dont les résultats seront difficilement mesurables, exercent un pouvoir sans médiation sur « les corps, la psyché, la pensée » des êtres qui les composent ».

3. Une approche plus « politique » de l'institution

Jean PEUCH-LESTRADE (2006) propose une autre approche de l'institution, prenant en compte la dimension politique. Il examine la question du pouvoir dans l'institution - et des formes sous lesquelles il va s'exercer- comme condition de possibilité du transfert qui va pouvoir s'y déployer. J. PEUCH-LESTRADE écrit : *« C'est pourquoi une institution sera « suffisamment bonne à soigner » tant qu'elle se laissera transformer, y compris dans ses modalités « gouvernementales», par les sujets qu'elle accueille. Le déploiement maximal du transfert et sa possibilité d'analyse auront lieu dans la modalité la plus politique de son fonctionnement, soit celle qui laisse au mieux s'exprimer la dimension de la pluralité humaine, c'est-à-dire la démocratie. »*

Se fondant sur les travaux de Hannah ARENDT, pour laquelle la pluralité des hommes est une des catégories fondamentales du politique, il intègre dans son approche de l'institution ce qu'il nomme, à la suite de Jean MENECHAL (1999) *« le risque de l'étranger »*. L'institution en effet, toute institution, confronte aux effets de la parole à plusieurs, le plusieurs renvoyant à la fois à la pluralité et à la question de l'altérité, de ce qui est absolument différent. Il aborde ainsi la question des rapports du champ institutionnel et du champ politique, en s'appuyant sur les recherches de H. ARENDT et C. CASTORIADIS.

Hannah ARENDT (1995) définit la politique comme ce qui *« traite de la communauté et de la diversité d'êtres différents. »*. Elle définit la politique comme espace intermédiaire entre les hommes, espace où se découvre le pouvoir, en tant que force de l'action commune (et la parole en fait partie). Elle distingue le pouvoir de l'autorité, l'autorité désignant une forme d'obéissance dans laquelle les hommes conservent leur liberté, n'étant ni contraints par la force, ni convaincus à force d'arguments. L'autorité suppose plutôt le partage de références communes, lié à la reconnaissance d'une fondation passée et « sacrée » qu'il s'agit de perpétuer. Les champs institutionnel et politique ne sauraient se confondre : le champ politique, tel que défini par H. ARENDT, préexiste au champ institutionnel qui le met

en œuvre, dans un mouvement instituant ; mais l'institution, comme l'a montré CASTORIADIS, est toujours le produit du conflit instituant/institué, et, une fois posée, aura tendance à s'autonomiser.

Elle s'attache aussi à montrer en quoi le modèle de la famille, pour penser –et mettre en œuvre- le champ politique, conduit à sa ruine : « *Ce désir d'affinités conduit à la perversion principielle du politique parce qu'il supprime la qualité fondamentale de la pluralité ou plutôt parce qu'il la perd en introduisant le concept d'alliance.* » (1995, p. 41)

Jean PEUCH-LESTRADE interroge sur ces bases là la pertinence du modèle familial (la référence exclusivement familiale du fonctionnement inconscient des groupes) pour penser l'institution, les enjeux de pouvoir et les enjeux du transfert dans celle-ci.

Ces interrogations rejoignent celles de J.-P. VIDAL (1987) concernant la « famille » comme modèle de référence constante dans la psychanalyse de l'institution.

A la question de savoir pourquoi ces « représentations familiales » l'emportent sur tout autres dans les représentations concernant l'institution, il propose la réponse suivante : « *Le groupe institutionnel /.../ est un groupe de « familiers », et à cet égard il mobilise de façon privilégiée une fantasmatique familiale. « Être de la Maison », « faire partie de la Maison » sont des expressions révélatrices des rapports et des relations de « familiarité » qui se tissent entre les individus qui se côtoient en permanence et quotidiennement dans leur travail ou leurs activités.* » Par ailleurs, il ajoute que R. KAËS a montré dans un article¹⁴⁰ les rapports de l'affiliation (à un groupe) avec ce qui, de sa propre filiation, fait question.

¹⁴⁰ R. KAËS, 1985, Filiation et affiliation (quelques aspects de la réélaboration du roman familial dans les familles adoptives, les groupes et les institutions), Gruppo, 1, 23-46

Chapitre 5 : L'équipe éducative

Dans un article s'attachant à explorer comment les transformations actuelles de notre cadre socioculturel affectent les institutions spécialisées, J.-P. PINEL (2008) écrit :

« Les équipes instituées sont des ensembles intersubjectifs fragiles, dont les modes de fonctionnement sont hautement sophistiqués, toujours au bord de la bascule dans la rigidification ou la confusion, en position limite afin d'assurer un pontage entre les institutions ordinaires et les sujets exclus, en souffrance, en déliaison, pris dans ce que Alain-Noël HENRI (2004) a nommé la mésinscription. Cette fragilité de fond - corrélative à une suffisante sensibilité à la vie psychique de l'autre et des autres – est inhérente à l'exercice de leur tâche primaire. »

Le terme d'équipe désigne « un groupe plus ou moins structuré ayant une finalité commune »¹⁴¹. L'accent est mis sur la finalité : la tâche commune (cf. l'équipage d'un bateau¹⁴² ou l'équipe sportive) plus que sur les formations ou les rôles différents organisés dans ce même objectif ou encore sur le groupe, qui pourtant nous semble fondamental.

Dans l'éducation spécialisée, l'équipe est présentée surtout comme un « groupe de travail » ou « groupe rationnel » au sens de BION (1961), plus ou moins élargi, et non pas déjà comme un « simple » groupe (même s'il s'agit d'accomplir un travail commun) et de ce fait susceptible d'être traversé, comme n'importe quel groupe de base, par des motions pulsionnelles, et d'être animé par une vie inconsciente, que BION décrit comme « mentalité de groupe ». W. R. BION écrit : « *La mentalité de groupe est l'expression unanime de la volonté du groupe, à laquelle l'individu contribue de façon inconsciente, mais qui le met mal à l'aise chaque fois qu'il pense ou agit en désaccord avec les hypothèses de base.* ». Cette mentalité de groupe n'est pas stable ; elle peut se décliner selon trois « hypothèses de base » susceptibles d'alterner et qui viennent la qualifier : l'hypothèse de base « dépendance », où la recherche d'un leader supposé satisfaire les besoins du groupe et

¹⁴¹ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : www.cnrtl.fr/lexicographie/equipe

¹⁴² L'équipe désigne à l'origine une « petite flottille appartenant à un batelier » Dictionnaire Hachette 1992

l'appartenance à la « communauté », vécue de façon presque « religieuse », sont des fins en soi ; BION parle des « fidèles » de la « religion » d'un groupe. L'hypothèse de base « attaque-fuite » décrit les états affectifs apparaissant dans le groupe s'il se sent menacé par un élément interne ou externe (il peut s'agir d'une idée nouvelle) qu'il s'agit de combattre ou de fuir pour assurer son autoconservation ; le leader sera choisi parmi les personnalités les plus paranoïdes, le groupe attaque-fuite « *est incapable de reconnaître la nécessité de comprendre* ». Enfin l'hypothèse de base « couplage » qui apparaît lorsque dans un groupe deux personnes (de même sexe ou de sexes différents) établissent une relation devant le groupe ; « *la situation semble être celle d'une situation sexuelle* » écrit BION, pour le couple comme pour le groupe qui le tolère, peut-être parce qu'un « espoir messianique » de sauver le groupe, naît dans celui-ci, porté par ce couple.

L'équipe éducative, pensée comme groupe, obéit aux principes de fonctionnement groupal dégagés par W.R. BION : elle ne peut pas être purement et simplement considérée comme un « groupe de travail » dévolu à sa tâche et œuvrant collectivement de façon rationnelle ; elle va être, comme tout groupe de base, traversée inconsciemment et involontairement par ce que BION nomme les hypothèses (ou présupposés) de base, réactions défensives contre les angoisses d'ordre psychotique réactivées par la situation de groupe.

D. MELLIER (1999) et J.-P. VIDAL (2005) pointent avec justesse un autre paradoxe établi dans la plupart des institutions (de soin, de l'éducation spécialisée, voire de l'Education nationale), qui consiste à mettre en avant le groupe, en l'occurrence l'équipe éducative comme référence ultime¹⁴³ tout en encourageant ce que BION nomme « le couplage » à différents niveaux ; ainsi la « prise en charge » des sujets confiés est organisée dans l'éducation spécialisée avec un principe de « référents » : le plus souvent une double référence est mise en place, deux éducateurs sont plus spécialement chargés de suivre la situation dans son ensemble et d'établir des liens privilégiés avec le sujet confié. Chacun des deux référents est aussi appelé à construire ce lien dans le cadre d'une relation (éducative) duelle. L'éducatif est mis entre parenthèse ici pour montrer que la relation établie sur cette base de couplage ne sera pas exempte d'enjeux personnels en partie « méconnus » chez

¹⁴³ Toutes les décisions importantes sont prises « en équipe », rien ne peut (ou ne devrait) avoir lieu sans l'aval de l'équipe

l'éducateur, comme l'a montré G. GAILLARD¹⁴⁴. Par ailleurs le travail éducatif peut générer des affects contre-transférentiels forts, parfois violents pour l'éducateur, qu'il n'est pas toujours en mesure de reconnaître comme tels (nous reviendrons ultérieurement sur la question du contre-transfert dans l'éducation spécialisée).

Il arrive aussi que les sujets confiés choisissent d'établir des relations privilégiées duelles avec tel ou tel autre éducateur ou stagiaire ou membre du personnel au sens large, de façon plus ou moins explicite « contre » ses référents, ce qui ne peut que susciter des difficultés dans le groupe si ce n'est pas analysé dans une perspective groupale, en lien avec la problématique du sujet confié.

Comme l'a montré BION, le couplage est toujours en opposition au groupe de travail.

W. R. BION montre que tout groupe de travail est aussi aux prises avec les phénomènes associés aux hypothèses de base et doit lutter pour maintenir de la rationalité. La coexistence de ces deux groupes, celui à hypothèses de base et celui de travail, me paraît avérée dans l'équipe éducative, bien que je sois dans l'incapacité de le montrer ici au plan clinique, n'ayant pas une position d'extériorité dans ce groupe et étant soumise, comme tout membre du groupe, aux diverses émotions liées aux hypothèses de base. Le groupe dit « d'analyse de la pratique » conduit par un psychiste permet néanmoins parfois d'entrevoir et de dépasser ce dans quoi, collectivement, nous sommes pris.

L'équipe éducative est ainsi non seulement traversée par les tensions entre institution et organisation, comme nous l'avons vu, mais aussi par celles liées au groupe, en tant qu'ensemble intersubjectif ayant sa vie propre et son histoire, pétries d'investissements et d'étayages réciproques mais aussi de conflits...

Elle est de surcroît constituée pour accomplir la tâche primaire qui est la sienne auprès d'un « public » particulier (selon les catégories du travail social). J. BLEGER (1971) a montré combien les institutions pouvaient fonctionner sur le même mode que le problème qu'elles sont chargées de traiter. Il faudrait aussi mentionner les phénomènes de « *résonance inconsciente pathologique* » (PINEL, 1999) induits par des sujets qui « *exportent* » leur problématique psychique sur la scène institutionnelle. Cette « *homologie*

¹⁴⁴ Cf. Première partie, chapitre 2.2

fonctionnelle » entre les fonctionnements des accueillants et des accueillis représente pour J.-P. PINEL (1989) une entrave, si ces fonctionnements par identification spéculaire demeurent méconnus et non élaborés, pris dans des « vécus » passionnels ; mais ils vont constituer un levier de l'action institutionnelle, s'ils peuvent être identifiés et travaillés, avec le psychologue clinicien dans un espace de réflexion clinique, comme mouvements transférentiels.

L'équipe éducative est ainsi constamment soumise aux processus de liaison et de déliaison.

Comme le souligne J-P PINEL (2001), l'équipe représente plus « *un idéal de fonctionnement – un mythe vectorisant un modèle de liens imaginaires – qu'une véritable structure étayant des alliances de travail et de coopération* ».

Ne peut-on pas voir dans cette représentation mythique, effectivement bien vivace dans l'éducation spécialisée, une illustration de ce que D. ANZIEU (1978) nomme l'illusion groupale : faire un bon groupe ? J. PUGET (2000) définit l'illusion groupale comme « *une construction moyennant laquelle les membres du groupe essayent de donner de la cohérence à ce qui ne pourra jamais en avoir étant donné que l'espace inter- et l'espace trans-individuel sont, par définition, des espaces de paradoxe.* » Ce constat nous semble d'autant plus pertinent dans l'éducation spécialisée où, comme nous l'avons vu dans la première partie de cette recherche, les paradoxes sont, de surcroît, déjà nombreux.

L'illusion groupale est probablement nécessaire au maintien du groupe/équipe éducative soumis à des « attaques » à la fois internes et externes ; elle peut être dangereuse si elle se double d'une « illusion idéologique » (comme celle que nous avons rencontrée dans un service éducatif), soit la croyance en une seule approche (quelle qu'elle soit) à la fois théorique et pratique, supposée salvatrice, sans tenir compte de la réalité, en l'occurrence de la clinique. A. CICCONE (2011) écrit : « *Cette impossibilité opposée à la clinique de démentir la théorie définit précisément la position idéologique* ».

La « solution » idéologique semble malheureusement être un écueil pour l'éducation spécialisée depuis son origine, quand elle est préconisée par différentes politiques sociales et portée aussi parfois par des éducateurs.

1. la fonction chorale dans l'équipe

« Il ne s'agit pas de tout entendre, mais de s'entendre à l'écoute d'une polyphonie à laquelle nous prenons part. Comme dans un choral. » écrit R. KAËS (1994).

La fonction éducative s'inscrit d'emblée dans une groupalité, une polyphonie ; l'image du choral, que propose R. KAËS, nous paraît très pertinente dans le sens où elle permet de saisir l'œuvre commune « à plusieurs voix » et la part que chacun y prend : aucun membre du choral ne peut, à lui seul, revendiquer d'être l'auteur de l'œuvre commune, il est « un parmi d'autres », pour reprendre la formulation de D. VASSE¹⁴⁵.

Nous parlons ici de « fonction » et non de « relation » éducative : si nous filons la métaphore du choral en musique, la « relation éducative » serait comme la « partition », ou plutôt la « partie » de chaque membre du chœur musical ; rappelons que le mot partition vient du latin « partitio », partage. Chaque éducateur va « jouer sa partie » grâce à la relation éducative qu'il établit avec le sujet « confié » ; mais il peut difficilement ne pas tenir compte de la place de l'autre, des autres, des interactions et adresses transférentielles multiples qui constamment viennent reconfigurer les liens. Il s'agit bien d'apprendre de l'autre, des autres (collègues au sens large), sans prétendre « avoir raison tout seul » (le « monos phronein » pointé par C. CASTORIADIS dans la tragédie grecque).

Penser la fonction éducative comme fonction chorale, également tenue par tous les éducateurs, permet d'envisager la situation non plus en termes de déliaison (mise en cause mutuelle de la « professionnalité » du collègue, avec en arrière-fond des notions simplistes de « bien » et de « mal »), mais en termes de liaison, en essayant d'intégrer par la pensée les différentes « approches » (ce qui a pu être « entendu » par chacun, ce qui a donné lieu à sa réponse) de la problématique souvent complexe des sujets confiés.

S'il y a bien polyphonie « externe », extérieure, n'y-a-t-il pas aussi polyphonie « interne » ? Selon KAËS (1994) « *Chez chacun de nous, une polyphonie et une pluridiscursivité interne font entendre les voix et les discours, les mots et les paroles qui ont formé notre Je ; mais aussi nous avons en nous les dispositifs de mise au silence, d'effacement de ces voix.* ». Comme nous l'avons vu à propos de B. Nedicte (3^e partie,

¹⁴⁵ D. VASSE, 1983, Editions Le seuil, Paris

chapitre 1.7) ce que F. RICHARD (2000, 2011¹⁴⁶) nomme le « *plurivocalisme interne* » se déploie aussi dans le groupe et en institution, tant du côté des sujets confiés que du côté des éducateurs. C'est ce plurivocalisme interne qui permet à l'éducateur « d'entendre » (quitte à s'en défendre), ou pas.

Pour les éducateurs il s'agit bien « d'entendre », à plusieurs, ce qui se joue de la réalité psychique des sujets, dans la relation et sur la scène institutionnelle, et de « s'entendre », soit d'accepter les différences de points de vue, de prendre en compte la place, l'investissement de l'autre (collègue), y compris dans des « détails »¹⁴⁷ pratiques... Nous proposons là une sorte de modèle ; dans la vie institutionnelle, les enjeux transférentiels, mais aussi les enjeux personnels et groupaux (les pactes dénégatoires communs, les « résonances intersubjectives » (PINEL, 2008) font qu'une telle position professionnelle est toujours collectivement à mettre au travail.

Le Dr P. REGNAUD¹⁴⁸ écrit : « *Tous dans l'équipe témoignons ainsi de notre castration*¹⁴⁹, c'est-à-dire du besoin de l'autre, de la complémentarité nécessaire, et nous témoignons aussi du fait que ça ne nous empêche pas de vivre, que cette dépendance fondamentale aux autres peut être reconnue et assumée sans effondrement. ». Dans cette institution (ITEP) il y a certes, écrit-il, des « éclats » (de voix, de colère, de rire) entre les adultes, dont les jeunes peuvent être témoins, mais pas de drame... Témoigner de notre castration, en tant qu'éducateurs, n'est-ce pas surtout ce qui va être transmis ?

La fonction éducative est souvent assimilée à la fonction « paternelle » au sens « d'instaurer des limites et la Loi » ; la proposition n'est pas « fausse » au plan théorique mais elle empêche de penser à partir de la clinique quand elle est idéologiquement réduite à « Il faut mettre du Tiers, du Père, de la Loi, du Cadre... », comme le note avec justesse A. CICCONE (2011). Il conviendrait aussi de souligner, comme le fait B. DUEZ que « *C'est parce que le père fait don à l'enfant de son objet de désir, l'amante devenue mère, que l'enfant le reconnaitra ultérieurement comme autorisé à poser l'interdit symbolique. C'est à partir de cette renonciation qu'il s'autorisera à poser l'interdit et y sera autorisé par la collectivité et*

¹⁴⁶ 2011, Le travail psychanalytique, Dunod, Paris

¹⁴⁷ Cf. le très beau livre de Marie DEPUSSE, 1993, *Dieu git dans les détails*, P.O.L. éditeur

¹⁴⁸ Intervention « Soin et éducation : entrelacs », dans le cadre de la journée régionale du 6 mai 2011 à Besançon : « L'activité éducative dans le processus soignant « on fait quoi aujourd'hui ? »

¹⁴⁹ C'est nous qui soulignons

les sujets de la triade œdipienne. » (2003). C'est une « *nécessité pour que cette énonciation symbolique opère* » (2006).

Fonction paternelle, certes, si cela répond aux besoins du sujet mais aussi fonction « maternelle » éventuellement, si la situation l'exige... Il serait souhaitable, à ce propos, de « réhabiliter » la (les) fonction(s) maternelle(s) dans l'éducation spécialisée, fonction qui est trop souvent réduite à « la mère archaïque toute dévouée » (FUSTIER, 1996), modèle dont les éducateurs se défendent (modèle vocationnel des origines, avant la « professionnalisation »)...

Penser la fonction éducative à partir des fonctions de l'autre, en tant « *qu'opérateur transformationnel constant dans la psyché* » (DUEZ, 2000) nous paraît rendre compte plus justement du travail éducatif dans sa complexité. Nous avons vu que le concept d'autre peut recevoir plusieurs acceptions, selon la clinique dont il s'agit de rendre compte ; cette question sera dépliée dans la 5^{ème} partie de la recherche.

Cinquième partie :

**Le traitement du négatif dans
l'éducation spécialisée**

Chapitre 1 : La catégorie du négatif

« Il reste à faire le négatif, le positif nous est déjà donné. » F. KAFKA, Aphorismes, 1924

« En pratique, dans la rencontre clinique, dans le rapport praticien, l'inconscient va au contraire être rencontré comme une « négativité » à l'œuvre, comme un non-dit, un non-vu, un non-senti, un non-pensé, un non-représenté, un non-symbolisé, un inconnu voire un non-advenu. En pratique on mesure l'effet d'une absence sur la présence, que la théorie vise à réduire. » R. ROUSSILLON (2012)

L'éducateur spécialisé va rencontrer dans sa pratique quotidienne des êtres, des familles, qui vont être adressés au service où il travaille sous ce motif-là, le négatif, voire le négativisme chez les adolescents, marqué, comme le souligne G. ROSOLATO¹⁵⁰ (1989), du signe (-). Un *manque*, une gêne, un retard, une interruption, une impossibilité, une *perte* de force, d'énergie, sont pointés, pour reprendre la liste que cet auteur propose avant d'ajouter « On notera déjà que des présupposés idéaux et moraux, selon les attentes et les désirs, dirigent cette séparation en positif et négatif, et d'une manière générale entre le bien et le mal. »

Trop souvent dans le champ socioéducatif le négatif est abordé seulement selon un modèle défectologique, en termes de déficit, de handicap, d'inadaptation, d'incapacités, de risques (les « conduites à risques » sont très souvent signalées dans les dossiers d'admission des adolescents en relation avec des « manques de repères ») ; c'est le rapport à une norme implicite qui est convoqué : norme sociale et santé mentale.

La compréhension psychanalytique pourtant depuis FREUD (1925, « La négation ») jusqu'aux développements contemporains, nous permet de penser le négatif et ses « figures » dans la perspective d'un travail que la psyché doit nécessairement effectuer dès l'origine, dès sa rencontre avec l'autre (ce que R. KAËS nomme la négativité d'obligation¹⁵¹), et dans le lien établi avec les autres (les pactes dénégatifs par exemple).

¹⁵⁰ In A. MISSEWARD et al., 1989, *Le négatif, figures et modalités*, Dunod, Paris

¹⁵¹ idem

B. DUEZ (1996b) propose pour sa part que dans l'adolescence il y a « *un renversement du mode du négatif* » : l'adolescent entre dans l'adolescence par le négativisme, écrit-il, il en sort en acquérant la négativité « *c'est-à-dire la possibilité d'intérioriser l'exclusion de l'autre en position de sujet différent, et non pas en tant qu'objet de son désir.* » Entre temps une forme « d'antisocialité » est nécessaire, l'adolescent a besoin de déconstruire les cadres d'appartenance qui étaient les siens jusque là : les éducateurs connaissent bien les « passages à l'acte par la passivité » (DUEZ 2005) qui alternent avec des scènes bruyantes, voire inquiétantes. Il est souvent délicat pour les éducateurs de faire la part des choses entre ce qui relève d'une adolescence « difficile » et ce qui relève de la psychopathologie.

1. Le statut du symptôme

Il convient d'examiner plus avant le statut du symptôme dans l'éducation spécialisée car cette question est au cœur du paradoxe éducatif (de ce champ de pratiques), que l'on pourrait énoncer ainsi : C'est en respectant d'une certaine façon le symptôme que l'éducateur pourrait le plus contribuer sinon à le traiter mais éventuellement à l'assouplir.

Respecter le symptôme signifie ici déjà rendre à ce concept sa légitimité dans l'éducation spécialisée et en tirer quelques conséquences de différents ordres.

La métapsychologie montre que « réalité » et réalité psychique sont intrinsèquement liées pour chacun, dans la mesure où la réalité psychique va construire, et sans doute différemment selon l'âge et/ou l'organisation psychique, la réalité « externe » ou encore la réalité « historique ».

Il s'agirait que l'éducateur, s'il parvient à relativiser ce concept de « réalité », en tant que supposée « donne objective », prenne mieux en compte la réalité psychique des sujets confiés.

FREUD, le premier, nous a montré que le symptôme a un sens. Jusque là, le modèle médical s'imposait seul, faisant du symptôme le signe d'une manifestation pathologique, d'un état morbide ; la disparition des symptômes après traitement indiquant le retour à l'état antérieur de santé, la guérison médicale. Cette conception du symptôme sépare le sujet de son symptôme.

A partir de son écoute des patientes hystériques et de sa clinique des névroses, FREUD découvre que les symptômes témoignent de la réalité psychique, soit des fantasmes et conflits inconscients, et qu'ils peuvent être, sous certaines conditions, déchiffrables.

Par ailleurs FREUD (1926) nous montre que le symptôme a une fonction dans l'économie générale du sujet, qu'il se forme et intervient pour protéger le Moi d'un danger générant de l'angoisse. Le symptôme répond ainsi à un double mouvement, sémantique et économique. Le symptôme est à la fois souffrance et satisfaction pulsionnelle, ce que LACAN nomme jouissance et qui échappe à la symbolisation.

LACAN a conçu le symptôme comme étant un quatrième élément qui fait nœud entre trois registres homogènes qu'il distingue : le corps répondant de l'Imaginaire, le langage comme Symbolique et le Réel comme impossible, hors sens et sans loi. « *Le symptôme en assure la fonction de nouage et répond ainsi à ce qu'il y a de plus singulier pour chaque sujet. Ainsi, le symptôme vient-il faire objection au « tous » de l'universel, mettant en jeu la manière unique par laquelle chaque sujet fait tenir ensemble le réel, le symbolique et l'imaginaire.* »¹⁵²

Le symptôme est ainsi indispensable au sujet, à moins de trouver un autre mode de jouissance ou de recours contre l'angoisse. Le caractère signifiant du symptôme ne se laisse pas réduire, même s'il arrive d'observer une apparente adaptation du sujet à son environnement.

Le symptôme est « tenu » de plusieurs cotés à la fois, nous dit KAËS (1993) et en témoignent aussi des recherches récentes¹⁵³. Le symptôme serait groupal, liant les membres d'un même groupe (comme la famille) entre eux : « *Si le symptôme est d'essence groupale et s'il permet un travail de figuration pour le sujet, afin de lier un excès d'excitation traumatique, il pourrait donc permettre ce travail de figuration pour plus d'un membre du groupe.* » (DURASTANTE, 2008) Cette approche nous semble intéressante parce qu'elle nous interroge aussi sur la prise en compte des traumatismes par l'éducation spécialisée. Cette question nous entrainerait trop loin dans le cadre de cette recherche mais il nous semble important de souligner l'insuffisance, ou parfois l'inadéquation de sa prise en compte, qui ne peut que « retentir » dans les réponses de l'éducateur.

E. SOLANO, "Du symptôme analytique comme 4^orond" in www.causefreudienne.net/evenement/rv-de-formationcpct

¹⁵³ Par exemple R. DURASTANTE, 2008, Thèse de Doctorat : « Les addictions à l'adolescence : de la transmission psychique transgénérationnelle à la figuration du traumatisme cumulatif » Université Lyon 2

Pour l'éducateur comprendre, au sens aussi de « prendre avec », l'hypothèse de l'inconscient, permettrait que les manifestations comme les agirs, les atteintes psychosomatiques, les addictions, exprimées de façon plus ou moins « bruyante », puissent être pensées comme symptômes et non pas seulement comme comportements déviants (selon la norme : à « rectifier ») ou pathologiques : relevant avant tout d'une prise en charge « psy » ce qui entraîne souvent un retrait éducatif.

Chapitre 2 : Le transfert dans l'éducation spécialisée

Nous nous fonderons ici sur notre expérience de travail auprès d'adolescents et jeunes adultes, en institution. Les modalités du transfert présentées dans ce chapitre ont leur pertinence dans un travail en institution auprès d'adolescents, nous ne les avons pas mises à l'épreuve dans un travail avec des enfants.

Les modalités du transfert à l'adolescence diffèrent passablement de celles propres à l'adulte dans la mesure où l'adolescence n'est pas le simple retour sur une mémoire infantile, comme l'adulte ferait retour sur son histoire, mais constitue un temps particulier de travail psychique. La puberté apporte de nouvelles potentialités, modifie les équilibres trouvés jusque là ; le travail de l'adolescence au cœur du sujet impose des remaniements des représentations, des identifications, revisite les données Œdipiennes, ébranle les catégories de l'interdit et de l'impossible...

L'adolescence peut s'entendre assez banalement comme un moment de désarroi, de crise identitaire ; sans doute de façon plus aiguë pour les jeunes que nous recevons dans nos institutions, non seulement l'adolescence va être le moment de reprise, de remise en jeu de ce qui se trouve en panne de symbolisation, mais aussi l'adolescence va convoquer sur la scène groupale de façon plus ou moins bruyante, les originaux qu'il a traversés.

Tout cela va modifier la façon d'entrer dans le transfert, d'en appeler au transfert. C'est le mode de l'agir qui prime le plus souvent ; agir dont il nous appartient de chercher ce qu'il recèle de sens et de questionnements sur l'être ; agir qui va engendrer des effets sur l'environnement. La qualité de la réponse de l'environnement devient là tout à fait importante car l'adolescent va se saisir aussi de cette réponse ; c'est par la médiation de l'autre, des autres que l'adolescent va pouvoir reconnaître quelque chose de lui et se le réapproprier.

Pour tout adolescent il s'agit bien de se déprendre des assignations familiales et de trouver d'autres façons de s'inscrire dans cette filiation, dont J.-B. CHAPÉLIER (2000) dit « *car la singularité de la filiation, ce n'est pas d'être fils, mais c'est de devenir père* ». De fait Audrey et Célestine, que nous avons déjà rencontrées dans cette recherche, devinrent mères ; Célestine put s'occuper de son enfant, l'enfant d'Audrey fut rapidement confié à une famille d'accueil.

1. La prise en compte du transfert : quelques pondérations

La dimension clinique à laquelle nous nous référons est adossée à la métapsychologie, dans ses théories et ses dispositifs, comme d'autres cliniciens non psychanalystes. Il nous a semblé nécessaire d'explorer en quoi les développements actuels de la psychanalyse et les travaux des théoriciens depuis FREUD peuvent nous aider à envisager la question d'autres types de transfert observables dans le cadre de l'éducation spécialisée, dans la mesure où, à celle-ci, sont adressées des problématiques psychiques moins encadrées par le langage. Nous ne pouvons pas méconnaître, en outre, la dimension groupale de la « prise en charge » éducative : la multiplicité des destinataires possibles du transfert, la coprésence des jeunes accueillis et des éducateurs, la constitution de groupes qui se font et se défont...

Toute relation humaine, tout lien, convoque des « choses » de l'ordre du transfert et nous nous attacherons à montrer que l'éducateur travaille *avec*, et non pas sur, ni encore sous, le transfert. L'éducateur **utilise** le transfert surtout et dans une moindre mesure le contre-transfert, en n'effectuant pas toujours le travail de repérage et d'analyse que nécessite sinon son maniement¹⁵³, du moins son usage. Car ce travail est bien sûr articulé à une clinique du sujet (et non pas de « l'individu » ou d'une « population ») et requiert une attention aussi bien à l'autre sujet qu'à soi-même : il s'agit de se demander ce que l'autre transfère sur nous et ce que nous-mêmes transférons sur l'autre.

Nous partons de la définition du transfert que proposent LAPLANCHE et PONTALIS (1967) dans le « Vocabulaire de la psychanalyse ». Le transfert désigne : « *Le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établi avec eux et éminemment dans le cadre de la relation analytique. Il s'agit là d'une répétition de prototypes infantiles vécue avec un sentiment d'actualité marquée.* »

Cette définition nous paraît avoir un degré de généralité suffisant pour l'instant et demeurer pertinente dans le cadre de la relation éducative.

¹⁵³ Qui pour nous appartient au travail du psychanalyste

Cependant, et il faut le souligner, l'éducation spécialisée, en tant que praxis c'est-à-dire action visant un résultat, se situe à l'inverse de la relation analytique dans la cure type et contrarie certains principes de la cure, ne serait-ce que celui de l'abstinence : nous voulons parler du regard, du toucher et de l'agir. Il convient de rappeler que la dimension de l'acte (selon ses trois déclinaisons : l'agir, l'acte et l'action) est prépondérante dans l'éducation spécialisée, sur la dimension de la parole, chez les « confiés » mais aussi chez les professionnels. L'éducateur est en effet confronté dans sa pratique au quotidien auprès d'enfants ou d'adolescents, à des agirs de différentes « qualités » et convoqué à répondre dans une certaine immédiateté, voire à « intervenir ».

Se pose donc la question de l'utilisation de certains concepts appartenant au champ de la métapsychologie et particulièrement la question de la légitimité de leur transposition directe dans d'autres champs comme celui de l'éducatif tel qu'il est construit dans les institutions spécialisées.

Cependant, si le dispositif de la cure organise une névrose de transfert, ce qui rend ce dernier analysable, d'autres dispositifs génèrent des configurations particulières du transfert qui ont été théorisées. Nous aborderons cette question de façon plus précise dans un chapitre ultérieur.

Par ailleurs, comme l'écrit P.-A. RAOULT « *la problématique du transfert contient de manière sous-jacente celle du cadre.* »(2000, p. 27). Il y a là une difficulté supplémentaire : quand nous parlons de transfert dans la cure, nous parlons aussi du cadre qui permet la production et détermine les conditions de figurabilité du transfert.

1.1. Le cadre dans l'éducation spécialisée

Le transfert suppose donc une adresse à un autre dans un dispositif ou un cadre donné. Si la question du cadre a été travaillée dans la métapsychologie, par des théoriciens après FREUD, il nous semble qu'elle l'est peu dans l'éducation spécialisée.

Le "cadre" psychanalytique n'a pas été conceptualisé par FREUD en tant que tel ; c'est WINNICOTT en 1954 qui proposa d'abord 12 éléments nécessaires à l'établissement du

cadre analytique, cadre qu'il concevait comme environnement qui contient : « *holding environment* ».

Parmi les éléments donnés par WINNICOTT, plusieurs nous semblent intéresser la pratique éducative, par exemple l'item IV : « L'analyste exprime de l'amour par l'intérêt positif qu'il porte à son patient, et de la haine à travers la rigueur qu'il met à commencer et finir la séance à l'heure, ainsi qu'en ce qui concerne ses honoraires. L'amour et la haine sont exprimés honnêtement et ne sont pas déniés par l'analyste ». Cette haine « suffisamment tempérée » pourrait-on dire et assumée par l'éducateur dans l'ordinaire du quotidien partagé viendrait indiquer quelles sont ses limites et les limites de son intervention ; cette contenance ainsi posée « est en fait un travail de démarcation, de façon à ce que le patient puisse sentir le point de résistance où l'autre existe indépendamment de lui-même. » écrit B. DUEZ (2000/2) dans le décours d'une autre analyse. Il nous semble en effet nécessaire de souligner que, bien qu'un cadre institutionnel existe, censé offrir des limites, l'éducateur est souvent pris dans le « piège » de son contre-transfert ou de son « pré contre-transfert » ; nous aborderons ces questions fondamentales ultérieurement. R. ROUSSILLON (2000) résume bien la question quand il écrit que « le cadre, c'est une manière de gérer un certain nombre d'aspects du contre-transfert. Il est beaucoup plus économique de les faire gérer par le dispositif que d'avoir à gérer soi-même au sein de la situation elle-même. »

José BLEGER (1966) proposa une analyse du cadre. C'est à partir d'observations cliniques que J. BLEGER définit le cadre comme "non-processus", fait de constantes immuables, à l'intérieur duquel le processus (soit un ensemble de variables) peut avoir lieu. En tant que tel, il semble ne pas exister : il est immobile et muet. Il devient ainsi le lieu de "dépôt" de toute une partie de la personnalité du patient, la moins différenciée. Mais de cette existence immobile et muette dépendent en fait des contenus qui peuvent se modifier très sensiblement si le cadre se met à changer (s'il n'est pas maintenu, est attaqué, détruit...) On ne perçoit son existence que s'il se met à varier: parce que dans ce cadre proposé par l'analyste, le patient dépose ce que J. BLEGER appelle « *son monde fantôme* », lequel fera retour sur le Moi, sous forme d'angoisse archaïque, s'il y a effraction du cadre. Ce monde fantôme correspond à l'organisation la plus primitive de la personnalité, BLEGER le qualifie de « Moi syncrétique », de « méta-Moi » ou de « non-Moi », et c'est de son existence et de

sa consistance que va dépendre le Moi. BLEGER ajoute que « *le cadre fait partie de l'image du corps du patient : c'est l'image du corps dans son aspect non encore structuré et différencié* ».

BLEGER nous indique qu'en fait il y a deux cadres : « celui qui est proposé et maintenu par l'analyste et consciemment accepté par le patient et celui du « monde fantôme » sur lequel le patient projette », ou encore « son méta-Moi » ou « non-Moi » soit « le fond (back-ground) ou le cadre du Moi organisé ».

Que ces cadres soient ou non perçus, ils n'en existent pas moins dans la rencontre.

Ces éléments nous semblent insuffisamment pris en considération dans l'éducation spécialisée ; leur prise en compte en tant qu'outils d'analyse de certains phénomènes fréquemment observables en institution éducative, pourrait permettre une meilleure compréhension des enjeux psychiques mobilisés tant chez les sujets confiés que chez les éducateurs. Le dispositif institutionnel en effet donne au sujet confié parfois pour la première fois l'occasion de faire l'expérience d'un cadre qui ne soit pas « arbitraire », où les relations aux autres, les différences, les conflits pourront être régulés, donner lieu à une réponse « autre » que celle du milieu familial.

Le cadre a des fonctions que R. KAËS (1993) résume ainsi :

Le cadre a une fonction contenante, il est dépositaire des éléments les plus archaïques du Moi : symbiotiques et « psychotiques ».

Il a une fonction limitante : il distingue le "Moi" et le "non-Moi", il garantit l'espace psychique du sujet.

D'une troisième fonction dite symboligène, R. KAËS écrit : « Il permet l'accès à la catégorie de la négation et à tout ce qui en découle : l'opposition, la discrimination, la différenciation, etc. Il instaure un processus de symbolisation et, en ce sens, il constitue une condition de la pensée. »

La quatrième fonction est transitionnelle au sens où WINNICOTT définit l'espace transitionnel, soit à la fois trouvé et créé, « *paradoxal et indécidable, le cadre n'est ni subjectivement conçu, ni objectivement perçu* » dit R. KAËS.

C'est le fait que le cadre ne "bouge" pas, ne se transforme pas au gré de l'accueil de tel ou tel sujet, qui rend les processus de transfert analysables.

Le cadre peut être envisagé comme dispositif particulier, proposant des modalités de figurabilité possible, susceptible d'accueillir le transfert et de permettre qu'il soit analysable. Le modèle du dispositif psychanalytique (la cure type) reste le modèle de référence, en ce qu'il permet un travail de figuration des affects et l'analysabilité du transfert. Albert CICCONE (1998) parle à ce propos de modèle « ultra-clinique ». Ainsi B. DUEZ distingue le dispositif de la cure psychanalytique, modèle fondamental découvert dans la cure, qu'il nomme « le radical psychanalytique », parangon de toute pratique référée à la psychanalyse, d'autres dispositifs à médiation (groupe et/ou objet médiateur).

Le radical psychanalytique est constitué par les règles constantes et inconditionnelles telles que l'abstinence, la libre association, le transfert et l'interprétation, qui sont des lois de composition internes (avec les fonctions logiques telles que l'associativité, la commutativité, la distributivité). Cependant ce modèle, s'il peut servir de repère, ne peut pas être utilisé « dans l'absolu ».

Ce dispositif clinique, conçu à l'origine pour des sujets relevant du registre de la névrose, peut ne pas convenir à des sujets présentant d'autres problématiques, et accueillis, non pas dans le cabinet du psychanalyste, mais dans des institutions de soin ou sociales, telles les institutions éducatives. Les cliniciens sont alors conduits à proposer d'autres types de dispositifs (essentiellement les dispositifs de groupe et/ou à médiation) en fonction des souffrances psychiques rencontrées, de leurs propres compétences et limites (analystes ou non) et en fonction aussi du lieu d'exercice de leur pratique.

Dans les institutions de l'éducation spécialisée le cadre s'inscrit d'emblée dans une dimension collective et groupale : coprésence de groupes de pairs, qu'il s'agisse des jeunes confiés ou des éducateurs. « *Le collectif suppose la parité entre ses membres* » comme le note B. DUEZ (2000/1). Le lien de parité sera particulièrement mis à l'épreuve et au travail dans ce cadre collectif et les adolescents sont très attentifs et sensibles à la façon dont les éducateurs vont traiter ce lien de parité entre eux.

Le cadre, pour la plupart des éducateurs, est essentiellement le cadre institutionnel proposé par le service où il travaille. Cependant, comme l'indique Paul FUSTIER, ce concept

de cadre au sens où BLEGER le définit n'est pas superposable à la notion de dispositif institutionnel ; celui-ci peut en revanche, exercer une « fonction cadre » (KAËS, 1979) si ses caractéristiques obéissent aux principes définis par J. BLEGER : invariance, stabilité, constance quoi qu'il en soit. P. FUSTIER (1996) ajoute : *« Certains éléments du cadre, lorsqu'il est institutionnel, sont porteurs d'une problématique Œdipienne, à laquelle ils apparaissent référés. [...] Il s'agit de la différence soignant-soigné, éduquant-éduqué qui est la reprise institutionnelle de l'interdit de l'inceste, elle passe par l'interdit de l'inceste, et rappelle la différence des générations. »*.

Le dispositif institutionnel n'exerce plus sa fonction cadre dans différentes configurations que P. FUSTIER a bien étudiées et sur lesquelles nous ne reviendrons pas ; nous en proposerons pour notre part une autre, que nous avons pu assez fréquemment observer : il s'agit de la réduction de ce concept de cadre à la notion de "cadrage", dans le sens de "mise en adéquation" (il est souvent question de « respect du cadre » ou « d'attaque du cadre », le cadre désignant là le règlement intérieur), dans une logique adaptative et dans un registre très surmoïque, d'où la dimension du processus a complètement disparu.

1.2 Scénalité et obscénalité

Dans le travail éducatif auprès d'adolescentes placées en institution, qui, pour beaucoup, relèvent de problématiques narcissiques identitaires¹⁵⁴, nous ne pouvons manquer de nous intéresser aux perspectives ouvertes par l'introduction de nouveaux concepts qui prennent davantage en compte la structure groupale qui détermine ce travail. S'arrêter sur la dimension de la « scénalité » par exemple est rendu nécessaire à la fois par le fait de l'adolescence, par la traversée de l'adolescence chez ces sujets pris dans des vécus traumatiques inélaborés et par le fait du cadre groupal de l'intervention éducative.

L'adolescence est maintenant considérée par différents auteurs¹⁵⁵ comme une catégorie particulière du fonctionnement psychique, du fait des remaniements profonds de l'économie psychique qu'imposent au sujet la puberté et l'accès au sexuel et à la sexualité

¹⁵⁴ Nous avançons ceci, bien que la fonction éducative ne permette pas d'établir des « diagnostics ».

¹⁵⁵ Cf. par exemple l'ouvrage collectif sous la Dr de Y. MORHAIN et R. ROUSSILLON (2009), *Actualités psychopathologiques de l'adolescence*, De Boeck Supérieur/Oxalis, et les auteurs contribuant à la revue *Adolescence*, sous la Dr de P. GUTTON, éditions l'esprit du temps, PUF

adulte. Elle peut être conçue comme une « mise à l'épreuve » des modalités antérieures de rapport à soi et de rapport aux autres, avec les risques (et une nouvelle chance) que cela suppose, de remise à jour des fragilités, de reprise des zones problématiques. Cela s'exprime souvent à travers des scènes qui vont interpeller le groupe et convoquer les éducateurs à se situer.

La scénalité que nous allons retrouver dans nos institutions éducatives, sur la scène groupale et la scène institutionnelle, s'entend ici comme « *dimension scénique du travail psychique* » (DUEZ, 2006/4).

Elle se déclinera d'ailleurs plus souvent sur son envers : « l'obscénalité ».

Par scénalité B. DUEZ (2006/4) conçoit : « L'environnement scénique du sujet, ce que j'appelle la scénalité, constitue le premier métacadre implicite à l'avènement du sujet. La scénalité est le cadre dans lequel le sujet va dans le même temps se trouver assigné à une place de personne, héritière imaginaire des idéaux familiaux, et de sujet symbolique dans une assomption symbolique et transformationnelle de ces héritages, avec ce que cela suppose de promesses de développement et de menace narcissique pour l'establishment imaginaire. » Cette notion est à rapprocher de celle de « monde fantôme » (J. BLEGER, 1966) : « arrière fond silencieux de la relation objectale » (DUEZ). Il faut noter que cette scénalité originariaire est marquée par l'ambiguïté, état dont BLEGER (1967) a montré qu'il se caractérise par l'indistinction entre soi et l'autre et par l'impossibilité de constituer des pôles de conflictualité. Les fantasmes originaires, les complexes familiaux (J. LACAN, 1938), les relations d'objet, les imagos, les relations identificatoires, l'image du corps propre – ce que R. KAËS (1976) nomme les groupes internes- viendront mettre en forme cet état originariaire de scénalité, nous dit B. DUEZ (2009).

L'obscénalité, écrit B. DUEZ (2012), est le revers de la scénalité : « Lorsque la scénalité psychique ne permet pas la constitution d'un arrière-fond silencieux, discret mais actuellement présent, qui permet aux objets d'émerger dans le lien avec un sujet, surtout un sujet infans, il se produit un retournement de la scène psychique qui devient active et est constituée par le sujet comme un objet. La vacuité induite par les vécus de carence, les vécus agonistiques, la désertification psychique liée à des états d'intrusion, permet et induit ce retournement par le sujet sur un fond de défaillance des liens psychiques préexistants. »

Les adolescents, et sans doute de façon plus aigüe, les adolescents placés en institution éducative, nous convoquent sur des scènes qui font fonction « d'espace psychique élargi » (P. JEAMMET, 1980) : ils transfèrent sur des scènes de l'environnement social leur scénalité originaire qui, sous la pression de vécus pulsionnels intenses, nécessite d'être remaniée, d'intégrer de nouveaux éléments.

Lina

La situation de Lina nous en donne un exemple. Lina cherchait, nous semble-t-il, d'où elle pourrait être vue (« j'ai besoin qu'on me voit »). Lina se mettait en scène dans l'espace public (réel ou « virtuel ») en exhibant les signes de sa féminité mais de façon obscène, soit, selon B. DUEZ (2000) d'une façon « *qui implique une présence intime du sujet dans la scène* ».

Lina cherchait à relier des motions pulsionnelles et des éprouvés actuels avec l'image de l'autre, en l'occurrence d'un autre « indéfini » : le « on » dans l'espace public venant désigner tout (et n'importe quel) être masculin, venant pallier à l'absence du père et au défaut de son regard : F. HURSTEL (2004) écrit à propos d'une des fonctions du père pour l'adolescente : « *Tout d'abord une fonction de regard sur le corps et la féminité naissante de la fille. Il regarde l'adolescente comme devenant femme, belle à ses yeux, donc aimée, et dans le même mouvement, la frustré de sa demande, celle d'être son homme, de la satisfaire sexuellement, de lui faire un enfant... Il reconnaît la valeur de cette demande et la laisse aller vers un autre non soumis à l'interdit de l'inceste comme lui.* » Lina va chercher activement ces regards masculins, susceptibles de lui confirmer en retour qu'elle a bien un « corps féminin » qui peut éveiller le désir de l'autre masculin.

L'obscénité tenait aussi au registre complètement phallique de l'exhibition de sa féminité à toute heure du jour et en tous lieux dans ses appels à d'autres sur la scène publique. On peut faire l'hypothèse que pour Lina, c'est l'ensemble de la scène qui devenait l'objet à retrouver.

On peut se demander si ces scènes n'actualisaient pas l'originaire particulier qui fut le sien : dans une communauté familiale élargie où, semble-t-il, elle fut « la petite princesse » de tous, entre 0 et 3 ans, au point que sa mère ait pu s'en sentir dépossédée.

2. La diffraction du transfert et le transfert topique

La relation avec Célestine m'a donné un aperçu d'un autre type de transfert : je ne comprenais pas pourquoi la relation que j'essayais d'établir avec elle se rompait brutalement, de façon apparemment arbitraire comme si j'étais mise à l'index mais pour une faute ignorée, et reprenait ensuite son cours...

René ROUSSILLON (2000) donne cette définition du transfert « par retournement » rencontrée dans le cadre de la cure : « *Il s'agit le plus souvent d'un mouvement dans lequel les analysants se mettent à nous faire vivre à leur place ce qu'historiquement ils n'ont pas pu vivre ni mentaliser, ni symboliser* ». ¹⁵⁶ C'est désigner le passage d'une position passive à une position active et on se souviendra de la façon dont la mère de Célestine pouvait « s'absenter » de la relation à ses jeunes enfants...

Cependant si cet élément est peut-être juste en ce qui me concernait à ce moment-là, on ne peut pas perdre de vue le fait que Célestine, comme beaucoup d'adolescents, sollicitait tout l'environnement pour déposer des éléments divers, en utilisant la psyché de chacun. Si, en tant qu'éducateur, nous nous fondons sur une conception du transfert selon le modèle de la cure, nous ne pouvons pas manquer de croire, à fortiori en tant que « référent » de la situation, que nous sommes le « mieux placé » pour fournir l'intelligibilité de la situation. Par ailleurs chacun est tenté de défendre sa propre perception, de faire entendre son point de vue, au nom de « La » relation éducative qu'il entretient, fortement teintée par sa propre implication subjective. En effet chaque éducateur va « entendre » certains aspects de la problématique d'un jeune confié, en fonction de ses paramètres personnels et souvent à son insu.

Que chacun puisse être dépositaire « d'un bout » et qu'il soit absolument nécessaire de prendre en compte, ensemble, tous les points de vue et d'analyser la façon dont ils sont corrélés, devient difficilement audible.

Une autre approche du transfert dans les groupes est maintenant théorisée et peut s'avérer pertinente pour l'éducation spécialisée.

¹⁵⁶ « Le pacte dénégatoire et le transfert sur le cadre » in *Le transfert en extension* ss la Dr de P.A. RAOULT L'Harmattan, 2000

Dans le cadre du travail en institution avec des adolescents, les éducateurs vont avoir à faire avec le transfert selon des modalités qui ont été décrites par B. DUEZ sous le nom de transfert topique. B. DUEZ (2000/1, 2002) distingue ainsi une figuration chronique du transfert (dans la cure) d'une figuration topique du transfert, observable dans les groupes et les institutions. L'une ou l'autre de ces deux mises en figurabilité possibles va être surdéterminée par le cadre individuel ou groupal concerné (l'autre étant discrétisée). Cette proposition intéresse notre propos dans la mesure où elle nous permet de comprendre les phénomènes transférentiels que nous observons quotidiennement dans les établissements de l'éducation spécialisée, tout en nous dégageant des inévitables complications liées à l'importation « directe » dans la relation éducative du concept de transfert tel qu'il est conceptualisé pour la relation psychanalytique dans le cadre de la cure. B. DUEZ (2002) définit le transfert topique comme « *actualisation immédiate d'une motion de désir ou d'une motion pulsionnelle sur un ou des objets, sur un ou des représentants autres.* »

L'adolescent en institution va utiliser le cadre institutionnel, le groupe et les intervenants pour déposer des fragments différents, parfois clivés, de lui-même ; nous allons plutôt observer un phénomène de diffraction du transfert sur différents intervenants, qu'un phénomène de condensation comme dans la cure sur la personne de l'analyste. La notion de diffraction a été particulièrement étudiée par R. KAËS à propos du transfert en situation de groupe. KAËS (2007) écrit : « *La répartition ou diffraction des transferts sur l'ensemble des membres du groupe, sur le groupe et sur l'analyste n'est donc pas une dilution du transfert. On dira plutôt que, dans le dispositif de groupe, les transferts pluriels, multilatéraux et connectés entre eux sont diffractés sur les objets prédisposés à les recevoir sur la scène synchronique du groupe.* »

Les membres de l'équipe éducative peuvent, me semble-t-il, se considérer comme autant de dépositaires, voire destinataires, de certains versants de la problématique de l'adolescent, en supportant la diffraction qui va parfois les mettre en conflit : en effet chaque éducateur ou intervenant, selon son implication, va avoir sa propre perception et analyse de la situation, qu'il aura tendance à qualifier d'« objectives » à la différence, bien sûr, de certaines autres... Bernard PENOT (2002) écrit très justement : « *Le degré de clairvoyance de chacun, ne dépend pas principalement de la compétence ni même de l'expérience professionnelle qu'il a pu acquérir, mais bien plutôt de la place qu'il se trouve occuper dans la*

distribution (transférentielle) autour du cas, place déterminant son mode d'implication subjective - et par conséquent d'aveuglement. »

L'important est peut-être que, après que cela ait pu être travaillé dans le cadre du groupe d'analyse de la pratique par exemple, quelque chose revienne à l'adolescent : qu'il puisse lui en être retourné quelque chose de sorte qu'il puisse se l'approprier.

Célestine m'a amenée à rechercher une position interne de travail, permettant d'accueillir ce qui arrive, en pensant que « ça s'adresse et ça ne s'adresse pas à nous ». Position paradoxale, certes, mais qui peut aider à modifier un peu la façon dont on va répondre et les éducateurs sont souvent convoqués à répondre dans une certaine immédiateté. Il s'agissait de trouver une réponse « transitionnelle » c'est-à-dire une réponse à la fois « actuelle » et qui intègre aussi le fait qu'a été entendu qu'il s'agissait aussi là du déplacement d'une relation (ou d'un affect ou d'une représentation). Avec Célestine nous avons vu comment des éléments bruts non intégrés par la psyché, appartenant à sa scénalité originaire étaient diffractés, transférés dans l'environnement social sous la poussée pulsionnelle du sexuel génital (se « donner » à des hommes alors que sa mère se « vendait » par exemple).

Le transfert topique proposé par B. DUEZ fonctionne selon cette dynamique diffraction/retournement. Il a pour fonction de « *traiter l'actualité de la relation du sujet à la scène dans laquelle il se trouve* » (DUEZ, 2002). La qualité des retours (ou retournements) que les éducateurs vont être très souvent amenés à faire est importante à considérer : si l'éducateur parvient à retourner les expériences diffractées d'une façon « détoxiquée », ou, dans la terminologie de W. R. BION (1963) à transformer des éléments β en éléments α , l'adolescent ne sera pas confirmé dans ses « projections ».

Il convient aussi ici de distinguer le transfert topique de la projection (notion souvent utilisée dans l'éducation spécialisée). FREUD la définit comme un processus défensif qui consiste à « rejeter au-dehors ce qu'on refuse de reconnaître en soi-même ou d'être soi-même ».¹⁵⁷ Dans le transfert topique il s'agit moins pour le sujet de « projeter » que de s'appuyer sur une manifestation de la psyché de l'autre pour transférer une motion pulsionnelle sur cet autre (DUEZ, 2000). La catégorie de l'originaire, telle que P. AULAGNIER (1975) l'a proposée, permet de comprendre cette distinction. L'activité psychique originaire

¹⁵⁷ LAPLANCHE J. et PONTLIS J.-B. 1967, Vocabulaire de la psychanalyse, 4^e édition revue 1973, PUF

constitue un « fond représentatif » à partir duquel les processus primaire et secondaire vont se mettre en œuvre : elle génère, dans la rencontre de l'organe sensoriel avec l'objet, un lien que cet auteur nomme pictogramme, à la fois affect et représentation, oscillant entre « prendre en soi » (si l'expérience est source de plaisir) et « rejeter hors de soi » (si elle est source de déplaisir). Les trois registres, originaire, primaire et secondaire coexistent dans la vie psychique.

Le transfert topique relève de cette catégorie de l'originaire « qui a pour fonction de gérer actuellement, dans un lien pictogrammatique, la liaison de l'éprouvé à l'image, à d'(a)utres » (DUEZ, 2002).

B. DUEZ (2009) écrit : « Ce que D.W. WINNICOTT appelle l'espoir correspond à la diffraction d'affects en attente d'un retour d'au moins un autre. Ce que D.W. WINNICOTT (1956) appelle l'intolérance est le retour que des sujets impréparés adressent aux auteurs de ces actes. Ces actes imprégnés d'attente, d'espoir inquiètent nécessairement les destinataires et les conduisent à retourner les vécus et affects subis, à l'état brut, mais imprégnés de leurs vécus et affects propres. Tout ceci inscrit l'auteur de l'acte dans un vécu à la fois confus et persécutif initiateur d'un délire paranoïaque. »

Cette dernière remarque nous invite à prendre en considération une notion fondamentale pour la clinique : le contre-transfert.

3. Du contre-transfert

Le contre-transfert n'est pas un outil pour l'éducateur, comme il l'est pour le psychologue clinicien et pour le psychanalyste. Il nous semble néanmoins très important de nous arrêter sur cette notion, insuffisamment prise en compte dans l'éducation spécialisée.

Dans la métapsychologie le rôle du contre-transfert peut être conçu de façon plus ou moins élargie et susciter encore des controverses : il existe un débat notamment entre les Freudiens et les Lacaniens¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Cf. La cause Freudienne N° 53 février 2003 « Pour ou contre-transfert ? »

Quelques rappels :

FREUD amène cette notion dans un article de 1910 « Avenir de la thérapeutique analytique » y voyant d'abord une gêne : « *Nous sommes tout prêts d'exiger que le médecin reconnaisse et maîtrise en lui-même ce contre-transfert.* » Celui-ci désigne alors les réactions inconscientes de l'analyste à la personne et au transfert de l'analysant. Puis (1913) il y verra un instrument : « [...] *chacun de nous possède dans son propre inconscient l'instrument avec lequel il est capable d'interpréter les manifestations de l'inconscient chez l'autre* » (1913, p. 192). Tout cela est bien sûr conditionné à la nécessité de se soumettre à une analyse personnelle.

C'est probablement l'article de Paula HEIMANN (1949) qui ouvrira le champ de cette notion : elle désignera par contre-transfert la totalité des sentiments que l'analyste éprouve envers l'analysant ; en outre, dans les manifestations chez l'analyste des réactions contre-transférentielles inconscientes elle verra un instrument beaucoup plus fin (que la perception consciente) pour renseigner sur la subjectivité de l'analysant. La nécessité est toujours présente de faire le tri entre ce qui appartient au monde interne de l'analyste et celui de l'analysant (dans l'idéal : « [...] *Tout analyste ne peut mener à bien ses traitements qu'autant que ses propres complexes et ses résistances intérieures le lui permettent.* » (FREUD 1910 p.27).

Il y a donc toujours une tension entre un versant négatif du contre-transfert, les taches aveugles de l'analyste, qui peuvent produire en lui des résistances, et un versant positif, l'outil lui permettant une meilleure compréhension de la situation analytique.

L'importance de la prise en compte du contre-transfert est maintenant établie chez les freudiens, voire occupe une place centrale chez les kleinien et post-kleinien. L'extension du champ de la psychanalyse¹⁵⁹ (qui a d'abord concerné essentiellement les névroses de transfert, pour s'intéresser ensuite à d'autres « objets » : l'enfant, le groupe, la famille, la psychose, l'institution, les problématiques psychosomatiques, addictives...) a permis un développement et un approfondissement de ces notions de transfert et contre-transfert ; peut-être devrions nous parler maintenant des transferts et des contre-transferts (dans leurs modalités), en étant au plus près de la clinique. Ainsi, face à certains

¹⁵⁹ Cf. définition de FREUD en 1923 : « Psychanalyse est le nom 1/ d'un procédé d'investigation des processus psychiques qui, autrement, sont à peine accessibles ; 2/ d'une méthode de traitement des troubles névrotiques qui se fonde sur cette investigation ; 3/ d'une série de conceptions psychologiques acquises par ce moyen et qui fusionnent progressivement en une discipline scientifique nouvelle. »

fonctionnements psychiques, A. GREEN (1990) écrit-il : « *tout se passe comme si c'était l'analyste qui procédait maintenant à l'inscription de l'expérience qui n'avait pu avoir lieu... La réponse par le contre-transfert est celle qui aurait dû avoir lieu de la part de l'objet* ».

Pour l'école Lacanienne¹⁶⁰, il n'y a pas lieu de distinguer transfert et contre-transfert, la notion de transfert englobant les deux. LACAN préfère la notion de « désir de l'analyste » à la notion de contre-transfert sur laquelle il eut des propos très ironiques ; en outre il renverse la perspective, faisant procéder le transfert et son issue du désir de l'analyste. Le contre-transfert est pris de façon négative, signant plutôt certaines insuffisances de l'analyste, à rapporter à lui-même, et est toujours préalablement constitué chez celui-ci¹⁶¹.

La question du contre-transfert dans l'éducation spécialisée mérite notre attention dans la mesure où celui-ci occupe à notre sens, paradoxalement une place centrale en tant qu'il n'est pas reconnu comme tel, et dans la mesure aussi où, bien souvent, il nous semble être premier.

Il est premier dans le sens où J.-B. PONTALIS (1975)¹⁶² envisage un « Pré contre-transfert » de l'analyste, « *qui motive et nourrit* » sa pratique, qui « *a ses sources pulsionnelles et narcissiques bien au-delà de l'identification à notre analyste* ». En ce sens, comme le note G. GAILLARD (2002), il désigne cette « part de la psyché » qui investit cette place-là, en l'occurrence le travail éducatif, et qui précède l'accueil des « confiés ».

En outre, et au niveau groupal, dans l'éducation spécialisée le contre-transfert préexiste souvent à la rencontre avec le sujet ; il convient de noter que la pratique éducative diffère notablement de la pratique psychanalytique (et même de la pratique clinique) dans les modalités concernant « l'admission » : la rencontre de la personne susceptible d'être confiée au service éducatif est généralement précédée de l'envoi d'un dossier d'admission, écrit par le service demandeur et le travailleur social qui suit la situation de la personne. Ce

¹⁶⁰ Nous nous fonderons ici davantage sur les commentateurs de LACAN, ne l'ayant pas lu suffisamment :

Cf. « L'apport Freudien » ss la Dr de P. Kaufmann Bordas 1993 et la revue « La cause Freudienne » N° 53 op.cit.

¹⁶¹ Pour M. NEYRAUT également, mais peut-être pas pour les mêmes raisons, le contre-transfert préexiste au transfert.

¹⁶² J.-B. PONTALIS, 1975, « A partir du contre-transfert : le mort et le vif enlacés » in Nouvelle Revue de Psychanalyse N°12 La psyché

dossier d'admission n'est en aucun cas « neutre », ni ne présente un caractère d' « objectivité » tel qu'on pourrait le souhaiter (ils sont même parfois « objectivants »). La lecture de ce dossier donne déjà lieu à divers mouvements contre-transférentiels, quelque soit la décision qui va être prise par l'institution, de rencontrer ou non la personne dont il est question dans le dossier. Ces mouvements peuvent, dans un premier temps au moins, orienter la rencontre, et ne pas permettre l'accueil de la « situation » sinon de la personne, dans sa singularité absolue.

En paraphrasant Michel NEYRAUT¹⁶³ (1974), on peut considérer que le contre-transfert préexiste au transfert de chaque « confié » et qu'il est nourri par les désirs contradictoires de l'éducateur de travailler (d'instaurer et d'investir un lien éducatif) et de ne pas travailler (résistances face aux découvertes des aléas de ce lien, désinvestissement).

Le contre-transfert est nécessairement présent et agissant tout au long de la relation éducative. A. CICCONE (2011) apporte une contribution très intéressante à nos propos : « *Une des sources de la violence dans le travail éducatif et dans le travail de soin concerne l'élaboration insuffisante du contre-transfert, des affects contre-transférentiels non reconnus chez les soignants.* ». En parlant de violence dans le travail, il prend en compte autant les expériences, parfois traumatiques pour les praticiens, de confrontation à des « situations » très dégradées, que la violence en retour qui peut être faite aux sujets accueillis par les praticiens. A. CICCONE distingue les éprouvés contre-transférentiels qui surgissent presque inévitablement dans la rencontre avec des sujets très perturbés et les agirs contre-transférentiels de toute nature des praticiens, qui peuvent s'ensuivre.

A la suite de WINNICOTT qui, le premier, aborda cette question dans son célèbre article « La haine dans le contre-transfert » (1947), CICCONE souligne l'importance de reconnaître les affects de haine, de culpabilité (la culpabilité liée à un vécu d'impuissance), de honte (auto-disqualification si l'on n'a pas su ou pu contenir des situations qui ont « débordé » au dehors comme « au-dedans »). Une autre réaction possible, nous dit CICCONE, est « le gel des affects » : c'est une réaction de défense primaire, qui est souvent momentanée, pour faire face dans un contexte potentiellement traumatique ; mais il arrive que cette façon de s'absenter subjectivement s'installe plus durablement, quand les

¹⁶³ M. NEYRAUT, 1974, *Le transfert*, PUF, Paris

expériences dans le travail deviennent trop difficiles à vivre et qu'il n'y a pas d'espoir de changement possible¹⁶⁴.

A. CICCONE aborde enfin la question de la fascination et la jouissance secrète à côtoyer ces manifestations qui relèvent de la folie, de la violence, qui appartiennent au registre du traumatique. Nous retrouvons ici ce que G. GAILLARD (2002) a établi du statut paradoxal des « objets professionnels » et de l'importance du registre du traumatique, dans les métiers de la relation d'aide ; il écrit : « *Les interdits structuraux d'une profession permettent ainsi « d'aller y voir », tout en se trouvant préservé (toujours partiellement) par le groupe des pairs, les « normes » de ce groupe et les « normes » de la profession (...). Pour menaçantes et anxiogènes que soient les situations, l'obligation d'avoir à « préserver les formes » et à jouer un rôle prescrit par l'institution, au sein de laquelle se déroule l'exercice d'une profession, en permet l'approche. »*

Si ces affects ne sont ni reconnus, ni élaborés, ils vont donner lieu à des réponses qui ne prendront pas en compte les besoins du sujet, ce qu'il cherche à communiquer, qui vont induire des réponses ou des prises de décisions avant tout pour légitimer la position des praticiens et répondre à leurs propres besoins.

L'analyse du contre-transfert nécessite à minima un travail de discrimination des éléments émanant du praticien, et des éléments émanant de l'objet. Dans l'éducation spécialisée cette proposition demeure juste, mais nous devons aussi envisager que les éducateurs, pour autant qu'ils se prêtent aux transferts avec les « confiés », vont être pris collectivement aussi dans des « effets » de groupe et le plus souvent à leur insu : J.-P. VIDAL (2008) note que « *on peut supposer qu'il existe toujours un rapport (de concordance) entre ce qui se met en scène dans la dynamique groupale et ce qui cherche à s'exprimer d'une problématique à l'origine d'une souffrance, d'une demande de soin ou de prise en charge* ».

Cette dimension de la dynamique groupale, comme venant *figurer* une problématique commune, à travers les enjeux transféro/contre-transférentiels dans le chœur éducatif, nous semble peu prise en compte par les éducateurs eux-mêmes et peu étudiée dans l'éducation spécialisée. Nous reconnaissons le bien-fondé théorique de cette

¹⁶⁴ Nous pensons à une certaine « usure » de professionnels qui trouveraient bénéfique à changer de pratique professionnelle (lieu, « population ») et qui, pour différentes raisons, sont dans l'impossibilité de le faire.

approche, sans avoir pu le montrer au plan clinique, ce qui pourrait faire l'objet d'une nouvelle recherche !

Seul un travail de partage (dans la bienveillance) de ces affects qui relèvent de plusieurs registres (intrapsychique, intersubjectif), un travail de pensée à plusieurs dans un groupe (avec un intervenant extérieur) tel que cela peut s'effectuer dans un groupe dit d'analyse de la pratique, peut permettre de relier ces éprouvés à la problématique des sujets confiés et d'y mettre un sens.

Jacqueline GODFRIND (2008) propose la notion de « contre-transfert symbolisant » pour désigner l'engagement de l'analyste à mettre en œuvre son propre travail de symbolisation au service de sujets se présentant surtout avec les détours de l'agir et du corps. Cette notion nous paraît très pertinente pour l'éducateur, particulièrement concerné dans sa pratique quotidienne par des « mises en acte » (selon la traduction de l'Agieren de FREUD) émanant des sujets confiés. Cette notion procède de l'hypothèse partagée par différents auteurs selon laquelle ces manifestations « actées » cherchent à transmettre une expérience vécue en deçà du langage et en appellent à la réponse d'un autre pour être « qualifiées ».

La prise en compte du champ transféro-contre-transférentiel par l'éducateur pourra s'avérer déterminante dans sa réponse, sans que l'on puisse jamais écarter le risque d'une « réponse agie complémentaire » instaurant une « collusion agie » (J. GODFRIND, 2008).

4. Les fonctions de l'autre

« Nous ne pouvons pas rendre compte des fonctions transformationnelles de la psyché tant que nous n'articulerons pas suffisamment cette fonction transformationnelle à l'opérateur transformationnel, constant dans la psyché, l'autre » écrit B. DUEZ (2000).

B. DUEZ veut souligner par là ce qu'il repère d'exigence de travail psychique imposée de façon constante au sujet par l'autre, dès l'origine.

Nous utiliserons, à la suite de B. DUEZ cette terminologie Lacanienne d'intrus, autre et Autre, émanant de l'ouvrage « Les complexes familiaux » de J. LACAN (1938) parce qu'elle

nous dégage d'un paradigme « familial »¹⁶⁵ trop souvent attaché à ce qui relève de l'éducation et parce que sa dimension « méta » nous ouvre d'autres perspectives.

Si les figures de l'autre : l'autre Imaginaire (l'objet qui a survécu à la destructivité primaire) et l'autre Symbolique (réfèrent de l'altérité) sont assez bien connues et ont gagné leur légitimité même dans l'éducation spécialisée, la figure de l'intrus (l'autre réel) et sa fonction structurante, que B. DUEZ a étudiées, le sont moins. Nous nous attarderons surtout sur cette notion qui nous paraît ouvrir des perspectives dans le champ de l'éducation spécialisée et dans cette clinique des adolescents.

4.1 L'intrus

C'est J. LACAN qui introduisit la notion d'intrusion en 1938 dans « Les complexes familiaux », à partir de sa lecture d'un passage des « Confessions » de Saint Augustin ; celui-ci y décrit la jalousie qu'il observe chez un tout jeune enfant devant le spectacle d'un puîné allaité par leur mère. LACAN montre que c'est par cette intrusion traumatisante pour l'aîné que l'imaginaire du semblable se forme, par identification, l'agressivité destinée à l'intrus se transformant en identification au semblable, dans le meilleur des cas.

B. DUEZ étudie la figure et la fonction de l'intrus du côté de l'adolescence et particulièrement dans les institutions éducatives où les adolescents « en difficulté » sont accueillis, ce qui, de par le changement de cadre et de figurabilité, a une incidence forte sur la conceptualisation. La notion d'intrus telle qu'elle est développée par B. DUEZ nous paraît ouvrir une voie nouvelle de compréhension utilisable par les éducateurs dans leur champ d'exercice auprès d'adolescents.

L'intrus, nous dit cet auteur, est celui qui déprime l'enfant de l'objet (la mère à l'origine) dont il pensait être l'unique possesseur et le créateur; si cet objet commun résiste à la destructivité générée chez le sujet déprimé et lui indique qu'il est hors de question de s'en prendre à l'intrus, sous peine de perdre son amour, l'intrus pourra être constitué en semblable.

¹⁶⁵ Fonction paternelle, fonction maternelle...

L'intrus, plus généralement est cet autre réel qui permet de sortir de l'état d'intrusion où la pulsion risque de croître sur place, et de destiner sa pulsion « fût-ce sous forme de pulsion de mort » écrivent B. DUEZ et C. VACHERET(2003), à cet intrus.

Pour des raisons diverses, l'intrus n'a pas pu être constitué en semblable chez les sujets adolescents anti sociaux ou état-limite reçus dans les institutions ; le lien de parité n'a pas pu se fonder. Le contrat narcissique (P. AULAGNIER 1975) qui préside à tout lien d'appartenance, qui garantit au sujet une place dans la communauté en échange de la renonciation à une satisfaction pulsionnelle immédiate, menace d'être rompu ; il suffit de passer une journée dans un foyer éducatif pour constater par exemple la fréquence des insultes échangées entre adolescentes : « ta mère la pute » étant la plus grave¹⁶⁶, venant attaquer le cadre originaire du sujet, la fonction de la mère en tant que par désir, elle introduit le sujet au jeu du désir. L'insulte vient « interroger » sur un mode destructeur le fait d'être aimable, désirable, d'avoir de bonnes choses en soi, ce dont les adolescents en général, mais à fortiori les adolescents antisociaux ne sont pas convaincus.

B. DUEZ propose l'originaire (tel que P. AULAGNIER, 1975, l'a défini, et les fantasmes originaires) comme principe central structurant dans le processus adolescent ; les scènes groupales que nous observons, familiales (à travers ce que les parents quelquefois nous rapportent), pourraient être considérées comme des actualisations, des convocations des originaires traversés. Il s'agit, écrit B. DUEZ (2006/4) « *que la potentialité intrusive originaire ne s'actualise pas dans la relation* ».

L'évolution inespérée de la situation de Lina, son « réveil » comme nous l'avons nommé, nous donne l'occasion d'utiliser ces concepts. Nous proposons l'hypothèse que c'est grâce à l'ingérence (très contigüe dans le temps) dans la vie de Lina, de l'environnement éducatif comme intrus (venant déranger l'homéostasie dans laquelle elle s'était installée farouchement, pour la qualifier de « malade », comme sa mère) et celle du « double narcissique » qu'était devenue Océane (mais faisant intrusion par son interprétation agie : ce que tu crois donner, moi je le vends !) que Lina a été mise en demeure de se démarquer, en rejetant les deux. C'est d'avoir pu destiner sa destructivité

¹⁶⁶ Dans ce que nous avons pu observer, générant la plupart du temps des affrontements violents.

liée à ces intrusions (la fureur muette contre nous, la colère salvatrice et le dépôt de plainte concernant Océane) que Lina a pu sortir de l'ambiguïté dans laquelle elle était prise.

« La fonction psychique de l'intrus est une fonction structurante qui contraint le sujet et lui permet cette première assomption subjective de l'attribution de ce qu'il veut garder en lui et de ce qu'il veut rejeter (FREUD 1925). La figure de l'intrus, ou du groupe d'intrus désigné, met fin au vécu d'intrusion lié à l'ambiguïté, quitte à transformer l'intrus en menace. /.../ L'intrus est de ce point de vue un avatar, une figuration majeure du pictogramme de rejet, une figure fondatrice qui permet la suture du vécu d'intrusion lié à l'actualisation de l'ambiguïté dans les moments critiques de la vie d'un sujet. » (DUEZ 2006/4)

B. DUEZ (2000) a montré comment le sujet adolescent peut « *trouver-crée son espace subjectif propre* » à partir de la réponse de l'objet (en l'occurrence ici l'éducateur) si celui-ci parvient à témoigner de son refus de se laisser détruire comme intrus, de sa résistance à la destructivité, tout en maintenant un lien vivant et créatif.

« Dans une haine suffisante, le référent dit à l'adolescent qu'il n'est pas uniquement une Imago toute-puissante mais aussi un être qui, participant de la communauté humaine, se réfère lui-même à un certain nombre de valeurs. »

5. Transfert et fonction chorale des éducateurs

« L'enjeu est alors de permettre à notre interlocuteur de s'approprier subjectivement sa capacité à effectuer des transferts, à vrai dire infinie, tout à l'opposé d'une attitude qui consisterait à endosser l'habit de l'objet parental transféré et à se prendre pour l'éducateur enfin trouvé, le véritable parent ! » écrit F. RICHARD (2006/1) à propos de l'analyse d'adolescents.

Se prendre pour « l'éducateur enfin trouvé », n'est-ce pas aussi l'écueil dont tout éducateur doit se garder ?

Nous avons vu qu'une nouvelle approche du transfert, liée à la particularité du dispositif de groupe mais aussi à la clinique des adolescents, avait mis en relief *la groupalité du transfert* : soit le fait que le transfert ne peut plus être circonscrit à ses manifestations

dans le cadre de la cure, cadre dont J. GUILLAUMIN en 1994 pointait « *l'au-delà* », ou « *arrière-pays du cadre* » où se tiennent les objets « *contrebandiers du transfert* ». Les avancées théoriques concernant les processus de diffraction du transfert dans les groupes et le transfert topique (œuvrant par diffraction/retournement) établissent que le transfert ne vise pas qu'un objet, mais *une pluralité d'objets*, dont le sujet attend des retours.

KAËS (2007) souligne qu'il y a non seulement diffraction mais *connexion* des transferts dans le groupe. Il cite à ce propos J.-C. ROUCHY (1980¹⁶⁷) : « *Ce sont ainsi, non seulement des objets partiels ou des personnages, mais les éléments recomposés des réseaux d'interaction familiaux qui peuvent être transférés dans le groupe. Cette substitution peut même porter principalement sur ces rapports eux-mêmes : ce sont les connexions qui sont transférées.* »

Le travail en groupe d'analyse de la pratique (que nous aborderons dans le chapitre 4.1) nous permet de vérifier le bien-fondé de cette analyse : les éducateurs peuvent être amenés collectivement à constater, dans un après-coup, les « déplacements » de la problématique familiale opérés au sein même de l'équipe éducative, et qui sont portés, agis par tous les membres du groupe. Ce déplacement de la problématique de l'institution interne du sujet confié –et de ses impasses– sur l'institution externe, nous l'avons croisé dans la situation d'Audrey, important ses clivages internes dans le groupe éducatif et les institutions (foyer, service d'AEMO) et de ce fait attaquant les liens et les alliances professionnelles.

Cette « prise de conscience » souvent libératrice pour la pensée du groupe ne peut généralement avoir lieu que grâce à l'intervention d'un professionnel en situation d'extériorité suffisante¹⁶⁸, comme peut l'être le clinicien intervenant régulièrement dans le groupe d'analyse de la pratique.

La conception de la fonction éducative que nous cherchons à fonder en tant que fonction chorale est en appui sur cette approche du transfert dans les groupes.

Les auteurs sur lesquels nous nous sommes appuyés ont bien montré que les processus transférentiels dans les groupes obéissaient à d'autres contraintes de figurabilité

¹⁶⁷ « Processus archaïques et transfert en analyse de groupe » *Connexions*, 31, 36-60

¹⁶⁸ Nous n'avons pas abordé dans cette étude, la question de la place du coryphée, ou chef de chœur, soit la question de l'encadrement : chefs de service, direction, qui nécessiterait d'autres développements.

que celles observées dans la cure. Le fait d'avoir affaire à des transferts multiples, dans le champ groupal qui est celui de l'éducation spécialisée, et qui plus est avec des adolescents, transferts qui se déploient non seulement avec les « confiés » mais aussi au sein de l'équipe éducative, nous semble cohérent avec notre approche de la fonction éducative comme fonction chorale.

Pour les adolescents accueillis, il y a nécessité d'avoir une scène où adresser leurs pulsions et sur laquelle ils puissent diffracter leur transfert d'éléments psychiques en attente d'élaboration ; il s'agit de « faire chœur » autour de l'adolescent, ce qui ne veut pas dire se constituer en monolithe, mais plutôt en « espace psychique élargi », pour reprendre la formule de P. JEAMMET ; la réponse de l'environnement (la famille et le chœur éducatif) à ces transferts sera déterminante pour son évolution, c'est pourquoi nous avons insisté sur l'analyse du contre-transfert et de l'intertransfert pour les praticiens.

Chapitre 3 : Pour une clinique éducative

Comme le fait justement remarquer Christian LAVAL (2002) sociologue à l'Orspère, même si les éducateurs témoignent souvent d'une certaine ambivalence entre reconnaître la portée psychique et clinique de leur activité et la dénier en la renvoyant aux spécialistes de la psyché, cette locution « clinique éducative » rend compte de la mise en œuvre d'une pensée clinique dans le champ de l'intervention socio-éducative. Celle-ci est rendue nécessaire par les transformations de l'intervention éducative qui n'est plus « prédéfinie » : changements des problématiques des jeunes confiés, changements des cadres de l'intervention. La clinique éducative, selon cet auteur, suppose une articulation entre le « Faire avec » dans le quotidien, propre au travail éducatif et le « Penser la réalité psychique », des cliniciens.

Il s'agit pour autant de proposer, dans la réalité du lien quotidien d'accompagnement éducatif, des réponses, dispositifs, médiations susceptibles de favoriser une re liaison psychique et une ré affiliation sociale.

1. L'éducateur « utilisable » ?

Être utilisé, ou se laisser utiliser n'a pas bonne presse, dans l'éducation spécialisée non plus. Pour les éducateurs travaillant auprès d'adolescents anti sociaux voire délinquants, peut-être cela a-t-il une résonance trop forte avec la crainte de ces derniers de « se faire avoir », d'être trompés ; B. DUEZ (2006) montre ce que cette crainte doit à un trouble dans la problématique de l'appropriation et de l'appartenance chez ces sujets : « *Ils n'ont pas suffisamment été appropriés pour pouvoir à leur tour posséder* ».

Pour WINNICOTT, écrit J. ABRAM (2001) cela constituait un compliment. Comme nous l'avons vu il en a proposé une conception originale, différenciant le registre de la relation à l'objet (premier mode pulsionnel de relation à l'objet, l'objet étant là purement subjectif) du registre de l'utilisation de l'objet, qui signe l'accès à l'expérience de l'altérité, à l'objet objectif. Le passage de la relation à l'utilisation de l'objet va dépendre de la réponse de l'objet – de l'environnement – à la destructivité faisant partie de l'amour impitoyable du bébé. « *En d'autres termes – que récuserait WINNICOTT – celui-ci propose que c'est la*

réponse de l'objet externe qui autorise la première intrication pulsionnelle, assurant conjointement l'avènement de l'objet interne et la reconnaissance de l'objet externe dans son altérité. » écrit D. RIBAS (2000). Notons que, pour G. GAILLARD (2002), « *maintenir ou produire de l'intrication pulsionnelle* » en tant que « *travail psychique* » appartient à la tâche qui incombe aux professionnels des institutions de travail social.

Parmi les jeunes que nous recevons dans les services éducatifs, beaucoup présentent les caractères de ce que WINNICOTT a appelé « la tendance antisociale », signe qu'une déprivation a été subie pendant l'enfance quelque soit par ailleurs leur organisation psychopathologique. La déprivation est une rupture dans la continuité des processus d'intégration. Mais quelque chose peut être retrouvé de l'expérience satisfaisante primitive, à condition d'en recréer les conditions. Le sujet antisocial a fait l'expérience que l'objet n'avait pas survécu à sa destructivité ; ce sujet va paradoxalement répéter ses conduites de destruction pour chercher un objet qui résiste, pour vérifier que l'objet va survivre, qu'il n'est pas détruit. L'environnement va être particulièrement sollicité.

Pour WINNICOTT¹⁶⁹, comme pour AICHHORN, c'est l'environnement qui va être source de soins, à condition de créer un cadre fiable et résistant et, pourrait-on dire, de n'être *que* « suffisamment bon ». P. FUSTIER (1993) permet de préciser ce point de vue. L'éducateur, en institution, appartient à cet environnement potentiellement aidant et pourra être utilisable par le jeune confié s'il accepte certains renoncements, qui vont probablement à l'encontre de ses motivations profondes à exercer ce métier.

L'éducateur doit accepter d'être créé, projectivement, mais sans s'y confondre, s'identifier à ces projections, ni les « rectifier » dans la réalité ; c'est le champ de l'illusion qui est ici convoqué, tant chez le jeune que chez l'éducateur. L'illusion est nécessaire, dans un premier temps du moins, pour le jeune confié, mais l'éducateur doit faire le deuil de cette omnipotence qui lui est attribuée et qui sera, d'une façon ou d'une autre, démentie et risque de le conduire à un « laisser tomber », dommageable pour le jeune, car venant témoigner une fois de plus que l'objet ne survit pas. Tout comme la mère cesse progressivement de s'adapter à son enfant, l'éducateur doit introduire la désillusion, en renonçant pour lui-même à se prendre pour la mère dévouée dont l'enfant a été trop tôt

¹⁶⁹ The David Wills Lecture, conférence du 23 octobre 1970, in *Déprivation et délinquance*, 1994, traduction française

privé. « *L'illusion dont le professionnel doit faire le deuil est celle d'un idéal de perfection et de toute-puissance* » nous dit P. FUSTIER (1993).

Par ailleurs, si pour l'éducateur il s'agit d'être utilisable, ce ne sera qu'en prenant en compte les « besoins du Moi » propres à chaque sujet, soit l'accueillir là où il en est et en respectant son rythme ; mais cette formulation est insuffisante. Elle ne tient pas compte des enjeux transféro-contre-transférentiels inhérents à la relation éducative et des possibles effets de confusion qui peuvent être générés par « l'échec » du travail éducatif dans certains cas. L'incapacité de l'éducateur à contenir des problématiques pathologiques, violentes ou destructives –qui lui font violence- peut le conduire à développer des affects –sentiment d'impuissance, culpabilité, honte, haine...-qui, s'ils ne sont pas reconnus et élaborables, partageables, vont se « rationaliser » ; ils vont donner lieu à des positions ou décisions, dans la réalité, prises sous couvert des « besoins du Moi » du sujet, mais qui seront davantage des mesures de rétorsion, de « vengeance » répondant aux besoins des professionnels.

2. les « besoins du Moi »

WINNICOTT a peu explicité cette notion de besoins du Moi que l'on retrouve plusieurs fois sous sa plume, ainsi, en 1962 : « *Je pense que Mélanie Klein ne pourrait pas développer son idée d'un analyste en tant que « bon sein » sans considérer la qualité de son travail d'analyste, c'est-à-dire la capacité de l'analyste de s'adapter aux besoins de son patient. Cela s'associe à la capacité maternelle de s'adapter aux besoins du moi (comprenant les besoins du ça) de son nouveau-né.* » C'est souligner l'importance pour WINNICOTT de l'environnement, de la qualité de la réponse de l'objet, qu'il s'agisse de la mère ou du clinicien, dans l'intégration psychique de l'expérience.

René ROUSSILLON (2012) en propose un développement : les besoins du Moi sont des besoins psychiques, la psyché a besoin pour se construire qu'un certain nombre de conditions, tant internes qu'externes, soient remplies et ces conditions impliquent dès le début l'objet maternel, l'environnement, ou, pour le dire autrement, l'autre. Ces conditions vont permettre, en fonction de l'histoire de chaque sujet, que la psyché fasse son travail de mise en représentation, de transformation des données de l'expérience.

Ces conditions n'ont pas toujours été remplies pour les sujets que l'éducateur est amené à rencontrer, comme en ont témoigné les différentes vignettes cliniques. Les besoins du Moi en impasse de subjectivation sont à prendre en compte en particulier, au cas par cas : ils diffèrent en fonction des conditions historiques avec lesquelles le sujet a du composer et qu'il importe de repérer afin d'essayer de s'y ajuster.

Comme l'écrit Tolstoï¹⁷⁰ « *Toutes les familles heureuses se ressemblent, les familles malheureuses le sont chacune à leur façon.* ».

3. La médiation : dispositif de figuration pour l'éducation spécialisée ?

3.1 La médiation et les médiations

Je me suis appuyée dans ce travail sur les travaux de R. KAËS (2002) qui a proposé six constantes de la médiation. Il n'est pas inutile de les rappeler :

« 1. *Toute médiation interpose et rétablit un lien entre la force et le sens, entre la violence pulsionnelle et une figuration qui ouvre la voie vers la parole et vers l'échange symbolique.*

2. *Toute médiation implique une représentation de l'origine ou renvoie à une scène des origines, à une figuration de la conjonction et de la disjonction.*

3. *Toute médiation s'inscrit dans une problématique des limites, des frontières et des démarcations, des filtres et des passages.*

4. *Toute médiation s'oppose à l'immédiat, dans l'espace et dans le temps.*

5. *Toute médiation suscite un cadre spatio-temporel.*

6. *Toute médiation s'inscrit dans une oscillation entre créativité et destructivité : c'est de cette oscillation que témoignent de manière exemplaire les phénomènes transitionnels.* »

En outre, la fin de l'article de R. KAËS énonce un point qui nous paraît tout à fait fondamental ; il écrit : « Aucune médiation n'est productrice d'effet de croissance psychique si elle n'est pas d'abord présentée par un sujet à un autre sujet et alors seulement inventée – créée par l'un et par l'autre dans cet accompagnement mutuel. »

¹⁷⁰ Léon TOSTOÏ, 1877, *Anna Karénine*

Cette citation fait écho à l'importante contribution de WINNICOTT quant à « la présentation de l'objet ». Pour WINNICOTT, une mère normalement dévouée va à la rencontre des besoins de son bébé et se trouve dans un état de « *préoccupation maternelle primaire* ». Cela lui permet de mettre en œuvre trois fonctions essentielles quant au développement du bébé, le « holding » ou « tenue », le « handling » ou façon de prendre et de « manipuler » le bébé, et l'« object presenting ». Cette « présentation de l'objet » effectuée par la mère conforte le bébé dans un sentiment d'omnipotence, à la source de l'expérience culturelle et de la capacité de vivre créativement.

3.2. La médiation partielle

Le dispositif proposé ici répond, nous semble-t-il, aux caractéristiques de la médiation partielle : en effet il présente aux sujets un « *support partiel, qui va servir de cadre figural externe à la relation* » (DUEZ,2002), soit ici l'écriture et son corolaire, la lecture.

3.2.1. De la lecture

« Il n'y a peut-être pas de jours de notre enfance que nous ayons si pleinement vécus que ceux que nous avons cru laisser sans les vivre, ceux que nous avons passés avec un livre préféré. » Marcel PROUST, Sur la lecture¹⁷¹

Il convient ici déjà d'envisager le seul plan de la lecture, ne serait-ce que pour prendre en compte les enjeux psychiques pour la majorité des « lectrices », qu'elles se soient risquées à un moment donné, ou non, à se mettre à écrire, et donc à se lire et à être lues dans la Gazette.

Ces jeunes femmes se situaient à notre sens encore dans une problématique adolescente c'est-à-dire dans les affres d'un processus de subjectivation peut-être plus complexe pour elles que pour d'autres : leurs liens à leur entourage (souvent d'autant plus présent psychiquement et agissant qu'elles l'ont, de gré ou de force, « quitté ») entrant en conflit avec leurs tentatives de se construire un espace psychique interne différencié.

¹⁷¹ Marcel PROUST, 1988, Actes sud, Arles

Nous reprendrons pour l'instant essentiellement les contributions de J-M. TALPIN¹⁷² : cet auteur envisage la lecture, chez le sujet adolescent, comme un mode de symbolisation. Il pointe l'intérêt de l'absence de l'énonciateur dans la lecture, pour l'adolescent, ce qui lui évite d'avoir à se confronter à son regard ; cela introduit une distance supplémentaire (l'écrit introduisant une première distance).

La lecture conduit l'adolescent à des processus de découverte de soi, de mise en représentation et de mise en suspens qui peuvent favoriser une intégration psychique. Du côté de la découverte de soi et de la mise en représentation : dans les livres l'adolescent peut trouver l'énonciation de certains fantasmes très proches de ceux qu'il ne saurait s'avouer, mais sans avoir à se le dire explicitement ; il y a là une mise en suspens du jugement : FREUD distingue deux formes du jugement, le jugement d'attribution et le jugement d'existence. Le jugement d'attribution fait la part entre ce qui est bon pour le Moi et donc susceptible d'être incorporé et ce qui est mauvais, donc à rejeter. Le jugement d'existence, plus élaboré, discrimine ce qui est le fait de notre imaginaire et ce qui existe dans la réalité extérieure. Cette mise en suspens du jugement, sous ses deux formes, peut être salutaire pour l'adolescent.

L'auteur évoque aussi la « fonction de légitimation » (KAËS) que remplit le livre : ces fantasmes peuvent devenir légitimement conscients et partagés : l'adolescent peut se dire qu'il n'est « pas le seul » dans ce cas.

Le livre peut offrir des figures auxquelles s'identifier ; mais quant à ces mouvements identificatoires, à la différence de l'image qui serait plutôt du côté des représentations de chose, et même du côté de la captation imaginaire, l'écrit relève du langage et donc des représentations de mots : la lecture peut permettre un travail de liaison entre ces représentations de mots, les images qu'elles vont faire naître chez le sujet et les affects qui peuvent surgir.

La lecture peut beaucoup « soulager » l'adolescent, par la mise en suspens de la pulsionnalité agie qu'elle opère. Il peut trouver dans différents types de lecture de quoi nourrir sa quête identitaire, des éléments de réponse quant à ses questions sur la vérité et

¹⁷² « Quels enjeux psychiques pour la lecture à l'adolescence ? » BBF 2003, Paris, T. 48 n° 3 et « Quelques enjeux psychiques de la lecture pour la construction du sujet » CRPPC, articles enseignant T023

sur la pulsionnalité (J-M. TALPIN cite l'attrait particulier des adolescents pour les romans policiers et pour les « récits de vie »).

Enfin la lecture fait entrer l'adolescent dans une « sociabilité virtuelle » par l'intermédiaire des transactions qu'elle génère avec des figures absentes, voire imaginaires.

Cependant il convient d'ajouter que si la lecture a bien toutes ces dimensions symbolisantes, sublimatoires, de mise en figuration, de transitionnalité, elle peut aussi être utilisée à des fins pouvant être défensives, si elle perd sa qualité transitionnelle entre réalité externe et réalité interne : c'est l'adolescent qui se « réfugie » dans la lecture, peut-être comme Nora¹⁷³, dans l'évitement d'une rencontre perçue comme potentiellement traumatique avec le monde.

3.2.2 De l'écriture

Une remarque de P. GUTTON (2002)¹⁷⁴ nous semble particulièrement pertinente par rapport aux textes que nous avons présentés et à leurs auteurs : « *Ecrire pour que le préconscient fonctionne* » ; nous avons vu, en effet, que les sujets accueillis pouvaient présenter une défaillance du Préconscient qui ne fonctionne plus comme instance de liaison entre inconscient et conscient, du fait de traumatismes.

Plusieurs auteurs se sont penchés sur l'écriture, sur les enjeux psychiques mis en œuvre dans le fait d'écrire, nous n'en citerons que certains, susceptibles d'éclairer ce propos :

- J. GUILLAUMIN, pour lequel l'écriture peut fonctionner comme une topique externe de suppléance quand le moi se trouve envahi d'éléments non encore subjectivés

- D. ANZIEU parle, lui, d'une externalisation de la topique psychique et des liens fondamentaux de l'écriture au corps, aux sensations corporelles.

- B. CADOUX (1996) parle de « fonder un lieu où localiser l'irreprésentable et tenter de lui donner forme ».

J. M. TALPIN (2002) écrit : « Toute mise à l'écriture, quelque soit son cadre (individuel, atelier) et son projet (du moins conscient : écrire pour soi, publier) est mise au

¹⁷³ Troisième partie, chapitre 1.6

¹⁷⁴ P. GUTTON, 2002, « Lisible et non lue, l'écriture adolescente ? » Note de bas de page 17, p.127

travail psychique dans la perspective de permettre une (re)subjectivation de ce qui sous-tend sa nécessité, de ce qui impose le recours à elle ; en effet l'écriture est investie comme dispositif à traiter le négatif de l'appareil psychique (le refoulé mais aussi le nié, le traumatique jamais lié à des représentations).

Nous avons déjà vu, par l'analyse des articles parus, comment ce « *dispositif à traiter le négatif de l'appareil psychique* » (TALPIN) a pu être utilisé par chaque sujet.

3. La Gazette comme médiation ?

Considérons l'ensemble de la démarche de médiation (conduite « empiriquement » il est vrai), ce qui a cherché à être mis au travail par nos soins et ce qui a trouvé résonance chez les lectrices.

Nous avons évoqué, dans le chapitre consacré à la présentation de « La Gazette », une certaine inadaptation du dispositif socio-éducatif aux problématiques des jeunes reçues. En effet la majorité de ces jeunes femmes, accueillies dans le CHRS¹⁷⁵ au titre de la « réinsertion », n'étaient pas en capacité de mettre en mots leurs difficultés et leurs conflits internes ni de pouvoir associer leurs difficultés actuelles à leurs histoires, leurs vécus antérieurs souvent traumatiques. René KAËS a montré qu'on pouvait rapporter certaines souffrances psychiques et certaines pathologies à des défaillances dans l'activité du Préconscient, voire à son défaut de constitution.

Le dispositif proposé dans ce service, fondé d'abord exclusivement sur la parole, sur le modèle de la cure analytique, les convoquait à un impossible, celui de figurer les impasses subjectives dans lesquelles elles étaient prises et de pouvoir associer librement. Il s'agissait alors de proposer un objet médiateur, conçu surtout dans une fonction étayante.

Claudine Vacheret et Bernard DUEZ (2004) ont bien montré la nécessité d'en appeler à un autre dispositif de figurabilité dans les cas où la chaîne associative ne peut pas être convoquée par la parole seulement. La Gazette constitua une réponse partielle : certaines jeunes femmes purent utiliser ce dispositif mettant néanmoins en œuvre le langage, à

¹⁷⁵ Centre d'Hébergement et de Réinsertion Sociale

travers l'écriture. Pour beaucoup d'autres, il reste à inventer des dispositifs de médiation au cas par cas.

4. Le partage d'affect

Le dispositif Gazette et l'écriture ont permis, plus que le dispositif d'entretiens éducatifs, que Wided, par exemple, puisse se remettre en contact avec sa vie émotionnelle dont elle semblait coupée, déposer et partager des affects lourds.

L'affect partagé (Catherine PARAT, 1995) permet la communication et le partage d'états internes sur un mode autre que représentatif (représentation de mots). Je fais l'hypothèse que c'est peut-être à partir de la conversation autour de l'avortement, où ont pu s'échanger librement et se partager des vécus et des affects qui demeurent difficiles pour la plupart des femmes, malgré la légitimité de l'acte de par la loi, que les écrits de Wided et de Habiba (chapitre suivant) ont pu voir le jour. Le partage d'affect s'inscrit dans la relation interpersonnelle entre le clinicien et le sujet, distinct des enjeux du transfert et du contre-transfert (PARAT), en l'occurrence entre l'éducateur et les jeunes. « *Ce sur quoi j'essaie de mettre l'accent c'est sur un mode d'accompagnement narcissique qui tout en permettant une identification profonde maintient la neutralité et respecte le cadre.* » écrit C. PARAT.

Comme l'indiquent A. CICCONE et A. FERRANT(2009) c'est bien la transformation des affects qui perturbent le sujet et lui font adopter des « solutions » invalidantes, qui est l'objet du soin psychique. Si ce n'est pas l'objet premier de la prise en charge éducative, le soin psychique fait partie néanmoins des préoccupations éducatives, que l'éducateur s'autorise un peu d'un travail authentiquement clinique avec les autres intervenants ou qu'il en réfère au « spécialiste ».

4. Le groupe d'analyse de la pratique

Le groupe d'analyse de la pratique est un dispositif institutionnel réunissant les éducateurs et un psychiste¹⁷⁶ dans le but de parler et analyser à plusieurs les situations professionnelles rencontrées avec les « usagers » de l'institution.

Le terme « situation professionnelle » est un terme où vont venir se loger, pour ceux qui vont prendre la parole mais aussi pour tous les participants du groupe, se précipiter pourrait-on même dire, tous les rapports psychiques qu'ils entretiennent avec les éléments constitutifs de ce type de pratique. Par éléments constitutifs nous entendons les identifications professionnelles et les identifications personnelles ainsi que leur mode d'intrication, l'appartenance au groupe et les identifications groupales (les contrats narcissiques), le rapport à l'institution (les pactes dénégatifs). La situation évoquée dans le cadre de ce groupe sera le plus souvent problématique, susceptible de désorganiser les liens et d'ébranler les capacités de pensée des professionnels.

L'éducation spécialisée expose de façon répétée les intervenants sinon au pathologique, du moins à l'archaïque : pour André GREEN (1990) cette notion illustre « *l'état de confusion qui régnerait entre pulsions, objet et Moi* » dans la psyché naissante, qu'on ne rencontre jamais « dans l'absolu », et qu'on ne peut postuler, dit A. GREEN, qu'après coup. Cet état de confusion, il serait vain de prétendre le dépasser une fois pour toutes, même si, comme le dit A. GREEN, l'archaïque pourrait être « aménageable » à certaines conditions.

Dans l'éducation spécialisée, l'archaïque va se manifester de différentes façons, y compris sous des formes travesties. Il va être « importé » par les sujets confiés, leurs familles, leurs situations, à travers les liens qu'ils peuvent instaurer ; la situation groupale, à fortiori chez des adolescents, contribue à le convoquer. Ce registre archaïque va trouver résonance chez les intervenants, peut s'actualiser dans les liens entre les professionnels, selon le mécanisme propre au transfert, atteindre le fonctionnement de l'institution, générant alors confusions, clivages, collages et conflits de personnes, et immobilisant la pensée.

¹⁷⁶ Psychologue clinicien, psychanalyste ou psychiatre, de diverses « écoles », en fonction des choix de l'institution

Des espaces dans l'institution où maintenir de la pensée, où la conflictualité inévitable va pouvoir être traitée, sont donc nécessaires au maintien de la tâche primaire. Le travail d'analyse de la pratique au sein d'un groupe du même nom pourra contribuer, si ce dispositif a sa place reconnue dans l'institution, à faire barrage aux tentations mortifères qui ne peuvent manquer de se présenter dans la vie de l'institution. Le groupe d'analyse de la pratique, pour les éducateurs, est le lieu où peuvent être présentés ces vécus parfois difficilement articulables entre eux, concernant une même situation, et où ils pourront être analysés comme effets de transfert, et être rendus utilisables pour une meilleure compréhension.

La tâche du clinicien est peut-être de *maintenir de la groupalité*, en constituant les ressentis divers concernant la situation comme « objet du groupe », en permettant que tout ce qui est présenté par chacun des professionnels – et où chacun engage sa propre subjectivité - puisse être pensé collectivement comme venant éclairer la problématique du sujet.

En effet c'est par un travail *entre* les différents intervenants que pourra être dépassé ce qui est vécu par ceux-ci comme difficulté personnelle, pour mettre à jour « *la place qu'il [l'intervenant] se trouve occuper dans la distribution (transférentielle) autour du cas, place déterminant son mode d'implication subjective – et par conséquent son aveuglement.* » (PENOT 2002). C'est probablement tout le travail du groupe d'analyse de la pratique, que d'examiner la distribution des rôles subjectifs et cela peut permettre aux intervenants « *d'assumer comme en personne propre ces rôles (transférentiels) antagonistes, et cela le temps nécessaire pour parvenir à les articuler en conflit dialectisable* » (PENOT, 2002).

En paraphrasant G. DEVEREUX (1967) nous pourrions énoncer que « l'analyse d'un grand nombre de faits relativement superficiels – illustrant l'étendue d'un phénomène -> tels que ceux qui sont généralement rapportés pendant la séance d'analyse de la pratique par différents intervenants, « livre exactement les mêmes aperçus que l'analyse en profondeur d'un phénomène unique » ; nous serions tentés d'ajouter, dans cette même perspective de DEVEREUX qui pose l'équivalence de l'étendue (l'horizontalité) et de la profondeur (la verticalité), que l'analyse des transferts diffractés dont les éducateurs sont porteurs dans le cadre groupal de leur pratique pourrait équivaloir à l'analyse du transfert

« condensé » dans le cadre de la relation duelle. Une plus grande objectivité pourrait ainsi être obtenue dans la compréhension de la situation.

La professionnalité tant recherchée consiste peut-être à développer cette capacité à se prêter aux transferts tout en comptant sur les capacités du groupe/chœur à penser et à transformer les inévitables impasses dans lesquelles chacun, tour à tour, peut se laisser prendre.

Jean PEUCH-LESTRADE (2009) souligne que, si le fait que la transformation de soi en passe nécessairement par un autre constitue une blessure narcissique, le fait que « l'efficace du soin » en passe aussi par la potentialité soignante de tous les soignants, par l'égalisation des soignants là où au contraire on s'imaginerait « meilleur » que d'autres, constitue une autre blessure. La conception de la fonction éducative comme fonction chorale permettrait-elle de dépasser ces enjeux du narcissisme individuel pour se recentrer sur la tâche primaire ?

Sixième partie :
conclusion et perspectives

Le temps est venu de conclure.

L'écriture de cette recherche a tenté de rendre compte de ce qui m'a animée dans mon parcours professionnel d'éducatrice et dans l'élaboration de cette thèse. Cette recherche propose, grâce à la compréhension psychanalytique, une possible théorisation de la fonction éducative. Cela au regard de la clinique plurielle qui fut la mienne¹⁷⁷ et compte tenu des questions que les orientations au plan « théorique » (ou idéologique) et pratique de cette fonction ont toujours engendré chez moi.

C'est par la clinique que je suis entrée dans ce travail de recherche : clinique de jeunes adultes ou adolescents en souffrance avec lesquels je travaille depuis plus de vingt ans. La métapsychologie m'a permis de trouver une position d'extériorité dans l'exercice d'une fonction éducative auprès de ces jeunes, position nécessaire qui tend à prévenir deux grands écueils fréquents dans ce champ de pratiques sociales, l'idéologie et la morale.

Cette étude de la fonction éducative a ouvert plusieurs pistes théoriques de recherche qui se sont révélées fécondes. Les recherches contemporaines sur le groupe et sur la groupalité psychique m'ont permis d'étudier la consistance de cette fonction en déployant sa complexité. Par ailleurs, au plan clinique le fait d'étudier une fonction m'a conduite à privilégier l'analyse des effets des différents dispositifs sur les sujets accueillis.

Au tout début de cette recherche, et dans le prolongement de mon D.E.A. questionnant la formation des éducateurs spécialisés, l'axe de travail que je me proposai concernait prioritairement l'éducateur et sa posture, sa réponse : étudier la façon dont l'éducateur peut se rendre « utilisable » par les sujets confiés (au sens où Winnicott distingue la relation à l'objet de l'utilisation de l'objet). Cela, en renversant un peu la perspective habituelle attachée à cette fonction. C'était chercher comment rendre les sujets confiés *capables* d'utiliser les objets (que nous sommes) et donc comment rendre « l'environnement éducatif » facilitant.

C'est à partir de la reprise et de l'étude d'un matériel clinique issu d'une pratique de médiation (les écrits de la Gazette) dans une institution (le CHRS) qu'a pu émerger le paradigme tragique et que s'est imposée à moi la métaphore de la fonction chorale. Faisant

¹⁷⁷ Adolescents et adultes « handicapés mentaux » et adolescents et jeunes adultes « cas sociaux », accueillis dans divers dispositifs.

de cette métaphore une hypothèse de travail (hypothèse 1), j'ai d'abord interrogé la tragédie grecque en tant qu'institution sociale et institution du sujet, et en tant qu'expérience subjective. L'analyse de ce contrechamp socio-culturel m'a donné une sorte de figuration de ce qui se joue sur la scène éducative entre les différents protagonistes : la société qui mandate les éducateurs et définit le cadre d'intervention, le groupe éducatif et les sujets confiés. Mais elle m'a aussi donné accès à un point de vue « méta » sur l'objet de la recherche et permis de concevoir le « gros œuvre », si je puis dire, de cette question.

Afin d'en mettre à l'épreuve la solidité de cette première hypothèse un deuxième matériel clinique a été étudiée. Cela avec des approches théoriques différentes de celles traditionnellement proposées aux éducateurs (qui concernent essentiellement le sujet singulier et l'intrapsychique). Cette approche groupale m'a permis de spécifier ce que la fonction chorale met en œuvre (hypothèse 2).

De la capacité des éducateurs à s'inscrire dans cette choralité, et donc à former autant que possible un groupe de travail, dépend la potentialité transformationnelle de la fonction éducative pour les sujets confiés ; mais cela peut requérir aussi la proposition d'autres modes de figuration et de symbolisation aux sujets confiés, par le biais de dispositifs de médiation (hypothèse 3). Cette dernière hypothèse a été importante à étudier non pas tant pour elle-même mais parce qu'elle a été une sorte de rampe de lancement pour avancer dans la recherche, à partir de la question de la figurabilité ou encore de « l'aptitude à la présentation »¹⁷⁸ des formations de l'inconscient, dans le cadre de l'éducation spécialisée.

A la fin de ce travail de recherche et d'écriture, je m'aperçois que ces trois hypothèses, qui au départ ont été posées sans en distinguer clairement les articulations, la 3^{ème} hypothèse me semblant même avoir un caractère « mineur », sont fortement liées entre elles, faisant toutes trois appel à la dimension intersubjective et au transfert. Elles seront donc examinées dans le chapitre suivant, non pas une à une, mais ensemble, à travers les résultats qu'elles ont concouru à produire.

¹⁷⁸ Selon la traduction de « Darstellbarkeit » que fait L. KAHN, 2001, « L'action de la forme » in revue Française de Psychanalyse, vol.65, 4,

Retour sur les hypothèses, leur validation et leurs liens

Rappel de nos hypothèses :

1^{ière} hypothèse : la fonction éducative comme fonction chorale

2^{ème} hypothèse : la fonction chorale comme matrice des fonctions de l'autre

3^{ème} hypothèse : la médiation et la choralité comme outils de figuration

Nous sommes partis de différents constats concernant l'éducation spécialisée, dans son histoire et son actualité. Nous avons montré les paradoxes qui la fondent et les impasses dans lesquelles la formation et la « professionnalisation » des éducateurs spécialisés, telle qu'elle se perpétue malgré les réformes successives, peuvent emmener l'éducateur.

Constatant les dérives auxquelles pouvait conduire une conception de l'éducation spécialisée trop « psychologisante » et de l'ordre du « colloque singulier », nous avons proposé dans une institution un dispositif d'adresse groupal, sous la forme d'un journal ; ceci nous a permis de retrouver, à travers les différentes mises en récits des sujets, une conception plus « tragique » que « familialiste » de l'expérience humaine.

Suivant les traces de FREUD, nous nous sommes intéressés à la tragédie grecque, mais en tant qu'institution de la cité et en tant que forme théâtrale spécifique, témoignant de la forte conception de la groupalité mise en œuvre dans cette société.

La fonction du chœur comme formation intermédiaire, incarnant les tensions entre le « familial » et le « social », nous a semblé pouvoir éclairer d'une autre façon la fonction éducative en institution. Cette fonction s'exerce en effet dans un ensemble plurisubjectif, l'équipe éducative, groupe de travail qui ne s'est pas « choisi », auprès de sujets mis aussi en situation de « groupalité obligée » dans le cadre de placements.

Cette « métaphore » de la tragédie grecque nous a conduits à changer de paradigme dans l'étude de la fonction éducative et à examiner cette fonction selon le paradigme groupal proposé par la métapsychologie.

Ceci nous a amené à nous intéresser davantage à l'intersubjectivité, ou transsubjectivité, et au travail du lien intersubjectif tel qu'il a été déplié dans sa complexité par les psychanalystes travaillant la question du groupe ; nous avons montré que *cette*

dimension principalement concerne les éducateurs, plutôt que la dimension intrapsychique, qui n'est pas pour autant exclue, mais dont les éducateurs ne pourront se saisir que par « ricochets » et par les enjeux transférentiels dans lesquels ils vont être nécessairement impliqués.

De ce fait nous pensons que l'approche de la fonction éducative sous l'angle de « la relation éducative », ne prenant en compte que la relation duelle entre un éducateur et un sujet confié, selon les modèles concernant la psychologie transmis à l'éducateur en formation, instaure une fausse appréciation de la réalité, qui n'est peut-être pas sans rapport avec l'axe de « méconnaissance-jouissance » relevé par G. GAILLARD (2002).

En nous fondant sur cette approche psychanalytique groupale nous avons pu établir que :

Penser la fonction éducative comme fonction chorale permet d'identifier et de dépasser plusieurs difficultés au plan théorique et au plan pratique : ces difficultés nous semblent pouvoir être rapportées à la difficulté de se penser comme sujet de l'inconscient *et sujet du groupe*. Cette difficulté entre, en outre, en « résonance » avec cette même question chez les sujets confiés.

La conception¹⁷⁹ éducative du transfert se fonde en général sur la conception « historique » de S. FREUD du transfert dans le cadre de la cure et plutôt dans le champ de la névrose ; mais elle ignore les déclinaisons qui ont pu être proposées par différents auteurs après FREUD, compte tenu de leurs pratiques cliniques s'exerçant aussi dans des dispositifs et une temporalité qui ne sont plus ceux de FREUD ; nous pensons en particulier aux recherches concernant les modes transférentiels dans les groupes qui nous semblent singulièrement appropriés à la pratique éducative. Ces approches théorico-pratiques du transfert mériteraient d'être, en priorité, proposées à la réflexion des éducateurs.

¹⁷⁹ J'ai bien conscience de faire là une sorte d'abus de langage, il s'agit plutôt d'une pré-conception, d'ordre « intellectuel ». Avoir pris la mesure des mouvements transférentiels pour en avoir fait personnellement l'expérience n'est pas largement partagé par les éducateurs, c'est néanmoins à notre sens une condition pour pouvoir se représenter ce dont il est question.

Nous avons proposé la fonction chorale comme « matrice » des fonctions de l'autre : la fonction éducative est encore souvent référée à la fonction « paternelle » (au sens d'instaurer la Loi) ; cette conception nous paraît restrictive et plus idéologique que clinique. La fonction chorale s'entend pour nous comme fonction de la « psyché groupale » (l'appareil psychique institutionnel). Cette psyché groupale est porteuse des fonctions de l'autre en tant qu'il est « *l'opérateur transformationnel constant dans la Psyché* » ainsi que l'énonce B. DUEZ (2000). Les fonctions de l'autre s'entendent ici comme l'aptitude professionnelle des éducateurs à se laisser « utiliser » (WINNICOTT) en acceptant de prendre le sujet là où il en est. G. GAILLARD (2011) conforte ce que nous pensons quand il écrit : « *La psyché groupale recèle un prodigieux potentiel de figuration et de transformation du fait de la pluralité qui la caractérise.* »

Le chœur éducatif peut faire œuvre de figuration et de transformation pour le compte des sujets confiés s'il consent au transfert des transferts dans le groupe d'analyse de la pratique conduit par un clinicien et au travail autoréflexif qui se fait dans ce même groupe. Le processus de figuration et de symbolisation peut aussi être relancé par l'utilisation de médiations.

L'équipe éducative, pensée comme groupe, obéit aux principes de fonctionnement groupal dégagés par W.R. BION : chaque éducateur pense parler (et agir) en son nom propre, alors qu'il est inconsciemment « contraint » par la situation de groupe et par les états émotionnels que celui-ci traverse. L'idée de proposer la médiation du journal dans le CHRS procède probablement aussi de ce phénomène là.

Dans le travail à plusieurs en institution éducative, les liens se constituant dans le groupe vont nécessairement mettre en œuvre et « affecter » les alliances inconscientes, sous leurs valences positives et négatives, comme l'a établi R. KAËS. Par ailleurs les effets du retentissement des problématiques des sujets accueillis pourront être observés dans l'organisation, comme l'a repéré J. BLEGER. La centration sur l'éducateur (sa relation éducative, son acte, sa parole, sa « bonne distance ») dans les écrits des professionnels,

élude, à notre sens, ces dimensions groupales et institutionnelles et, ce faisant, l'éducation spécialisée se prive d'un champ de réflexion fondamental.

Perspectives

Nous avons parlé de « gros œuvre » pour qualifier notre ouvrage. Le gros œuvre désigne en architecture les fondations, les murs et le toit d'une construction, c'est ce qui doit garantir la stabilité et la solidité de la construction, qui est néanmoins inachevée... L'intérieur de la maison reste à définir, à construire : les différentes pièces qui vont accueillir les hôtes de la maison.

Grâce aux auteurs sur lesquels nous nous sommes beaucoup appuyés¹⁸⁰, nous avons souhaité jeter un pont vers les rives de la psychologie clinique, pont qui soit praticable par les éducateurs spécialisés. C'est aussi en pensant à la formation, initiale ou continue, des éducateurs que nous nous sommes interrogés sur cette fonction éducative.

Le chœur dans la tragédie antique, la spécifiant au départ, a tenu de moins en moins de place pour finir par disparaître de la tragédie, avant que la tragédie ne finisse elle-même par disparaître en tant qu'institution, en tant que « phénomène social total » (M. MAUSS, 1925).

L'éducation spécialisée, en tant qu'instance de « remaillage de la trame symbolique » (J.-P. PINEL, 2008) pourrait bien être vouée à ce destin funeste, dans nos sociétés « hypermodernes » ; c'est la raison pour laquelle il nous a semblé nécessaire d'en proposer une approche clinique en « alliance » avec la métapsychologie.

¹⁸⁰ Notre double question de légitimité (éducatrice : c'est un métier ? et de par l'utilisation de la métapsychologie, sans en avoir la pratique) se révèle, à l'abri de nombreuses citations...

Bibliographie

A

ABRAM J., 2001, *Le langage de WINNICOTT, dictionnaire explicatif des termes Winnicottiens*, Paris, Edition Popesco

AICHHORN A., 1925, *Jeunes en souffrance, psychanalyse et éducation spécialisée*, Nîmes, Edition Champ social, 2005 (2° édition)

AMATI S., 1989, « Récupérer la honte » in *Violence d'état et psychanalyse*, Paris, Dunod, pp 105-121

ANZIEU D.,

- 1978, *Le groupe et l'inconscient*, Paris, Dunod

- 1984, « La fantasmagorie de la formation psychanalytique » in *Fantasme et formation*, R. KAËS, D. ANZIEU, L.V. THOMAS, Paris, Dunod

ARENDRT H., 1995, *Qu'est-ce que la politique*, Editions du Seuil, traduction française, collection Points Essais, 2001

ASSOUN P.-L., 1995, *Le Regard et la Voix*, Tome 1 et 2, Paris, Paris, Editions Anthropos Economica

ATTIGUI P.,

- 2004, « De l'acte théâtral au transfert : une interprétation passionnée », *Cliniques méditerranéennes* 1/2004 (n° 69), p. 139-158.

- 2007, « De l'espace psychique à l'espace scénique : une confrontation à l'énigme » in *Cliniques de la création*, ss. La direction d'A. BRUN & J.M. TALPIN, Bruxelles, De Boeck oxalis, pp 207-223.

- 2010, « Le jeu théâtral, un appareil à penser l'impensable », *Le Carnet PSY* 2/2010 (n° 142), p. 31-35.

- 2011, *L'art et le soin*, sous la direction de, Bruxelles, De Boeck oxalis

AULAGNIER P.

- 1975 *La violence de l'interprétation*, Paris PUF, 7^e édition, 2003
- 1979, *Les destins du plaisir*, Paris, P.U.F, 1984
- 1986, *Un interprète en quête de sens*, Paris, Petite bibliothèque Payot
- 1991, « Voies d'entrée dans la psychose » (Communication orale du 27 janvier 1991, retranscrite par S. de MIJOLLA-MELLOR et N. ZALTZMAN, in *Topique*, N°49, Dunod, 1992, p. 7-29

AUTES M., 1989, « L'identité de l'éducateur spécialisé, ou les incertitudes du pouvoir de nommer », in *Cahiers d'ECARTS*, N°6, A.F.S.E.A., Paris, Centre de Vaucresson

B

BARTHES R., 2002, *Ecrits sur le théâtre*, Paris, Editions du Seuil collection Points

BION W.R.,

- 1961, *Recherches sur les petits groupes*, Paris, PUF
- 1962, *Aux sources de l'expérience*, 1979, Paris, PUF

BLEGER J.

- 1966, La psychanalyse du cadre psychanalytique, in KAËS R. *et al.*, *Crise rupture et dépassement*, trad. Fr. 1979, Paris, Dunod
- 1967, *Symbiose et ambiguïté*, Trad. Fr. 1981, Paris, PUF
- 1970, « Le groupe comme institution et le groupe dans les institutions » in *L'institution et les institutions*, ss la direction de R. KAËS, 1987, Paris, Dunod

BLÜCHER A., 2006, « Enfermements et écritures, de l'étouffement à l'inspiration créatrice », Thèse de doctorat, Psychopathologie et psychologie clinique, Université Lyon 2, sous la direction de René ROUSSILLON

BONNET G., 2004, « Le signal avant-coureur de l'énigme », in *Adolescence* 2004/3
N°49 p.453-479

BOUTANQUOI M., 2008/2, « Entre clinique, procédures et contrôle : les tensions de la relation d'aide », in *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 6, pp. 57-68

BRUN A.

- Nov. /déc. 2001, « Ecriture et groupes » in *Psychologues et psychologies* N° 162, pp.
8-20

- 2007, *Médiations thérapeutiques et psychose infantile*, Paris, Dunod

BRUN A., CHOUVIER B., ROUSSILLON R., 2013, *Manuel des médiations thérapeutiques*, Paris, Dunod

BRUSSET B., 1988, *Psychanalyse du lien, la relation d'objet*, Paris, Editions du Centurion

C

CADOUX B.

- 1996, « Fonder le lieu entre art et thérapie » in *Art et thérapie* N° 56/57 pp. 25-31

- avril-mai 2004 « De l'atelier d'écriture au groupe écriture, invention d'un dispositif »
in *Canal Psy* N° 63, journal édité par l'Institut de Psychologie de l'Université Lumière Lyon2,
Bron

CAHN R.,

- 1985, « Le concept de transitionnalité est-il heuristique à l'adolescence et à la post-adolescence ? » in *Adolescence terminée, adolescence interminable*, sous la direction d'A. – M. ALLEON, O. MORVAN et S. LEBOVICI, Paris, PUF

- 2002, *La fin du divan ?*, Paris, Editions Odile Jacob,

- 2006, « Origines et destins de la subjectivation », in *La subjectivation*, F. RICHARD et S. WAINRIB, Paris, Dunod

CAMBON L., 2006, « L'éducateur spécialisé à travers ses discours : une question d'identité » Thèse de Doctorat, Sciences du langage, Université de Haute Bretagne, Rennes2, sous la direction de Philippe BLANCHET

CAMUS A., 29 avril 1955, « Sur l'avenir de la tragédie » in *Œuvres complètes*, 2008, vol. III, Paris, Gallimard, collection La Pléiade

CASTAREDE M.-F., 2012, *Chantons en chœur*, Paris, Edition Les Belles Lettres,

CASTORIADIS C.

- 1975, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Editions du Seuil, collection Points essais

- 1990, *Le monde morcelé*, Paris, Editions du Seuil, Collection Points Essais, 2000

- 2008, *La cité et les lois. Ce qui fait la Grèce tome 2*, Paris, Editions du Seuil, collection la couleur des idées

CATHELINE N. MARCELLI D., 2011, *Ces adolescents qui évitent de penser*, Toulouse, Editions Erès

CHAPELIER J.- B. et al. 2000, *Le lien groupal à l'adolescence*, Paris, Dunod

CHAPELIER J.-B. 2005, « « la grande illusion » : fête et processus groupaux » in *l'esprit du temps | adolescence*, 2005/3 – N° 53

CHARTIER J.-P., 1991, *Les adolescents difficiles*, Toulouse, Editions Privat

CHAUVIÈRE M.

- 2007, « Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation », *Pensée plurielle*/2008(n°17), pp. 135-138. URL : www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2008-1-page-135.htm.

- 2009, « Peut-on parler d'une culture professionnelle des éducateurs ? » in *Sociétés et jeunesse en difficulté*, n°7. URL : <http://sejed.revues.org/index6067.html>

CHOUVIER B. et al.

- 2002, *Les processus psychiques de la médiation*, Paris, Dunod

- 2004, *La réalité psychique. Psychanalyse, réel et trauma*, Paris, Dunod,

- 2008, *Corps, acte et symbolisation*, Bruxelles, De Boek

CHOUVIER B., BRUN A., ROUSSILLON R., 2013, *Manuel des médiations thérapeutiques*, Paris, Dunod

CICCONE A.,

- 1998, *L'observation clinique*, Paris, Dunod collection les topos

- 2011, « Le contre-transfert au quotidien auprès d'enfants qui « poussent à bout » »
in Actes de la journée régionale du 6 mai 2011, à Besançon, *L'activité éducative dans le processus soignant « on fait quoi aujourd'hui ? »*

CICCONE A. FERRANT A., 2009, *Honte culpabilité et traumatisme*, Paris, Dunod

CICCONE A., LHOPITAL M., 1991, *Naissance à la vie psychique*, Paris Dunod, 2001, 2^e édition

CIFALI M., MOLL J., 1985, *Pédagogie et psychanalyse*, Paris, Bordas

CLANCIER A. KALMANOVITCH J., 1984, *Le paradoxe de WINNICOTT*, Paris, IN PRESS Editions 1999, 1^{ère} édition Paris, Payot, 1984

CLAVREUL J., 1959 « La parole de l'alcoolique » in *La psychanalyse* N°5

COLIN V., 2002, « Psychodynamique de l'errance », Thèse de doctorat, Psychopathologie et psychologie clinique, Université Lyon2, sous la direction de Bernard DUEZ

D

DEVEREUX G., 1967, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, 1980 pour la traduction française, Paris, Flammarion

DUEZ B.

- 1996a, « Psychopathologie de l'originaire et traitement de la figurabilité » in *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*, R. KAËS et al. Paris, Dunod
- 1996b, « La construction de l'originaire à l'adolescence » in *Psychologie clinique*, N°6
- 1999, « Un passage à l'acte langagier : l'injure » in *Dialogue* N° 45
- 2000/1 « La solitude de l'autre et le transfert topique » in *Cahiers de psychologie clinique*, N° 14
- 2000/2 « L'adolescence : de l'obscénalité du transfert au complexe de l'Autre » in *Le lien groupal à l'adolescence*, J.-B. CHAPELIER et al., Paris, Dunod
- 2002, « Deux conditions de figurabilité de la médiation : le transfert topique et l'obscénalité » in B. CHOUVIER et al. *Les processus psychiques de la médiation*, Paris, Dunod
- 2002b, « L'indécidabilité : un modèle générique du traumatisme », in *Perspectives psy.* Vol.41, N°2
- 2003, « L'intime intrus » in *Le divan familial*, N°11, pp. 203-217
- 2004/1 « Les groupes à médiation : variance, alternative ou détournement du dispositif psychanalytique ? » in *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* N° 42
- 2004/2, « De l'obscénalité à l'objectalité, les enjeux du sexuel dans les groupes » in *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* N°43
- 2006, « Règles nécessaires et loi suffisante. Le jugement comme processus d'intrication et de liaison de l'agir et de l'acte » in *Bulletin de psychologie*, Tome 59 (1), 481
- 2006/4, « Destins du transfert : scénalité et obscénalité, les scènes de l'autre » in *Revue Adolescence*, N° 58
- 2009, « Trans-formations et trans-figurabilités du processus transférentiel à l'adolescence » in Y. MORHAIN et R. ROUSSILLON, *Actualités psychopathologiques de l'adolescence*, Bruxelles, De Boeck Supérieur/ Oxalis

- 2012, « Les fonctions psychiques d'un psychodrame psychanalytique de groupe dans une institution » in *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2012/2 N° 59

DUEZ B., VACHERET C., 2003/1, « Destins transformationnels du transfert » in *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe*, N° 40

DUFOUR V., LESOURD S., 2007, « L'énonciation n'est pas la parole. A propos d'un cas d'inceste » in *Cliniques méditerranéennes* N°75

DUPRE LATOUR M., 2002/1, « Le lien : repères théoriques », in revue *Dialogue*, N° 155, pp 27-40

E

ENJALBERT J-M, 1989, « L'institution, instance soignante ? » in *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe* N° 13, Erès, pp. 55-58

ENRIQUEZ E.

- 1986, « Processus de liaison et de déliaison dans les institutions » in cahiers de l'IPC N°4, pp13-32

- 1996, « Le travail de la mort dans les institutions » in *L'institution et les institutions. Etudes psychanalytiques*, René KAËS et al. Paris, Dunod

ESCHYLE, *Tragédies complètes*, Edition Les Belles Lettres 1921 et 1925 pour la traduction française, Paris, Editions Gallimard Folio classique 1982 pour la préface

EURIPIDE, *Tragédies complètes II*, paris, Editions Gallimard Folio classique 1962

F

FERENCZI S., 1968, 1985, *Sur les addictions*, 2008, Paris, Petite bibliothèque Payot

FERRANT A. 2004, « Le regard, la honte et le groupe » in *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2004/2 N° 43

FREUD S.

- 1908, « La création littéraire et le rêve éveillé » in *Essais de psychanalyse appliquée*, Paris, Editions Gallimard, Collection Idées 1983

- 1910, *La technique psychanalytique*, 10^e édition 1992, Paris, PUF

- 1914, « Remémoration, répétition, perlaboration » in *La technique psychanalytique*, 10^e édition 1992, Paris, PUF

- 1915a, « Deuil et mélancolie », in *Métapsychologie*, Paris, Editions Gallimard/Folio essais 1968

- 1915b, « Pulsions et destin des pulsions » in *Métapsychologie*, Paris, Editions Gallimard/Folio essais, 1968

- 1920, « Sur la psychogénèse d'un cas d'homosexualité féminine » in *Névrose, psychose et perversion*, 1^e édition 1973, 10^e édition 1997, Paris, PUF

- 1921, « Psychologie des foules et analyse du Moi », in *Essais de psychanalyse*, Paris, Editions Payot, Petite Bibliothèque Payot, 1981

- 1924, « Névrose et psychose » in *Névrose, psychose et perversion*, 1^e édition 1973, 1997, Paris, PUF

- 1925, « La négation » in *Résultats, idées, problèmes II 1921-1938*, Paris, PUF, 1985

- 1925, Préface au livre d'A. AICHORN « Verwahrloste Jugend » *Jeunes en souffrance*, Nîmes, Champ social éditions, 2005 2^e édition

- 1929, *Malaise dans la civilisation*, Paris, PUF, 1^e édition 1971, 12^e édition 1992

- 1933, *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*, Paris, Folio Essais Gallimard, 1989

- 1937, « L'analyse avec fin et l'analyse sans fin », in *Résultats, idées, problèmes II 1921-1938*, Paris, PUF, 1985

FREUD A., 1969, *Initiation à la psychanalyse pour éducateurs*, Toulouse, Edition Privat

FUSTIER P.

- 1972, *L'identité de l'éducateur spécialisé*, Editions Universitaires, collection psychothèque

- 1983, *L'enfance inadaptée, repères pour des pratiques*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, Collection l'autre et la différence

- 1993, *Les corridors du quotidien, la relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, Collection l'autre et la différence

- 1996, « L'infrastructure imaginaire des institutions » in KAËS R. et al., *L'institution et les institutions, études psychanalytiques*, Paris, Dunod, 1987 pour la 1^{ière} édition

G

GABERAN P., 2003, *La relation éducative : un outil professionnel pour un projet humaniste*, Toulouse, Erès

GAILLARD G.

- 2002, *Pensée et généalogie dans les institutions : entre refus et consentement*, Thèse de doctorat, Psychopathologie et psychologie clinique, Université Lyon 2, sous la direction de Paul FUSTIER

- 2005/2, « Faire appel d'une référence, être confirmé dans ses différences » Les groupes professionnels et leurs liens à l'institution, in *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, N° 45, p. 167-181

- 2011, « Tolérer l'effraction, travailler à inclure » in *Cliopsy* N°5, p.7-23

GAILLARD G., PINEL J-P, 2011/1, « L'analyse de la pratique en institution : un soutien à la professionnalité dans une contrainte d'emprise gestionnaire » in *Nouvelle revue de psychosociologie*, N°11

GAULEJAC V., 1997, *Sociologies cliniques*, (ouvrage collectif), Paris, Editions Desclée de Brouwer

GEBEROVITCH F., 2003, *No satisfaction*, Paris, Albin Michel

GODFRIND J. 2008, « L'acte, allié ou ennemi de la symbolisation » in *Corps, acte et symbolisation*, sous la direction de B. CHOUVIER et R. ROUSSILLON, Bruxelles, Edition De Boek, pp 39-50

GOT O., 1997, *Le théâtre antique*, Paris, Editions Ellipses, collection Thèmes § études

GREEN A.

- 1990, *La folie privée*, Paris, Editions Gallimard, Collection Folio/Essais

- 1992, *LA DELIAISON, psychanalyse, anthropologie et littérature*, Paris, Hachette Littératures

- 2002, *La pensée clinique*, Paris, Editions Odile Jacob

- 2004, *La lettre et la mort*, Paris, Editions Denoël,

GUILLAUMIN J., 1994, « Les contrebandiers du transfert » in *Revue Française de Psychanalyse*, Tome 58, Numéro spécial congrès

GUTTON P., 2002, « Lisible et non lue, l'écriture adolescente ? » in CHIANTARETTO J.-F. *Ecritures de soi et narcissisme*, Erès Collection Actualités de la psychanalyse

H

HASSOUN J., 1995, *La cruauté mélancolique*, Paris, Edition Champs Flammarion

HEIMANN P. et alii, 1987, *Le contre-transfert*, Navarin

HENRI A.-N.

- Nov.-déc. 1967 « Connaissances théoriques et spontanéité de l'éducateur » in *bulletin Sauvegarde de l'enfance*

- septembre-octobre 1968 « A propos de la classification des enfants inadaptés » in *Rééducation*, revue française de l'enfance délinquante déficiente et en danger moral

HENRI A.-N., MERCADER P., 2004, *La formation en psychologie, Filiation bâtarde, transmission troublée*, Lyon, PUL

HERVIEU J.-M. ROGER A., « L'éducatif aux prises avec l'intime » Site Internet : www.derpap.com

HOUSIER F.

- 2002/2 « L'Hietzing Schule dans les débuts de la psychanalyse pour enfant » in *La psychiatrie de l'enfant*, vol. 45

- 2003/4 « L'adolescent, un sujet récalcitrant dans l'histoire de la pratique psychanalytique » L'originalité de l'approche d'August AICHHORN, *Dialogue* N° 162

- 2004, « Un pionnier dans l'histoire de la psychanalyse : August AICHHORN et le traitement de la délinquance dans la première moitié du XXème siècle », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* N°6

- 2010, *Anna FREUD et son école, Créativité et controverses*, Paris, Editions Campagne Première

HOUSIER F. et MARTY F., sous la Dr de, 2007, *August AICHHORN, cliniques de la délinquance*, Nîmes, champ social éditions

HURSTEL F., 2004, « Le regard du père » in *Adolescence* 2004/3 N°49, p.553-560

I J

JANIN C., 1996, *Figures et destins du traumatisme*, Paris, PUF

JEANNE Y.

- 2005/4, « August AICHHORN, Prendre en compte la « jeunesse à l'abandon » », in *Reliance*, 2005/4 N° 18

- 2006, *Penser la violence des jeunes placés en institution*, Thèse de Doctorat, Université Lumière Lyon 2

JANVIER R., mai 2009, « Les éducateurs spécialisés entre nostalgie et nécessité de changement », *Actualités Sociales Hebdomadaires* N° 2607

JURMAND J-P 2009, « « La professionnalité éducative à l'épreuve de son historicité », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], n°7 | URL : <http://sejed.revues.org/index6109.html>

K

KAËS R.

- 1976, *L'appareil psychique groupal*, Paris, Dunod, 2000
- 1984, « Etayage et structuration du psychisme » in *Connexions* N° 44, pp 11-48
- 1985, « La catégorie de l'intermédiaire chez FREUD » in *L'évolution psychiatrique* Tome 50, fascicule 4, pp 893-926.
- 1993, *Le groupe et le sujet du groupe*, Paris, Dunod
- 1994, *La parole et le lien*, Paris, Dunod
- 1996, *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*, Paris, Dunod
- 1999/1, *Les théories psychanalytiques du groupe*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?
- 1999, « Quelques reformulations métapsychologiques » in *Revue Française de Psychanalyse*, « Groupes », PUF Tome LXIII
- 2002, « Médiations, analyse transitionnelle et formations intermédiaires » in *les processus psychiques de la médiation*, B. CHOUVIER et al., Paris, Dunod
- 2004, « Intertransfert et analyse inter-transférentielle dans le travail psychanalytique conduit par plusieurs psychanalystes » in *Filigrane*, Volume 13, N°2, pp5-15

- 2005/1, « La structuration de la psyché dans le malaise du monde moderne », in *Etudes, recherches, actions en santé mentale en Europe*, p. 239-253.

- 2005/2, « Groupes internes et groupalité psychique : genèse et enjeux d'un concept » in *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, N°45, 2005/2

- 2005/2, « Pour inscrire la question du lien dans la psychanalyse » in *Le divan familial*, 2005/2 N°15

- 2007, *Un singulier pluriel*, Paris, Dunod

- 2009, *Les alliances inconscientes*, Paris, Dunod

- 2009/1, « La réalité psychique du lien », in revue *Le Divan familial*, N° 22, p. 107-125.

- 2010, « Les médiations entre les espaces psychiques dans les groupes » *Le Carnet Psy* N°141

- 2010/1, « Le sujet, le lien et le groupe, groupalité psychique et alliances inconscientes », in *Cahiers de psychologie clinique*, 2010/1 N°34

KAËS R. et al

- 1979, *Crise, rupture et dépassement*, Paris, Dunod

- 1987, *L'institution et les institutions, études psychanalytiques*, Paris, Dunod

- 1996, *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*, Paris, Dunod

- 1998, *Différence culturelle et souffrances de l'identité*, Paris, Dunod

- 2010, *L'expérience du groupe*, Paris, Dunod

KAFKA F., 1926, *Le procès*, Paris, Gallimard Folio 1978

KAUFMANN P., (sous la Dr de) 1993, *L'apport Freudien*, Bordas

L

LACAN J.

- 1938, « Le complexe de l'intrusion » in *Les complexes familiaux de la formation de l'individu : Essai d'analyse d'une fonction en psychologie*, Paris, Navarin éditeur, 1984

- 1949, « Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je », in *Ecrits 1*, Paris, Le Seuil, 1966

- 1960, *L'éthique de la psychanalyse, le séminaire livre VII*, Paris, Editions du Seuil, 1986

- 1964, « Analyse et vérité ou la fermeture de l'inconscient » in *Le Séminaire livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Editions du Seuil collection Points, 1973

LAPLANCHE J.

- 1970, « Ordre vital et genèse de la sexualité », in *Vie et mort en psychanalyse*, Paris, Flammarion

- 1987, *Nouveaux fondements pour la psychanalyse*, Paris, PUF,

LAPLANCHE J. PONTALIS J- B, 1967, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF

LAURU D. (sous la Dr de), 2002, *Le transfert adolescent ?*, Ramonville St Agne, Erès collection Le Bachelier

LAVAL C. Mai 2002, « Des pratiques éducatives de santé mentale dans le champ de la Protection Judiciaire de la Jeunesse » Rapport final, Orspère, Lyon

LECLERC GEORGES A. M., 2010, « Le processus astériforme, une clé pour appréhender la clinique du sujet victime de violence », Thèse de Doctorat, Psychopathologie et psychologie clinique, Université Lumière Lyon 2, sous la direction de Bernard DUEZ

LEMAY M. 1993 « Un art de la relation » in *Les éducateurs aujourd'hui*, sous la direction de JL MARTINET, Toulouse, Privat

LESOURD S., 2005, « Réel du sexe et rencontre de l'autre à l'adolescence » in *Actes de la journée de réflexion : « Violences ♀/♂ et adolescence : on s'en mêle ? »*, organisée le 8 novembre 2005 à Marseille

LEVI-STRAUSS C. 1960, *La pensée sauvage*, Paris, Editions Plon

LORAUX N., 1999, *La voix endeuillée de la tragédie*, Paris, Gallimard nrf essais

M

McDOUGALL J.

- 1982, *Théâtres du Je*, Paris, Gallimard Folio essais

- 1989, *Théâtres du corps*, Paris, Gallimard Folio essais

MANNONI M. 1985, *Un savoir qui ne se sait pas*, Paris, Edition Denoël

MARTY F. (sous la Dr de)

- 2002/a, *Le jeune délinquant*, Paris, Editions Payot & Rivages

- 2002/b, *Le lien et quelques-unes de ses figures*, Le Havre, Publications de l'Université de Rouen

MARTY F. et HOUSIER F. (sous la Dr de) 2007, *Eduquer l'adolescent ? Pour une pédagogie psychanalytique*, Nîmes, Champs social éditions

MATHIEU F. 2011, « L'errance psychique des sujets SDF Le manteau cloacal, l'effondrement scénique et la séduction », Thèse de doctorat, Psychopathologie et psychologie clinique, Université Lumière Lyon 2, sous la direction de Bernard DUEZ

MELLIER D., 1999, « L'appareil psychique d'équipe ou le travail intersubjectif des liens entre accueillants et accueillis en institution » in *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe N°32, 1999/1, Groupe et institution*, éditions Erès

MERCADER P. et HENRI A.-N. 2004, *La formation en psychologie Filiation bâtarde, transmission troublée*, Lyon, PUL

MENECHAL J.

- 1999, *Le risque de l'étranger, soin psychique et politique*, Paris, Dunod,

- 2008, *Psychanalyse et politique, le complexe de Thésée*, Ramonville St Agne, Eres

MIJOLLA A.de et MIJOLLA MELLOR S. de, 2003, *Psychanalyse*, Paris, PUF 4° édition

MIJOLLA MELLOR S. de, 1998, *Penser la psychose, une lecture de l'œuvre de Piera AULAGNIER*, Paris, Dunod

MIJOLLA A., de / SHENTOUB S.A. 1973, *Pour une psychanalyse de l'alcoolisme*, 1981, Paris, Editions Payot

MILHAUD-CAPPE D. 2007, *FREUD et le mouvement de Pédagogie psychanalytique 1908-1937*, Paris, Vrin

MISSENARD A. et alii 1989, *Le négatif, figures et modalités*, Paris, Dunod

MONMOULINET E. mars 2006, « La socialisation professionnelle des éducateurs spécialisés ; le rôle des centres de formation », Thèse de doctorat, mention sociologie, Université Victor Segalen Bordeaux2, sous la direction de François DUBET

MORHAIN Y. et ROUSSILLON R., 2009, *Actualités psychopathologiques de l'adolescence*, De Boeck Supérieur/Oxalis

MOULIN G. 2003, « L'accouchement prématuré : désorganisation psychosomatique de la grossesse », D.E.A. Psychopathologie et psychologie clinique, Université Lyon2

MURRAY O., 1993, « L'homme grec et les formes de socialité » in *L'homme grec*, sous la direction de J-P VERNANT, Paris, Editions du Seuil, collection Points histoire

N

NIETZSCHE F., 1872, *La naissance de la tragédie*, Paris, Editions Gallimard 1977

NICOLLE O. KAËS R. et al., 2007, *L'institution en héritage, Mythes de fondation, transmissions, transformations*, Paris, Dunod

O P

PENOT B.

- 2002, « Le transfert dans tous ses états en hôpital de jour » in *Le transfert adolescent ?*, D. LAURU et al., Ramonville St Agne, Erès, collection Le Bachelier

- 2006, « Travailler psychanalytiquement à plusieurs, la reprise d'une condition première de la subjectivation » in *La subjectivation*, F. RICHARD S. WAINRIB, Dunod, Paris

PEUCH-LESTRADE J.

2006, « L'analyse des transferts sur l'institution » in *Revue Française de Psychanalyse* 2006/4, volume 70, pp1093-1108

20091/, « L'éthique psychanalytique, une antipolitique ? » in *Topique* n° 106

PINEL J-P

- 1989, « Les fonctions du cadre dans la prise en charge institutionnelle » in *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe* N° 13 « Pratiques soignantes dans les institutions »

- 1996, « La déliaison pathologique des liens institutionnels dans les institutions de soins et de rééducation » in *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*, KAËS R. et coll. Paris, Dunod pp 49-79

- 1999/1, « Intervention clinique en institution et « nouvelles » problématiques pathologiques » in *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe* N° 32 « Groupe et institution » Erès

- 2001, « Enseigner et éduquer en institution spécialisée : approche clinique des liens d'équipe » in *Connexions* N° 75-2001-1 « Clinique de la formation des enseignants, pratiques et logiques institutionnelles », Erès

- 2007, « La construction du dispositif d'intervention à l'épreuve des mutations institutionnelles contemporaines » in *L'institution en héritage*, NICOLLE O. KAËS R. et al.

- 2008/10, « Les préadolescents et les adolescents sans limites et l'institution », in *Le Journal des psychologues*, n°263,

URL : www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2008-10-page-23.htm.

- 2008/2, « Emprise et pouvoir de la transparence dans les institutions spécialisées » in *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe* N°51, Erès

- 2010/2, « Pathologie du processus adolescent et attaques de la groupalité » in *Cliniques méditerranéennes* N°82, Erès

PUGET J.,

- 1989, « Groupe analytique et formation » in *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* N° 13, Erès

- 2000, « Un parcours avec Didier Anzieu » in *Les voies de la psyché, hommage à Didier Anzieu*, R. KAËS et al., Paris, Dunod

Q R

RACAMIER P-C., 1980, *Les schizophrènes*, Paris, Petite bibliothèque Payot 1° édition, 2001

RAOULT P-A

- 2000, *Le transfert en extension, dérivation d'un concept psychanalytique*, sous la direction de P.-A. RAOULT, Paris, L'harmattan

- 2010, « La praxis clinique comme crise épistémique » in *Le journal des psychologues* N° 276, avril 2010

RIBAS Denys, 2000, *Donald Woods WINNICOTT*, Paris, PUF collection psychanalystes d'aujourd'hui

RICHARD F.

- 2000, « Subjectivation et situation groupale à l'adolescence » in *Le lien groupal à l'adolescence*, J.-B. CHAPELIER et al., Paris, Dunod

- 2001, *Le processus de subjectivation à l'adolescence*, Paris, Dunod
 - 2006/1, « La parentalité, une notion à discuter » in *Adolescence*, N°55
- RICHARD F. WAINRIB S., 2006, *La subjectivation*, Paris, Dunod
- ROMILLY J. 1970, *De La tragédie grecque*, Paris, PUF Quadrige, 2002
- ROUCHY J-C
- 1990, « Identification et groupes d'appartenance » in revue *Connexions* N°55, Malaise dans l'identification, Toulouse, Erès
 - 1998, *Le groupe, espace analytique. Clinique et théorie*, Ramonville Saint-Agne, Eres
 - 2005/2 « Le groupe « chaînon manquant » » in *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe* N°45, pp 51-60
- ROUCHY J. C., SOULA DESROCHE M., 2004, *Institution et changement*, Toulouse, Eres collection Transition, édition 2010
- ROUSSILLON R.
- 1991, *Paradoxes et situations limites de la psychanalyse*, Paris, PUF Quadrige 2001
 - 2000, « Le pacte dénégatoire et le transfert sur le cadre » in *Le transfert en extension*, sous la direction de P.A. RAOULT, Paris, L'Harmattan
 - 2004/4, « La pulsion et l'intersubjectivité » in revue *Adolescence*, N° 50, pp 735-753
 - 2008, *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité*, Paris, Edition Dunod
 - 2012, *Manuel de pratique clinique*, Issy-les-Moulineaux, Editions Elsevier Masson SAS,
- ROUSSILLON A., BRUN A., CHOUVIER B., 2013, *Manuel des médiations thérapeutiques*, Paris, Dunod,
- ROUZEL J., 2005, *Le transfert dans la relation éducative, psychanalyse et travail social*, Paris, Dunod

S

SIBONY D. 1991, *Entre-deux, l'origine en partage*, Paris, Editions du Seuil, collection Points Essais, 2003 pour la préface

SOPHOCLE *Théâtre complet*, Paris, Editions Garnier Flammarion poche, 1964

T

TALPIN J.- M.

- 2002, « Des fractures du Moi au Je d'écriture » in B. Chouvier et al. *Les processus psychiques de la médiation*, Paris, Dunod

- « Quels enjeux psychiques pour la lecture à l'adolescence ? » in *Bulletin des Bibliothèques de France* 2003, T. 48 n° 3, Paris

- « Quelques enjeux psychiques de la lecture pour la construction du sujet » in *articles enseignants : T023*, Centre de Recherche en Psychopathologie et Psychologie Clinique, Université Lyon2

U

URTUBEY L. 2002, *Du côté de chez l'analyste*, Paris, PUF collection Epitres

V

VACHERET C., 2005, « Les configurations du lien, la chaîne associative groupale et la diffraction du transfert » in *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe* N° 45 2005/2

VACHERET C. DUEZ B., 2004, « Les groupes à médiation : variance, alternative ou détournement du dispositif psychanalytique ? » in *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe* N° 42

VERNANT J.-P., 1993, sous la direction de, *L'homme grec*, Paris, Editions du Seuil
collection Points

VERNANT J.-P. 2001, « Le dieu de la fiction tragique » in J.-P. VERNANT, Pierre VIDAL-
NAQUET, *Mythe et tragédie en « Grèce ancienne*, Tome 2, Paris, Editions La Découverte
poche N°102

VIDAL J-P

- 2005, « L'équipe, un groupe ? », in *Au fil de la parole, des groupes pour dire*, Erès,
URL : www.cairn.info/au-fil-de-la-parole-des-groupes-pour-dire--9782749205021-page-111.htm.

- 2006/1, « De l'inévitable et nécessaire recours à la clinique dans la formation des
enseignants, pour réintroduire le sujet » in *Connexions N°85*

- 2007/1 « Supervisions. Pourquoi en groupe ? », *Revue de psychothérapie
psychanalytique de groupe* 2007/1 (n° 48), URL : [www.cairn.info/revue-de-psychotherapie-
psychanalytique-de-groupe-2007-1-page-135.htm](http://www.cairn.info/revue-de-psychotherapie-psychanalytique-de-groupe-2007-1-page-135.htm).

- 2008/4, « On est prié de fermer les yeux ! » ERES/ Dialogue N°182, pp7-22
www.cairn.info/revue-dialogue-2008-4-page-7.htm

W

WAINTRATER R., 2004, « Le pacte testimonial » in *Témoignage et trauma,
implications psychanalytiques*, sous la direction de J.-F. CHIANTARETTO, Paris, Dunod

WINNICOTT D.W.,

- 1958 *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Editions Payot, 1969, en langue
française

- 1975, *Jeu et réalité*, Paris, Editions Gallimard, 1975 traduction française

- 1984, *Déprivation et délinquance*, Paris, Editions Payot, 1994, traduction française

ILLUSTRATIONS

Illustration page de titre : DEGAINÉ A., 2000, *Histoire du théâtre dessinée*, Paris, Edition Nizet

Illustrations p. 60 :

- Théâtre d'Epidaure, <http://jbradu.free.fr/GRECEANTIQUE>
- Théâtre d'Epidaure (Grèce) @Agnès VINAS

Index des notions

alliance17, 84, 216, 217, 218, 228, 283

ambiguïté7, 123, 139, 140, 141, 177, 286

cadre 5, 7, 8, 11, 15, 16, 19, 20, 21, 24, 27, 30, 32, 36, 39,
40, 41, 42, 43, 45, 51, 52, 53, 55, 61, 78, 79, 80, 87,
88, 90, 92, 96, 100, 107, 140, 148, 163, 168, 170, 171,
172, 173, 181, 183, 184, 187, 195, 198, 205, 206, 211,
213, 214, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 229, 230, 234,
239, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 252,
259, 260, 262, 265, 267, 268, 270, 272, 273, 274, 278,
279, 280, 286, 301, 303

chœur 6, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 78,
110, 111, 124, 136, 145, 155, 157, 173, 185, 195, 197,
233, 257, 262, 263, 275, 279, 281, 283, 288

choralité 1, 3, 7, 8, 9, 48, 53, 56, 57, 69, 71, 133, 152,
157, 170, 171, 173, 195, 209, 233, 261, 262, 263, 275,
277, 278, 279, 280, 281

clinique...5, 6, 9, 11, 12, 18, 20, 22, 25, 33, 34, 35, 36, 37,
38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 71,
75, 76, 78, 79, 80, 87, 93, 94, 105, 125, 133, 176, 192,
201, 205, 214, 218, 231, 232, 234, 235, 237, 239, 242,
246, 253, 254, 255, 258, 259, 261,264, 272, 277, 278,
281, 283, 286, 287, 289, 290, 293, 294, 297, 298, 299,
300, 301, 302, 303, 305

destructivité .. 20, 51, 81, 89, 91, 115, 125, 126, 138, 200,
259, 260, 261, 264, 265, 267

diffraction..... 8, 11, 79, 94, 111, 199, 250, 251, 252, 253,
262, 304

dispositif 5, 9, 22, 36, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48,
50, 51, 52, 54, 69, 82, 121, 133, 170, 183, 186, 191,
206, 210, 218, 219, 243, 244, 245, 246, 247, 251, 261,
267, 268, 271, 272, 273, 274, 279, 287, 290, 301, 304

environnement ..54, 76, 81, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92,
108, 111, 115, 117, 119, 132, 137, 171, 175, 180, 193,
195, 200, 208, 212, 215, 226, 239, 241, 244, 248, 249,
250, 252, 260, 263, 264, 265, 266, 277

étayage ..7, 8, 46, 70, 71, 77, 81, 108, 149, 166, 168, 169,
201, 202, 203, 209

figurabilité.... 200, 243, 246, 251, 259, 262, 271, 278, 290

figuration .. 9, 69, 177, 207, 239, 246, 251, 261, 267, 270,
278, 279, 281

groupalité.....4, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 20, 21, 23, 25, 32, 36,
37, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53,
54, 69, 70, 78, 83, 100, 102, 107, 110, 113, 123, 136,
138, 141, 145, 147, 148, 150, 157, 158, 159, 160, 165,
168, 169, 170, 173, 176, 183, 188, 191, 195, 196, 201,
202, 203, 204, 205, 206, 210, 211, 215, 216, 217, 218,
219, 220, 223, 225, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234,
239, 246, 247, 248, 251, 252, 254, 255, 257, 258, 261,
262, 263, 273, 274, 275, 277, 278, 279, 280, 281, 285,
286, 287, 288, 290, 291, 293, 296, 297, 299, 302, 303,
305

haine ... 110, 125, 126, 128, 130, 132, 146, 244, 256, 261,
266

idéologie 26, 36, 126, 216, 232, 277, 281

intersubjectivité 11, 43, 144, 165, 198, 200, 203, 205,
210, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 229, 231,
258, 279, 299, 303

intrus..9, 71, 118, 125, 130, 138, 194, 258, 259, 260, 261,
290

intrusion..... 138, 172, 248, 259, 260, 261, 298

liaison	8, 22, 49, 67, 77, 136, 164, 172, 173, 175, 197, 198, 199, 209, 213, 216, 226, 232, 233, 253, 264, 269, 270, 290, 291	plurivocalisme	157, 234
lien.	8, 15, 22, 45, 62, 69, 77, 81, 100, 105, 109, 121, 123, 125, 136, 138, 166, 169, 171, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 183, 189, 190, 200, 202, 204, 205, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 230, 231, 237, 242, 246, 248, 253, 256, 260, 261, 264, 267, 279, 287, 288, 290, 291, 296, 297, 299, 302, 304	polyphonie	233
médiation	5, 9, 42, 43, 44, 45, 51, 52, 69, 70, 102, 119, 170, 197, 199, 227, 241, 246, 267, 268, 271, 272, 277, 278, 279, 281, 289, 290, 296, 304	scénalité .	32, 51, 56, 58, 59, 63, 67, 68, 69, 78, 80, 95, 97, 128, 130, 132, 133, 138, 139, 150, 154, 157, 161, 162, 163, 170, 180, 184, 189, 195, 197, 206, 209, 231, 234, 241, 247, 248, 249, 251, 252, 257, 263, 267, 278, 290
neutralisation	118	tragédie	5, 6, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 95, 170, 197, 233, 278, 279, 283, 288, 299, 300, 303, 305
neutralité	80, 118, 272	tragique.....	5, 53, 54, 55, 56, 58, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 95, 170, 277, 279, 305
obscénalité	8, 132, 247, 248, 290	transfert ...	8, 31, 35, 36, 39, 46, 56, 69, 70, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 97, 118, 139, 178, 184, 227, 228, 231, 241, 242, 243, 244, 246, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 261, 262, 263, 272, 273, 274, 278, 280, 281, 285, 289, 290, 291, 294, 298, 301, 302, 303, 304
pictogramme	139, 162, 253, 261	transsubjectivité	203, 210, 279
		utilisation .	6, 9, 15, 36, 52, 57, 70, 71, 79, 80, 87, 89, 101, 112, 119, 161, 184, 243, 259, 264, 265, 266, 277, 281, 283

Index des auteurs

A

ABRAM J. 169, 198, 215, 264, 285
AICHHORN A. 6, 41, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83,
84, 90, 168, 265, 285, 292, 295
ANZIEU D. 49, 74, 158, 201, 218, 220, 232, 270, 285
ARENDE H. 227, 285
ASSOUN P.-L. 192, 285
ATTIGUI P. 56, 285
AULAGNIER P. 53, 139, 140, 160, 161, 162, 163, 164, 165,
166, 180, 184, 200, 203, 204, 209, 216, 225, 252, 260,
285, 300
AUTES M. 27, 286

B

BARTHES R. 58, 59, 61, 62, 67, 168, 286
BION W.R. 21, 114, 115, 195, 200, 204, 220, 229, 230,
231, 252, 281, 286
BLEGER 142
BLEGER J. 45, 53, 107, 140, 141, 142, 143, 145, 147, 204,
206, 220, 223, 224, 225, 226, 231, 244, 245, 247, 248,
281, 286
BLÜCHER A. 46, 286
BONNET G. 193, 287
BOUTANQUOI 19, 287
BRUN A. 49, 71, 117, 169, 170, 285, 287, 289, 303
BRUSSET B. 214, 215, 287

C

CADOUX B. 45, 49, 270, 287
CAHN R. 12, 86, 171, 172, 287
CAMBON L. 24, 25, 27, 288
CAMUS A. 65, 288
CASTAREDE M.-F. 62, 288
CASTORIADIS C. ... 18, 37, 38, 57, 63, 64, 65, 66, 200, 203,
224, 227, 228, 233, 288
CATHELINE N. 86, 210, 288
CHAPELIER J.-B. 46, 62, 126, 158, 241, 288, 290, 302
CHARTIER J.-P. 118, 288

CHAUVIÈRE M. 16, 19, 26, 31, 288
CHOUVIER B. 117, 287, 289, 290, 294, 296, 303
CICCONE A. ... 36, 106, 144, 194, 232, 234, 246, 256, 257,
272, 289
CIFALI M. 73, 289
CLANCIER A. 289
CLAVREUL J. 113, 289
COLIN V. 151, 289

D

DEVEREUX G. 39, 221, 274, 289
DUEZ B. 1, 4, 12, 71, 79, 99, 100, 118, 125, 130, 132, 138,
139, 142, 148, 180, 183, 207, 216, 234, 235, 238, 244,
246, 248, 249, 251, 252, 253, 258, 259, 260, 261, 264,
268, 271, 281, 289, 290, 291, 298, 299, 304
DUFOUR V. 100, 291
DUPRE LATOUR M. 215

E

ENJALBERT J.-M. 48, 291
ENRIQUEZ E. 223, 225, 226, 291
ESCHYLE 57, 58, 65, 291
EURIPIDE 57, 58, 63, 291

F

FERENCZI S. 291
FERRANT A. 144, 272, 289, 291
FREUD A. 6, 83, 84, 85, 168, 292, 295
FREUD S. 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 69, 73, 74, 75, 77, 83,
84, 85, 94, 101, 114, 115, 122, 123, 125, 129, 130,
132, 157, 159, 168, 169, 171, 192, 197, 198, 199, 200,
201, 202, 203, 210, 212, 213, 214, 215, 217, 237, 238,
239, 242, 243, 252, 254, 258, 261, 269, 279, 280, 292,
296, 300
FUSTIER P. ... 23, 40, 43, 52, 101, 235, 246, 247, 265, 266,
293

G

GABERAN P. 211, 293

GAILLAR G. 1, 18, 29, 32, 33, 43, 223, 231, 255, 257, 265,
280, 281, 293
GAULEJAC V. 35, 294
GEBEROVITCH F. 294
GODFRIND J. 258, 294
GOT O. 71, 294
GREEN A. 56, 210, 214, 215, 255, 273, 294
GUILLAUMIN J. 49, 262, 270, 294
GUTTON P. 171, 209, 247, 270, 294

H

HASSOUN J. 132, 294
HEIMANN P. 254, 294
HENRI A.-N. 21, 23, 33, 197, 229, 294, 295, 299
HERVIEU J.-M. 295
HOUSSIER F. ... 73, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 295, 299
HURSTEL F. 249, 295

I

J

JANIN C. 203, 295
JANVIER R. 25, 296
JEANNE Y. 76, 101, 295
JURMAND J.-P. 16, 17, 18, 296

K

KAËS R. .. 20, 37, 38, 54, 79, 102, 147, 157, 158, 160, 165,
168, 169, 173, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 210, 212,
215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 226, 228, 233,
237, 239, 245, 247, 248, 251, 262, 267, 269, 271, 281,
285, 286, 290, 291, 293, 296, 297, 300, 301, 302
KAFKA F. 144, 237, 297
KALMANOVITCH J. 289
KAUFMANN P. 297

L

LACAN J. 37, 68, 79, 125, 138, 192, 204, 207, 214, 215,
239, 248, 255, 258, 259, 298
LAPLANCHE J. 46, 201, 212, 242, 252, 298

LAURU D. 298, 301
LAVAL C. 55, 264, 298
LECLERC GEORGES A. M. 105, 298
LEMAY M. 15, 298
LESOURD S. 100, 192, 291, 299
LEVI-STRAUSS C. 34, 299
LHOPITAL M. 106, 289
LORAUX N. 61, 68, 299

M

MANNONI 299
MANNONI M. 33, 299
MARCELLI D. 86, 210, 288
MARTY F. 73, 76, 77, 79, 80, 81, 209, 210, 295, 299
MATHIEU F. 108, 299
McDOUGALL J. 58, 86, 106, 107, 116, 142
MELLIER D. 230, 299
MENECHAL J. 227, 300
MERCADER P. 22, 295, 299
MIJOLLA A. 108, 111, 113, 114, 286, 300
MILHAUD-CAPPE D. 73, 75, 76, 300
MISSENERD A. 237, 300
MOLL J. 289
MONTMOULINET E. 27, 28, 29, 30, 31
MORHAIN Y. 247, 290, 300
MOULIN G. 131, 300
MURRAY O. 61, 300

N

NICOLLE O. 300, 301
NIETZSCHE F. 33, 61, 66, 300

P

PENOT B. 172, 185, 186, 251, 274, 301
PEUSH-LESTRADE J. 227, 228, 275, 301

PINEL J.-P. 1, 18, 21, 22, 26, 29, 45, 205, 206, 217, 223,
229, 231, 232, 234, 283, 293, 301
PONTALIS J.-B.87, 212, 220, 242, 255, 298
PUGET J. 213, 221, 232, 302

R

RACAMIER P.-C. 159, 160, 302
RAOULT P.-A.4, 37, 38, 243, 250, 302, 303
RIBAS D. 86, 91, 265, 302
RICHARD F. 157, 162, 234, 261, 288, 301, 302, 303
ROMILLY J. 56, 59, 66, 303
ROUCHY J. C. ..24, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 262, 303
ROUSSILLON R. 34, 36, 37, 41, 78, 114, 115, 117, 203,
214, 215, 237, 244, 247, 250, 266, 286, 287, 289, 290,
294, 300, 303
ROUZEL J. 31, 303

S

SHENTOUB S.A. 108, 111, 113, 114, 300
SIBONY D. 43, 304
SOPHOCLE 57, 63, 64, 65, 304

SOULA DESROCHE M. 303

T

TALPIN J.-M. 49, 121, 133, 269, 270, 271, 285, 304

U

URTUBEY L. 304

V

VACHERET C.260, 291, 304
VERNANT J.-P. 62, 63, 67, 300, 305
VIDAL J.-P. 32, 228, 230, 257, 305

W

WAINRIB S.288, 301, 303
WAINTRATER R. 136, 305
WINNICOTT D.W. .6, 44, 47, 70, 81, 86, 87, 88, 89, 90, 91,
101, 115, 117, 125, 126, 169, 197, 198, 200, 204, 215,
243, 244, 245, 253, 256, 264, 265, 266, 268, 281, 285,
289, 302, 305

Annexes

ANNEXE 1 : Les textes de la Gazette

Texte de VIOLAINE

Nous recevons beaucoup de jeunes femmes ayant été victimes de violences : familiales, conjugales, ou autres (par le voisinage, dans le milieu du travail...).

Rares sont celles qui engagent une démarche judiciaire à l'encontre de ceux qui les ont agressées.

Nous remarquons, en outre, que cette démarche, toujours difficile, semble l'être particulièrement pour les jeunes femmes de religion musulmane, voire impossible quand elle met en cause la famille (et le nom de famille).

Une des jeunes femmes de l'Anef présente actuellement a mené cette démarche jusqu'à son terme, le procès. Elle a souhaité témoigner des bénéfices qu'elle a pu retirer de cet acte, au delà de l'épreuve que cela représente aussi.

" J'ai 22 ans. Je suis de culture française et j'ai vécu mes seize premières années en famille. J'ai subi un inceste de mes 13 ans à 16 ans de la part de mon père. A 16 ans j'ai quitté le domicile familial.

Justice ou pas justice ?

Il m'a fallu 2 ans avant de faire appel à la justice; c'est surtout la prise de conscience que ma petite soeur était en danger aussi, qui m'a décidée à en parler à une assistante sociale.

Après avoir quitté ma famille, je me suis sentie soulagée : je souhaitais oublier, passer à autre chose, vivre normalement. Pendant un certain temps cela allait assez bien. Puis des problèmes somatiques handicapants et très fréquents sont apparus. Grâce à un placement en foyer éducatif, il m'a été possible de reconnaître dans tous ces problèmes somatiques une souffrance qui ne pouvait pas se dire autrement. J'ai pu accepter le fait que cette histoire me faisait souffrir. Ce placement m'a permis aussi de me repérer dans les interdits : ceux qui doivent exister entre les générations et entre les personnes d'une communauté humaine.

Le sentiment dominant sur toute cette période a été l'incertitude sur ce qu'on a vécu, sur ce qui est normal et anormal entre parents et enfants, frères et soeurs. L'incertitude aussi sur la légitimité, le "bon droit" de porter plainte.

Quand j'ai commencé cette démarche de justice, je ne savais pas du tout où je mettais les pieds, quelle était la procédure. Pendant longtemps, j'ai été déroutée par le manque d'informations sur la façon dont la justice allait procéder. Je regrette d'avoir été assez peu aidée sinon à la fin : en effet j'ai choisi de changer d'avocat peu de temps avant le procès car je ne parvenais pas à parler avec le premier.

Je ne savais pas non plus quels effets cette démarche de saisir la justice aurait sur moi. C'est le temps du procès, le réquisitoire du procureur, le fait que le juge dise le droit et rende son verdict, qui ont été pour moi les moments les plus importants. Ce sont ces moments où je m'en suis remise à la justice et à la communauté qui m'ont vraiment aidée à ne plus avoir peur, à ne plus considérer que mon histoire n'était pas recevable par les autres.

Maintenant il me semble qu'il est nécessaire de porter plainte (même si c'est éprouvant) :

- pour les autres : pour que d'autres personnes n'en pâtissent pas
- pour le respect de soi-même :

subir un inceste a eu pour moi deux sortes de conséquences à un certain moment ; d'une part une méfiance extrême envers tous les adultes et plus particulièrement les hommes ; des difficultés de relation avec les autres (de mon âge ou plus âgés) : je me demandais toujours ce que l'autre me voulait (et je pensais toujours au mal). D'autre part cela a eu des conséquences sur le plan de la sexualité : il y a un ressenti d'"anormalité" au niveau du corps et de la sexualité qui peut conduire à des comportements un peu excessifs.

Je pense que porter plainte est un devoir par rapport à la communauté, pour que chacun reste dans le droit commun. Pour moi cette histoire est maintenant "classée".

M^{lle} A.

4

Une jeune femme témoigne :

Mal se nourrir, boire trop, se droguer, c'est mal, bien sûr et je ne dirai pas le contraire ; mais ça, c'est un avis théorique. Une forme d'idéal. Maintenant, il y a la vie. La réalité. Et quand on a besoin d'un palliatif parce que les épreuves qu'on traverse paraissent insurmontables, boire un petit coup, fumer un joint, ça peut faire du bien. Ca n'empêche que ce n'est pas bien, mais si on était tous des saints, ça se saurait. Il est hypocrite de ne pas le reconnaître. On peut être parfaitement sain et avoir des moments de faiblesse sans pour autant mériter le mépris des autres. Que celui qui ne s'est jamais couché complètement cassé et réveillé le lendemain prêt à rattaquer la vie à pleines mains me lance la première pierre. On ne va pas couper la tête à quelqu'un parce qu'il s'est offert un dérivatif avec ses copains. On ne va pas le traiter d'alcoolique ou de drogué au premier écart. Mais, étant conscient au même titre que les biens-pensants d'ailleurs, que la personne en question court un risque - celui de devenir dépendant d'une drogue quelconque - il faut essayer de lui porter secours au lieu de l'enfoncer. Quelqu'un qui boit ou fume, ça veut dire « Feu rouge », parce que, quand on est bien dans sa peau, on n'a pas envie de fumer ou de boire. On n'a pas envie de polluer son corps. Donc si on le fait, c'est qu'on est mal et qu'on accepte de s'enfoncer encore plus.

Personnellement, je ne bois plus au quotidien parce que je n'ai plus besoin de boire et parce que j'ai peur d'aller à nouveau en « prison » c'est à dire en cure de sevrage. La vraie prison c'est la dépendance, au tabac, à l'alcool ou à la drogue. Je me sens libre par rapport à ça, ce qui ne m'empêche pas de craquer une fois de temps en temps. Mais ce n'est pas trop grave. Au contraire j'essaie de trouver les raisons qui m'ont amenée à le faire. L'alcool, ça n'a jamais été un vice, c'est un signal de détresse, un cri d'alarme. C'est de se boucher les oreilles et de fermer les yeux qui est criminel...

LES DIX COMMANDEMENTS D' UN EDUCATEUR...

- 1) De patience tu t'armeras, lorsque les personnes attendues se feront désirer sans jamais montrer le bout de leur nez.
- 2) De sang-froid tu te pareras, lorsque la vie fait que les choses ne se passent pas toujours comme prévu.
- 3) De politesse et de courtoisie tu redoubleras afin de te contenir lors de conversations téléphoniques fort peu sympathiques.
- 4) Avec libre-arbitre tu agiras afin de rendre justice aux causes loyales et déloyales.
- 5) En agent du F.B.I. tu t'investiras, afin de concentrer toute ton attention sur des faits paranormaux et surréalistes.
- 6) En agent immobilier tu te transformeras afin d'installer dans les lieux les nouveaux locataires, ou encore de faire les inventaires.
- 7) De sensibilité tu te masqueras, en aidant ton prochain dans l'urgence pour qu'il s'en sorte bien.
- 8) D'astreintes tu t'occuperas en attrapant les S.O.S. jetés à la dérive de l'existence
- 9) D'une souris tu te serviras pour lui faire grignoter des mots et des phrases, qui une fois digérées par l'ordinateur, donneront la Gazette "Avril-Mai 2000".

10) De jus d'orange à base de vitamine C et de café (avec caféine) tu te doperas pour être au top niveau de ta forme et de ton mental.

LINDA



TRIBUNE LIBRE

- Toi, jeune fille qui a erré pendant des années, toi qui a connu la déception d'une vie qui était la tienne, toi qui a connu les foyers, les familles d'accueil, les hôpitaux psychiatriques...

- Toi qui a connu les pleurs, la peur, le stress, l'angoisse,

- Toi qui a vécu le dégoût

Dis-moi, qu'attends-tu de la vie à ce jour ?

- « Je ne sais pas, je pense que ce sera la seule réponse que je puisse faire »

Quand je regarde cette fille, je me dis qu'elle a du courage ; je vois que quelque part en elle, quelque chose la freine, une chose qui lui fait mal. Je veux croire en elle même si elle a déjà baissé les bras, et même si à ce jour elle est au bout du rouleau et qu'elle baisse les bras, je crois en elle...

J'ai parfois une drôle de sensation quand j'imagine sa vie, mais je ne veux pas la plaindre ; je sais que d'être seule sans famille, sans soeurs, sans personne, c'est une épreuve dure à vivre...

- Mais cette jeune fille a accepté de vivre seule, elle a accepté d'errer dans les villes, elle a accepté la cassure familiale que la vie a imposée...

Elle préfère en garder une bonne image de sa famille qui s'est brisée un beau jour ; elle vit à travers eux et fait revivre sa maman à travers elle-même. C'est la seule chose qui lui donne la force de croire en elle et de garder un espoir face à la vie.

Je lui ai demandé si elle savait ce que l'amour représente aux yeux de la population ? Elle m'a répondu : « L'amour était une belle chose, il y a dix ans en arrière, l'amour avait beaucoup de valeur, les familles se faisaient sans problèmes, sans peur... Mais aujourd'hui, la veille de l'an 2000, l'amour est dévalorisé, aimer n'a plus de significations pour moi...

- Que dire de plus, qu'elle a beaucoup été déçue...

Malgré les larmes qu'elle a versées, les choses qu'elle a dû entendre et voir, elle préfère partir gagnante.

La vie ne fait pas de cadeaux ; les cadeaux, c'est vous, c'est nous, c'est eux qui doivent les gagner... Mettez un pied devant pour avancer, accepter ce que le bon dieu nous donne, que ça soit le bien ou le mal, il faut faire avec.

Un jour ou l'autre, la vie s'améliorera pour tout le monde, il suffit seulement d'y croire.

De la part de « l'œil de la source »

(LA MALADIE)

LA CAUSE

« Elle ne veut pas paraître morbide, mais elle aimerait faire entendre le pourquoi de sa souffrance. »

- Durant son adolescence, elle a connu une maladie (meurtrière), une maladie qui a coûté la vie à sa mère.

Quand elle parle de son mal, je sens qu'elle souffre en silence. Elle a vécu deux ans de son adolescence la maladie que sa mère a eue.

- Sans l'avoir subi, elle a compati au mal qui vivait en elle. Trop de larmes ont coulé sur son visage, cette jeune femme avait un lourd fardeau à porter. Trop de stress, trop de peur à supporter, trop de questions sans réponses étaient présentes.

- Aujourd'hui même, elle n'a pas encore les réponses à ces questions, elle n'accepte pas que tout soit fini. Ce qu'elle sait, c'est qu'au plus profond d'elle, une partie d'elle est morte à jamais. Voir que, la vie peut parfois être dure et mauvaise.

- Un jour, elle est venue me voir en me disant : « je suis révoltée, je n'aime pas le monde où je vis, c'est un monde cruel, malhonnête, hypocrite, je me sens seule. »

- Mais malgré sa solitude, elle combat le mal qui a emporté sa mère et, malgré le manque d'amour maternel, elle continue à vivre en elle.

A ma mère

Un jour tu es venue, tu m'as dit : « Pour toi, je me battraï, pour tes soeurs je vivrai, je dois garder la vie. »

A ce jour tu n'es plus là, plus personne sur qui compter ; avec toi tu as emporté la moitié de moi, ma vie, mon existence ne veut rien dire sans toi.

Tu es partie, je n'avais que 14 ans, aujourd'hui j'ai 22 ans et je m'aperçois que c'est plus dur. Ta présence me manque, ton absence me met la haine, j'ai la colère depuis trop d'années, tu n'as pas essayé de lutter contre le mal. Tu aurais du, car pour moi, rien n'a de l'importance ; tu me diras, j'ai un copain. Mais franchement si je n'en avais pas ça serait la même chose. Ce n'est pas lui qui me fait vivre mais toi, tu vis à travers moi et c'est la seule chose qui me donne la FORCE...

Alors à tous ceux et toutes celles qui ont leurs parents, ne cessez jamais de leur dire que vous les aimez car on ne vit qu'une fois, et dès que vous perdez un être cher, tout vous semble dérisoire.

Je souffre du silence de mes parents, malgré que ce n'était pas toujours gai, la vie était équilibrée pour moi.

Une Maman, c'est notre vie, c'est la prunelle de nos yeux ; même si elles commettent parfois des injustices envers leurs propres enfants, ce sont nos mères... Tout le monde a droit d'avoir la chance, Dieu pardonne tous les jours et tout le temps, pourquoi pas nous.

C'est vrai nous n'avons pas toutes le même vécu, mais pardonner à quelqu'un qui nous est chère, c'est l'essentiel : la Famille avant tout.

L'œil de la source.

Une jeune femme témoigne

Je m'appelle Wided . Je vais vous raconter mon histoire que j'ai reçue ; si je témoigne, c'est pour celles qui ont reçu ; ou celles qui sont en train de subir ce que j'ai reçu.

Tout a commencé quand je vivais chez ma mère ; un jour en allant au travail je n'ai pas trouvé mon Walkman dans mon sac ; puis le soir même j'ai demandé à ma mère si elle ne l'avait pas vu. Elle m'a dit que non et qu'elle n'a rien vu et que, peut-être que je l'ai prêté à une de mes amies.

Je savais que le Walkman était dans le sac ; comme j'avais cinq frères et sœurs, tous petits, ils l'auront mis en mille morceaux. Donc, une fois mon frère est rentré, ma mère l'a fouillé, elle n'a rien pu trouver. Quelques heures après j'ai commencé à fouiller sa chambre et c'est là où il a commencé à me frapper. J'étais par terre, ma mère me tirait par les pieds le long du couloir, et lui me frappait encore et encore sur le visage. Une fois qu'il a cessé de me donner les coups, je suis partie vers ma mère pour qu'elle me dépose à l'hôpital, elle n'a pas voulu. J'ai appelé la police, il devait être 23h une fois qu'ils m'ont vue très amochée. Après toute cette histoire, je n'ai pas porté plainte contre mon frère. J'ai eu un point de suture à la lèvre, les deux yeux au beurre noir et le nez cassé. Je ne ressemblais à plus rien.

Au fil des jours j'allais à l'hôpital et je ne parlais plus à mon frère. Ma mère a commencé à raconter des salades sur mon sujet et le quartier entier me regardait comme si j'avais poignardé le monde entier.

Bref ! Quinze jours passés, un jour ma mère m'a dit qu'elle a trouvé mon Walkman et tout ce qu'elle a pu me dire c'est que c'est moi qui ai inventé toute cette histoire et c'est là que je me suis dit que je partirai de chez ma mère.

Le lendemain même j'ai préparé mes valises et je suis partie. Je connaissais une copine, elle m'a hébergé chez elle pendant quelque temps, le temps de me trouver un logement.

Une fois installée chez moi, j'ai pris contact avec ma sœur. Jusque là tout allait bien. Je connaissais un copain que je fréquentais depuis quelque temps, je pensais que c'était sérieux entre nous deux car il m'a présenté sa famille. Et puis un jour je suis tombée enceinte et j'ai eu du mal à lui en parler car je ne savais pas comment lui dire. Une fois que je l'ai mis au courant, il a changé de caractère et il m'a demandé d'avorter car je me sentais très seule à l'assumer cet enfant et je n'avais pas les moyens et je rêvais toujours d'avoir un enfant, de l'élever avec son père car j'ai grandi dans une famille divorcée et ce n'est pas ce que je souhaitais à cet enfant.

Le jour où j'ai avorté, je voulais que personne ne le sache mais, franchement, c'est pas un passage que je souhaiterais à d'autres femmes.

Quelques jours après ma sœur m'a proposé d'aller avec elle et son copain à un mariage algérien. La soirée s'est très bien passée et j'ai fait la connaissance d'un garçon. Quelque temps après il est revenu avec le copain de ma sœur. J'ai fait connaissance avec lui. Puis, un soir, il est venu chez moi, il était seul et je le fis entrer. Il m'a raconté son vécu car il vivait chez ses parents. Du jour au lendemain je lui ai donné le double des clefs de la maison et il s'est installé chez moi. Il a commencé à me critiquer sur la cuisine que je faisais et ainsi de suite, et les jours passaient et je pensais que c'était vrai ce qu'il disait.

Ma sœur a su qu'il était installé et c'est là où j'ai commencé à avoir encore des histoires. Comme lui, le soir, il sortait avec ses amies, je restais seule à la maison.

Un soir j'étais entrain de regarder la télévision il y avait un garçon qui m'a demandé de le laisser entrer cette nuit comme il était tard, qu'il n'y avait plus de transport en commun. Il m'a dit qu'il connaissait le copain de ma sœur, c'est là où j'ai fait l'erreur d'ouvrir. Il ne tenait presque pas debout. Il avait plein de sang dans son pantalon. J'ai eu peur et il a commencé à me frapper. Et c'est là que mon copain est rentré, il l'a fait sortir de la maison et il m'a dit de n'ouvrir à personne et que, à partir du lendemain j'arrête d'aller travailler et que c'est lui qui assumera le budget pour la nourriture et autre.

4E

Les jours passèrent et il buvait. Quand je lui adressais la parole, je recevais des coups. J'en ai eu marre pendant un moment et pour me changer les idées j'ai décidé d'aller voir mon père. Ma sœur m'a demandé si elle pouvait rester à la maison avec son copain ; car j'ai laissé ma sœur pour la journée. Le soir tombé je suis rentrée, j'ai fait rentrer mon père avec sa femme, j'étais choquée, je ne pouvais plus rien dire, car il y avait des garçons de partout et ma sœur n'y était pas. Et c'est là que mon père je ne l'ai plus revu jusqu'au lendemain avec ma sœur ; elle a pu lui dire que je couchais avec n'importe qui. Je n'ai pas réagi car c'était mon père. Je n'osais plus le regarder en face. Et c'est à partir de là que j'ai pensé que je ne reverrais plus mon père de ma vie et que j'ai pu réaliser que je ne faisais pas confiance à ma sœur, ce n'était pas envers les gens.

Quelque temps après je vivais toujours avec mon copain, il buvait et ainsi de suite. Jusqu'à ce que mon père passe à la maison un jour. Je n'étais pas là ce jour, il avait agressé mon copain avec un sabre et il lui a demandé de me laisser tranquille.

Une fois rentrée, j'ai trouvé la maison sans dessus dessous comme s'il y avait eu un cambriolage.

Toutes les photos de ma famille, le seul souvenir d'eux, avaient disparu, avec les papiers d'identité de mon copain.

J'ai pu récupérer ces papiers peu de temps après mais je n'ai pas écouté mon père car je n'ai jamais vécu avec quelqu'un auparavant et je pensais que c'était normal que mon copain se dispute et que, si il me frappait, que j'avais fait quelque chose de mal.

Un après-midi mon copain a invité son cousin à la maison. Ils n'ont pas arrêté de boire. Une fois qu'il est parti, je lui ai demandé : s'il ne travaillait pas, comment il avait réussi à assumer l'entretien de la maison ? Il m'a répondu que je ne devais pas m'inquiéter pour cela. Peu de temps après il continuait toujours à boire et c'est là, je ne pouvais plus le supporter de le voir boire. Ce n'était pas une bouteille mais des litres. On s'est mis à se disputer encore une fois mais je me suis défendue en le mordant et je lui ai donné des coups comme je pouvais mais il a réussi à me prendre par la gorge, pour me tuer. En quelques secondes je n'ai plus pu respirer, je voyais ma vie et moi-même

Comment je suis devenue à tel point que... La seule chose qui a pu passer dans ma tête : Dieu est grand. Une fois que j'ai prononcé ce mot il m'a relâchée en me suppliant de lui pardonner, et qu'il ne savait pas ce qu'il faisait. Et il m'a dit que je devais me préparer pour aller voir ses parents ; je trouvais ça un peu bizarre car j'avais plein de bleus sur le visage et lui aussi. Une fois en route, on était dans le bus, il a essayé de prendre le portefeuille d'un homme, je ne savais plus comment réagir. Bref ! une fois arrivés chez ses parents, comme ses parents ne parlaient que le kabyle, c'est son neveu qui me traduisait, il avait demandé à son père de lui avancer de l'argent mais, comme son père avait refusé et lui avait dit qu'il n'était plus son fils, il a frappé son père et sa mère pleurait, je me suis sentie mal et il m'a regardée en me disant que je resterais ici à partir de ce jour-là et il est sorti.

Une fois qu'il est parti, sa mère m'a donné de quoi manger et dormir et le lendemain son père m'a demandé si je voulais quelque chose. Je les ai remerciés, et là je me suis dit que j'étais descendue très bas, à tel point que je me détestais moi-même. Et, une fois rentrée, j'ai dû tout casser, car je ne pouvais plus vivre à cet endroit et c'était la dernière fois que je subissais ce moment-là. Car je ne voulais plus voir personne de ma famille ni d'autres personnes.

Alors pour celles qui ont reçu presque la même histoire que moi, il ne faut jamais avoir honte de raconter votre histoire car, au contraire, il vaut mieux se confier à quelqu'un et, au sujet de l'avortement, il ne faut pas s'en vouloir car c'était votre choix et vous ne pouviez rien faire. Si l'enfant était né il aurait été malheureux sans ses parents.

Ton Christ est Juif

Ta voiture est Japonaise

Ta pizza est Italienne

Ton couscous est Algérien

Ta démocratie est Grecque

TON CAFÉ BRÉSILIEN

Ta montre est Suisse

Ta chemise est Indienne

Ta radio est Coréenne

Tes vacances sont **Turques** ou **Tunisiennes** ou

Marocaines

Tes chiffres Arabes

Ton @criture Latine

ET ... Tu reproches à ton voisin d'être un étranger.

De la part de **HADIA**

Une jeune femme témoigne

L'avortement

*« J'aurais aimé te serrer tout contre moi,
J'aurais aimé te garder près de moi,
Mais aimer ne suffit pas. »*

*Lorsque j'ai appris sa présence en moi, je savais qu'il fallait faire un choix.
Pour cette épreuve, je ne pouvais compter que sur mon petit ami et moi, car
quand on est une fille musulmane, ceci est inacceptable.*

*Le jour J, à l'hôpital, je me sentais moralement et physiquement fatiguée.
Soutenue par aucune personne, cette souffrance de dix minutes fut une éternité.
Aucune sagesse et délicatesse de la part du médecin, ce n'est pour lui que routine.
Les jambes étirées de chaque côté, les mains moites, les pulsions dans le ventre...
Insupportable.*

*Le bruit de la machine avec son gros tuyau qui aspirait mon enfant m'en a fait
faire des cauchemars.*

*La communication avec mon petit ami a été primordiale pour mon moral.
C'est peut-être très dur à accepter mais il faut en parler car on a tendance à
culpabiliser.*

Mais surtout une règle importante : ne pas dramatiser.

Au contraire, réfléchir à deux fois avant de faire l'amour sans protection.

*L'avortement est un acte indésirable mais heureusement la loi permet d'y recourir
si nécessaire.*

Le coin de lecture

Aujourd'hui, les jeunes lisent moins qu'auparavant.

Ils ont un intérêt moindre à ouvrir un livre. Pourtant, on a toutes les bonnes raisons de lire.

La lecture d'un roman comme loisir nous permet de s'évader de notre vie de tous les jours, de la réalité et de créer, de s'imaginer l'action produite par l'auteur. Le lecteur entre en osmose avec l'auteur et vit les émotions : tantôt histoire drôle, ou histoire triste.

Si l'auteur est le témoin du présent, il nous transporte à son époque avec le décor, les ornements qui accompagnaient le roi, les costumes etc....

Et que d'auteurs classiques ou contemporains, poètes, qui ont usé (ou usent) de la belle langue française !

La littérature se veut aussi universelle : écrivains d'ailleurs, originaires des cinq continents. Ils nous entraînent dans leur univers, d'où ressort leur fantaisie et créativité. Elles apparaissent, également, en chacun de nous : tous les écrits en valent la peine. Ils sont le reflet d'une âme, dévoilement du secret personnel.

A force de lectures, on en arrive à écrire, vouloir donner un sens au mot, qu'il résonne en vers ou en prose. Les écrivains ne sont pas une espèce qui disparaît, ce sont plutôt les lecteurs qui sont absents.

Où les jeunes sont de plus en plus nombreux à poursuivre les études bien plus loin que leurs parents, ils lisent moins. Pourtant le savoir n'a plus de secret qu'ils ignorent. Les bibliothèques sont fréquentées par les jeunes mais ils ne lisent pas toujours des œuvres. Le phénomène s'explique par un intérêt moindre à vivre des émotions à travers un livre. Ce qui est plaisir pour certains est ennui pour d'autres.

Mais l'envie vous est-elle venue de lire ?

NORA

Texte de B.Nedicte



B. Nédicte

Editions Rivages, Lyon 2002

Les personnages

Indira : Elle est surnommée le doc. Quand cela ne va pas, elle discute avec toi, elle te conseille c'est une amie comme on rêve d' en avoir. Elle a 20 ans.

Tiphaine : Elle, on l'appelle titi, c'est la plus terrible : sa vie n'a pas été très facile. Mariée, une fille, elle est en instance de divorce et tout ça depuis un an ; vivre cela à 22 ans ce n'est pas calme.

Kenza : C'est moi, mon surnom c'est pika chu, comme Tiphaine j'ai eu une vie pourrie. J'ai vécu une descente aux enfers durant deux mois bref la routine pour une jeune de vingt ans.

Erwouane: Wany Bibi, il aurait pu faire du mannequinat. Je dis ça parce que ce pur beau gosse c'est mon homme il a 21 ans.

Abdel : Lui s'est driver, c'est l'homme qui est dans la vie de Tiphaine. En ce moment tout va pour le mieux entre eux il est super gentil. Il a 24 ans.

Guiseppe : Joe est un beau rital c'est le mec d'Indira. Il a 23 ans, il est supporter de l'équipe d'Italie et du Milan A C.

CHAPITRE 1

Nous sommes un groupe de six jeunes inséparables âgés de 20 à 24 ans, nous avons passé toutes nos années lycée ensemble. Nous sommes tous à la FAC en dernière année de droit, nous sommes tellement inséparables que nous avons loué deux appartements sur le même palier l'un en face de l'autre

Nous suivons tous les mêmes cours, nous avons eu cette idée après un voyage aux philippines. Durant ce voyage nous nous sommes aperçus et nous avons vu de quoi étaient capables les adultes envers les enfants. Nous avons vu des enfants trier des déchets dans une décharge pour gagner de quoi manger et les jeunes filles qui donnent leur corps aux étrangers pour pouvoir envoyer de l'argent à leurs parents.

Depuis ce jour nous nous sommes jurés de tout faire pour empêcher ça. C'est pour cela que nous avons décidé d'être avocats, nous faisons tous du droit international

Un jour nous avons eu une grande conversation, nous avons décidé de tous faire des économies pour pouvoir ouvrir notre propre cabinet d'avocat. Nous discutons de savoir comment allions-nous nous y prendre pour faire des économies. Chacun proposa de mettre une partie de notre salaire sur un compte épargne, mais notre plus gros problème c'est de se faire une clientèle

- Pourquoi pas les associations de protection de l'enfance ?

- Oui ce serait pas mal, mais je vous signale qu'avant de travailler pour des fondations de l'ONU il nous faudra gagner des affaires de grande envergure et ça ne va pas se faire sur commande

- Bon en attendant de toutes les façons il faudra accepter n'importe quels clients

- Eh oui ! divorce, affaire familiale, toute affaire avec des enfants en cause ou à défendre

- Ecoutez ne nous emballons pas, nous n'avons même pas notre diplôme, il ne faut pas s'enflammer comme ça

- Au fait j'ai une idée pour nos économies. Vu que nous touchons à peu près tous 8000 francs net par mois, je propose que chacun de nous mette environ 2000 francs de côté sur notre compte épargne, nous aurons mis de côté 144000 francs au bout d'un an

Après un vote à main levée nous fumes tous d'accord pour suivre la proposition d'Erwouane.

ANNEXE 2



3 X Manon

Réalisation : Jean-Xavier de Lestrade, 2013, France

Diffusion ARTE