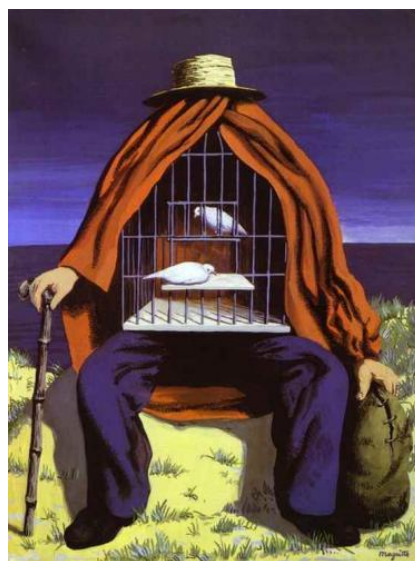


**Joseph ROUZEL**

*La pratique d'entretien clinique*

*L'animation des groupes de  
parole*



## La pratique d'entretien clinique<sup>1</sup>

*« s'asseoir  
comme un inconnu  
poser les mains  
sur la table*

*du regard  
simplement  
demander asile  
et permission*

*user du pain  
et du feu  
qu'on n'a pas fait  
soi-même*

*ramasser les miettes  
à la fin  
pour les porter  
aux oiseaux*

*ne dire  
qui l'on est  
d'où l'on vient  
et pourquoi*

*réserver la parole  
à autre chose  
et mettre sa chaise  
à la fenêtre»*

Mohammed Dibb, *Feu, beau feu, poèmes.*

*« Je soutiens  
Qu'il faut de tout aux entretiens :  
C'est un parterre, où Flore épand ses biens ;  
Sur différentes fleurs l'Abeille s'y repose,  
Et fait du miel de toute chose. »*  
Jean de la Fontaine, *Discours à Madame de la Sablière.*

---

<sup>1</sup> Extrait de mon ouvrage *La relation d'aide en éducation spécialisée*, Dunod, 2020. J'ai écrit ce texte en direction des éducateurs spécialisés, mais on pourra sans problème l'adapter aux situations que rencontrent les autres travailleurs sociaux, les psychologues, les enseignants...

Premier point, et sur cela le travail de Pierre Bourdieu s'avère précieux : le repérage des places d'interlocution.<sup>2</sup> D'où je parle, d'où j'écoute ? Une des lois du langage imposée réside dans le fait qu'on ne peut tenir les deux places en même temps : quand l'un parle, l'autre écoute. Mais l'inscription sociale, les déterminants culturels de la position, les postures d'emprise et de pouvoir liées à l'exercice professionnel, sont aussi à envisager. Les places d'éducateur et d'usager ne sont pas symétriques. De quelle place symbolique se mène l'entretien ? Un certain nombre de repères objectifs permettent d'y répondre : la mission de l'établissement, les objectifs poursuivis ; mais aussi, au sens où la psychosociologie nous les enseigne : le statut, la fonction et le rôle de l'éducateur. A ces repérages que nous transmet la psychosociologie, j'y ajoute, ce à quoi la psychanalyse nous rend attentif : ce qu'y joue inconsciemment le sujet en place d'éducateur, ce qui dans le transfert fait écho à sa propre histoire.<sup>3</sup> Donc premier temps : il importe de procéder au repérage de la différence des places. Cette différence se doit d'être énoncée dès le départ. Ces énoncés constituent les « bordures » du cadre.

Une anecdote tragique que j'ai dans *Le Monde* m'a tout jeune mis la puce à l'oreille. Elle se déroule à New York. Un homme qui a passé plusieurs mois en prison, à sa sortie se rend dans un bar pour boire une bière. La conversation s'engage avec un autre consommateur accoudé au zinc. L'ex-prisonnier s'épanche, raconte ses malheurs, son enfance difficile dans le Bronx, ses années de galère etc. A la fin l'autre client lui dit qu'il comprend et qu'il compatit, car il est prêtre. A cet instant l'homme sort un couteau et le poignarde en disant : fallait le dire avant, moi je ne parle pas aux curés ! Il s'est senti trahi, dira-t-il lors de son procès. De la prêtrise à la trahison le pas avait été vite franchi.

Cette histoire, évidemment violente, est une leçon sur l'indispensable parole à tenir en début d'entretien pour désigner clairement la place que l'on occupe et les règles du jeu que l'on va mettre en œuvre. Règles que je vais maintenant déplier en précisant ce qu'il en est du dispositif, du temps, de l'espace et des techniques mises en œuvre. Cet ensemble de dispositions qui articule différence des places et règles énoncées constitue le cadre auquel se soumettent ensuite l'éducateur comme l'usager. Le cadre établit un tiers et protège des débordements, voire des passages à l'acte, les interlocuteurs.

*Le dispositif.* Le terme prend son origine dans le verbe latin *sinere*, qui signifie placer, poser, puis laisser libre, permettre. Le dispositif se rapproche donc de l'idée de site (*situm* latin), qui indique une position dans l'espace, un lieu, un paysage, l'emplacement d'une maison, d'une ville. Le repérage topographique s'avère déterminant. Le dispositif permet de prendre place, d'occuper un lieu, d'avoir... lieu d'être.

On peut d'entendre le dispositif au sens où le définit Giorgio Agamben : « *Le dispositif est donc, avant tout, une machine qui produit des subjectivations et c'est par quoi il est aussi une machine de gouvernement.* »<sup>4</sup> Site qui autorise un sujet à prendre place dans un contexte social, institutionnel, politique. Michel Foucault pour sa part précise qu'un dispositif, terme qu'il met au travail à partir des années 70 : « *c'est un ensemble résolument hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques : bref du dit aussi bien que du non-dit. Le dispositif lui-même c'est le réseau que l'on établit entre ces éléments.* »<sup>5</sup> Dans le cadre de l'entretien éducatif il faut donc entendre sous la notion de dispositif un ensemble complexe articulant théorie et pratique : textes législatifs et

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Fayard, 1982.

<sup>3</sup> Charlotte Herfray, *La psychanalyse hors les murs*, L'Harmattan, 2006.

<sup>4</sup> Giorgio Agamben, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Payot, 2007.

<sup>5</sup> Michel Foucault, *Dits et écrits*, Vol. III, Gallimard, 1994, p. 299.

éthique, projets institutionnels, mais aussi machinerie d'établissement social, médico-social, hospitalier, scolaire etc qu'on ne saurait réduire à une quelconque application technologique. Si l'on ne veut pas tomber à pieds joints, et à son corps défendant, dans des abus de pouvoir, du fait de la dissymétrie des places, que ce soit sur le versant d'un excès de contrôle social ou celui d'un non-respect de l'intimité des personnes, il y a lieu de se mettre au clair sur le dispositif et les présupposés théoriques et idéologiques qui le fondent. Ainsi le dispositif éducatif, au titre duquel on peut intégrer autant des entretiens éducatifs que des médiations de toutes sortes (atelier conte ou suivi scolaire ; club d'escalade ou atelier de musique...) est à penser sur ce fond de théorie. Le dispositif ne prend pas le même sens, n'engage pas les mêmes prolongements, si l'institution dans ses grandes lignes se réfère au cognitivo-comportementalisme ou à la psychanalyse. S'agirait-il, comme le soutient Foucault, d'en finir avec l'idéologie ? Ou bien à la façon dont Louis Althusser l'aborde, de l'amender ? Aucune pratique ne se développe sans un fond d'idéologie, consciente ou inconsciente, manifeste ou latente, énoncée ou cachée. La pente actuelle à construire des dispositifs pragmatiques, prétendument dégagés de toute théorie et idéologie, en constitue une des plus féroces ! Il s'agit donc d'en prendre la mesure, et d'en corriger les effets néfastes. Cela exige un processus permanent de critique et d'analyse institutionnelles en collectif. Donc un dispositif d'analyse du dispositif.

Le travail d'entretien opère en trois temps : en amont, l'élaboration du dispositif ; l'entretien lui-même ; et une reprise d'après-coup (*nachträglichkeit*, dit Freud. La traduction est de Lacan). Ce qui a pratiquement disparu du secteur social et médico-social ravagé par l'idéologie du pragmatisme et de l'activisme à tout crin. Où sont les espaces institutionnels d'analyse de la pratique, de questionnement, d'élaboration ?

En termes de déontologie, l'article 5 de la Convention du Conseil de l'Europe à propos des données automatisées nous fournit sur ce point des indications précieuses qui font garde-fous autant en matière d'entretiens que d'écrits professionnels : l'information enregistrée doit être légale, loyalement obtenue, pertinente, adéquate et non excessive. Autrement dit ce qui est au cœur de la pratique c'est le respect de la parole du sujet et de son dire singulier. La position d'écoute du professionnel doit donc en permanence être mise au travail. <sup>6</sup>

Le premier élément du dispositif implique que les interlocuteurs soient régis par les mêmes règles du jeu. Il importe que l'éducateur fasse part à l'usager non seulement des raisons de l'entretien ou de tout autre élément du dispositif mis en œuvre, dans les médiations, les rencontres avec les parents, l'entourage et les partenaires, les visites au domicile, les suivis et accompagnements sur les lieux de soin ou de formation... mais encore des objectifs poursuivis.

Un éducateur d'AEMO qui s'était rendu au domicile d'une mère de famille, s'est ainsi fait mettre à la porte par celle-ci. Il n'avait rien dit de ce qui motivait sa demande de visite et d'entretien. L'éthique et la technique de l'entretien auraient exigé qu'il se réfère et lise l'ordonnance du juge

---

<sup>6</sup> Convention pour la protection des personnes à l'égard du traitement automatisé des données à caractère personnel

1. Article 5 – Qualité des données : les données à caractère personnel faisant l'objet d'un traitement automatisé sont :
  1. Obtenues et traitées loyalement et licitement;
  2. enregistrées pour des finalités déterminées et légitimes et ne sont pas utilisées de manière incompatible avec ces finalités;
  3. adéquates, pertinentes et non excessives par rapport aux finalités pour lesquelles elles sont enregistrées;
  4. exactes et si nécessaire mises à jour;
  5. conservées sous une forme permettant l'identification des personnes concernées pendant une durée n'excédant pas celle nécessaire aux finalités pour lesquelles elles sont enregistrées.

(il s'agissait d'une IOE<sup>7</sup>), qu'il explique qu'il était mandaté par le magistrat suite à un signalement ou un délit du mineur, et que l'objectif était de déterminer si les conditions éducatives étaient réunies dans la famille, s'il était en danger ou non. Les entretiens d'investigation faisant ensuite l'objet d'un rapport remis au juge. Faute de quoi sa visite à domicile ne pouvait être perçue que comme une intrusion insupportable.

*Les objectifs* poursuivis, le déroulement et les modalités concrètes (de temps, de lieu etc) du dispositif sont à poser d'emblée et constituent un tiers à partir duquel la relation évolue, et qui fait repère autant pour l'éducateur que pour l'utilisateur. Ça n'est que dans cette clarté du cadre posé au départ que l'on peut se préserver des passages à l'acte, des abus de pouvoir, des dérives autoritaires, des pertes de sens. Le « qu'est-ce que je fous là et qu'est-ce qu'on fout ensemble ? » que nous a transmis François Tosquelles revêt ici toute son tranchant. Le cadre, au sens premier de son usage en peinture, précise les limites, régule les débordements, établit un site sécurisé. C'est une fenêtre ouverte sur le monde. « *Par la fenêtre nous prenons des nouvelles du monde. Mais ouvrir une fenêtre, c'est non seulement s'ouvrir au monde, y plonger par le regard, c'est aussi le faire entrer, élargir notre propre horizon. Jadis, la fenêtre, via la peinture, a dessiné les territoires du monde, métamorphosant dans son cadre le pays en paysage. On a cependant négligé que cette fenêtre qui ouvre sur l'extérieur trace aussi la limite de notre propre territoire, qu'elle dessine le cadre d'un « chez soi ».*<sup>8</sup>

Il s'agira donc dans le même temps où l'on dispose le cadre, d'insister sur ce que les paroles échangées vont devenir, ce que ce type d'entretien ou de médiation implique, et les conséquences qui peuvent en découler. Y a-t-il une règle de confidentialité ? L'éducateur est-il soumis au secret professionnel ? Dans quelles limites ? Quels sont les dires qui devront faire l'objet d'un retour à l'extérieur de l'entretien ou de la médiation ? A qui sont destinés ces retours ? Quels en seront les destinataires intra et extra institutionnels ? Dans quel cadre ? Quelle peuvent en être les conséquences et retombées ? Notons que les objectifs manifestes, se doublent, comme dans toute relation humaine, d'intentions plus ... subjectives, de l'éducateur comme de l'utilisateur, qui se nouent dans le transfert et qu'il s'agira d'éclaircir dans un autre espace, notamment la supervision ou l'analyse de la pratique, lieux dévolus à l'analyse du transfert et de ce qui se joue en relation. Je m'intéresserai un peu plus loin à d'autres types de médiation que l'entretien éducatif. Dans un premier temps je vais tenter de cerner les invariants qui permettent de s'y repérer et qui sont pour la plupart à élaborer en amont et en équipe.

*La temporalité.* Le temps avec ses déclinaisons, ses découpages, ses contraintes, emporte des questions qu'il est indispensable non seulement de régler avant tout entretien, mais aussi d'en faire part à l'utilisateur. La périodicité des entretiens, la précision des heures et jours de RdV, la durée des entretiens, la régulation des retards ou des oublis... Autant d'éléments à prendre en compte et à manier en fonction des objectifs. Bien sûr il ne s'agit nullement de verser dans une forme quelconque de fétichisme du cadre. Le cadre, élément contractuel du dispositif, ne l'oublions pas n'est qu'un moyen pour mettre en œuvre les objectifs. Il y a lieu de faire preuve de rigueur, non de rigidité. Quant aux objectifs, comme j'ai pu souvent le démontrer dans mes ouvrages, ils sont aussi à compter au titre de moyens au service d'un sujet pour qu'il puisse prendre sa vie en main.

---

<sup>7</sup> La MJIE se substitue, depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2012, à l'enquête sociale (ES) et à la mesure d'investigation et d'orientation éducative (IOE). La mesure judiciaire d'investigation éducative est une mesure d'investigation unique (hors recueil de renseignements socio-éducatifs (RRSE) pénal), modulable dans son contenu et sa durée, créée par arrêté du Garde des Sceaux du 2 février 2011. Celle-ci vise à évaluer la situation d'un mineur, obligatoire en matière pénale. Sa mise en œuvre, par les éducateurs de la DPJJ qui peuvent être secondés par un assistant social et un psychologue, vise à recueillir et analyser des éléments sur la situation scolaire, familiale, sanitaire, sociale et éducative du jeune et de sa famille. Elle constitue ainsi une aide au magistrat dans sa prise de décision, lui permettant de vérifier si les conditions d'une intervention judiciaire sont réunies et de proposer, si nécessaire, des réponses adaptées à la situation.

<sup>8</sup> Gérard Wajcman, *Fenêtres*, Verdier, 2004. L'auteur y étudie l'apparition du cadre en peinture. « ... la fenêtre (est) née à la Renaissance. Et là encore, pas n'importe laquelle : la fenêtre de la peinture, la fenêtre du tableau, exactement, celle inventée par Alberti. Voilà l'hypothèse, elle donne le fil de l'histoire. »

L'entretien n'est pas une finalité en soi. Car tel est le but de toute action éducative : accompagner un sujet à trouver sa place comme il l'entend dans la société telle qu'elle est, en respectant les lois et règles de vie commune, mais sans transiger sur ses propres choix et solutions. La régulation du temps en fait partie. Elle introduit une limite autant à la jouissance de l'éducateur que de l'utilisateur. Il me semble que le cadre serait à repenser pour être mis au service de l'utilisateur et non le contraire. Trop de professionnels pratiquent un cadre fétichiste qui fonctionne comme les lits de Procuste. « Dans la Grèce classique, les aèdes contaient qu'un odieux personnage du nom de Procuste attirait les voyageurs dans sa demeure où se trouvaient un grand lit et un petit lit. Il obligeait les petits visiteurs à se coucher dans le grand lit, et les grands à se coucher dans le petit lit ; puis il les étirait, ou leur coupait les membres, afin de les mettre à la dimension de leur couche. Nul n'en réchappait jamais. L'ayant vaincu, Thésée le fit mourir en le soumettant au même supplice. »<sup>9</sup> Mais le manque de cadre s'avère tout aussi délétère.

Je me souviens d'une éducatrice stagiaire en CHRS qui me faisait part dans une supervision de son écoeurement et de son épuisement. Les résidents venaient les uns après les autres lui déverser les pires horreurs, et ça durait des heures, sans qu'elle arrive vraiment à mettre une limite autre que les nécessités du service. Je m'entends encore lui dire : « mais vous n'êtes pas une poubelle ! » A n'avoir rien énoncé des objectifs qu'elle poursuivait, à n'avoir rien serré du cadre, notamment en matière de durée, elle était envahie et ne savait du coup que faire avec ce qu'elle entendait. Ajoutons que les résidents, voyant là la bonne aubaine de déverser à plein bouillon leurs plaintes et récriminations en tous genres, y allaient de bon cœur. Mais pour quel résultat ? Qu'est-ce qu'elle leur voulait à ces résidents ? Laissant dans l'ombre cette question qu'elle ne mettait au travail ni pour elle ni pour les résidents, ceux-ci s'engouffraient dans le cadre flou et lui faisait, comme elle me le disait, « péter les plombs ».

Toujours en matière de temporalité et de tempo, comme on dit en musique, la fin de l'entretien est à considérer non seulement à l'aune du temps disponible, soit le temps des horloges, mais aussi du temps psychique. La psychanalyse, notamment dans le sillage de Jacques Lacan, nous a appris ainsi qu'il pouvait s'avérer important, même dans une visée non thérapeutique, de marquer un signifiant particulier, de souligner une question qui reste en suspens, bref de ponctuer la fin de l'entretien pour que le sujet poursuive son élaboration.

Alors que des années en arrière j'exerçais comme éducateur dans un centre d'accueil pour toxicomanes je me souviens d'un entretien avec un jeune homme en demande d'une postcure. J'ai levé l'entretien sur : « vous croyez vraiment qu'une de plus va vous apporter quelque chose ? ». L'éducateur n'est pas obligé, guidé par une illusion de mauvais aloi qu'il aurait réponse à toute demande, de sauter à pieds joints sur une solution prêt-à-penser. On peut même estimer que la justification de l'entretien comme outil professionnel de la relation d'aide repose avant tout, comme pour toute autre forme de médiation, sur la mise au travail, à ciel ouvert, de ce qu'exprime un sujet à travers sa demande, le plus souvent sans s'en rendre compte. Fermer le bec d'un sujet avec l'illusion du bon objet à fourguer en urgence, si j'ose dire, ce n'est pas du travail. L'entretien suivant, ce jeune homme, qui en était à sa douzième cure de désintoxication suivies d'autant de postcures, a commencé en donnant à entendre une stratégie singulière qui ordonnait ses demandes répétitives : « la postcure, c'est parce que en faisant un break de plusieurs mois, après le sevrage, la poudre n'en est que meilleure. Mais alors qu'est-ce que je peux faire d'autre ? ». C'est à partir de cet énoncé qu'il s'est mis en recherche d'une autre solution... L'analyse de la demande s'avère donc primordiale. J'en ai largement traité dans mes autres ouvrages. J'y renvoie le lecteur.

<sup>9</sup> La Gazette du Palais, 30 mars 2002.

L'usage nous apprend qu'entre deux entretiens, comme on dit, ça travaille. D'où l'importance de penser le cadre dans une certaine répétition. Par exemple proposer une série de trois entretiens pour cerner les questions au bout desquels on fait le point et rectifie : y a-t-il lieu de poursuivre ? Sur quels sujets ? Y a-t-il demande de l'usager ? L'entrée, notamment lors d'un premier entretien, demande une attention tout aussi soutenue.<sup>10</sup> S'il s'agit bien de considérer l'entretien comme une technique ou une médiation parmi d'autres, il y a lieu cependant de prendre en compte qu'il ne portera ses fruits qu'à partir d'une rencontre.<sup>11</sup> Comme dans une partie d'échecs, l'ouverture est déterminante pour la suite. Cette rencontre inaugurale, l'expérience nous enseigne qu'elle irrigue toute la suite de la prise en charge. La rencontre vise à ouvrir le sujet accueilli à la dimension, y compris souvent inconsciente, de sa propre demande, de son propre désir, de son symptôme, de ce qui cloche pour lui. Or la rencontre humaine ne relève pas d'une technique, mais d'un effet de surprise, d'un moment de création, d'une... grâce.

Ainsi de ce jeune qui se présente en affirmant : « je suis toxicomane » et qui relève ses manches sur des bras constellés de piqûres, comme s'il n'y avait rien d'autre à dire. « Qui vous l'a dit ? » lui ai-je rétorqué ? La spontanéité de ma remarque m'a surpris moi-même. Mais l'entrée en relation est comparable à l'ouverture aux échecs et souvent oriente tout le déroulement des entretiens à venir. Dans ces premiers instants de la rencontre, il convient de ne pas trop se laisser saisir pas la maîtrise de la situation, mais de faire confiance à la surprise. Évidemment s'en est suivi pour ce jeune homme un moment de perplexité et de désarroi. Mais c'est ainsi que l'ouverture s'est faite. A partir d'une logique que ma phrase énigmatique avait ouvert. « S'il ne croit pas que je suis toxicomane, mais alors qui suis-je ? », peut-on résumer. Énigme qu'il formula un peu plus tard. Ce « qui vous l'a dit ? » lui permit de renouer avec une scène, vécue 15 ans plus tôt. Sa mère ayant trouvé du cannabis sous son matelas piqua une crise et lui lança à la figure que ça commençait comme ça et qu'ensuite c'était l'escalade : on commence par le shit et poursuit par la coke ! Elle ajouta qu'il allait finir toxicomane. Comme la question de tout adolescent tourne autour de ce « qui suis-je ? », sa mère lui avait fourni, clé en main, une réponse. Et c'est le cheminement indexé d'une jouissance interdite mais projetée, du shit à la coke, qui lui donna sa feuille de route. 15 ans plus tard, ce premier entretien permit de rouvrir la question là où la drogue l'avait fermée. En effet à la question de l'identité, il n'est pas de réponse définitive<sup>12</sup>, mais il est parfois tentant de l'épuiser dans un signifiant identifiant qui fasse clôture. Le sujet, me dit un jour Françoise Dolto est... potentialité d'être, en devenir permanent. Si un signifiant permet de le représenter, il ne s'y résume pas. Introduire ou réintroduire, y compris dans le travail éducatif, car ce n'est pas l'apanage des « psys », cette dimension de l'énigme du sujet, fait ouverture à une série d'entretiens où la question de l'insertion du sujet dans la réalité sociale, de ses difficultés à vivre avec autrui et soi-même peuvent être envisagés à nouveau frais. Et c'est bien à partir de cette rencontre inaugurale que l'on a pu envisager ensemble un dispositif d'aide et d'accompagnement qui a du sens. Ce premier entretien a ouvert à toute une série de projets et de tentatives qui ont permis à ce jeune (pas si jeune, mais boqué dans une stase d'adolescent) de coltiner la réalité sociale : sortir des jupes de sa mère où il restait collé, trouver un appartement, s'engager dans une formation professionnelle, renouer avec sa passion d'enfant pour le rugby... Les entretiens venaient ponctuer ces recherches incessantes, où je l'accompagnais physiquement parfois. Ça n'est pas toujours dans un entretien formel que les paroles se débloquent. Bien souvent les déplacements en voiture, dans ce cas, furent le théâtre d'une expression beaucoup plus libre et impliquée.

<sup>10</sup> Le lecteur pourra s'inspirer, en l'adaptant à la fonction éducative, de la réflexion de Maud Mannoni, *Le premier rendez-vous avec le psychanalyste*, Médiations-Denoël, 1978.

<sup>11</sup> Voir Thierry Goguel d'Allondans et Liliane Goldshtaub, *La rencontre. Chemin qui se fait en marchant*, Arcanes, 2000.

<sup>12</sup> Luis Izcovich, *L'identité, choix ou destin*, érès, 2019.

Ce premier entretien vise à déterminer ce qui en est traitable dans un cadre éducatif. Que la formulation en soit l'aide, le soutien, l'accompagnement, le soin etc. Des demandes de soin, physiques ou psychiques, sont donc entendables à condition de mettre en perspective que ça n'est pas dans le cadre de l'action éducative qu'ils seront traités. Le travail d'entretien et la relation engagée peut avoir pour visée le soutien d'un sujet pour que la démarche vers un psy, un médecin, Pôle Emploi etc. prenne sens. Trop souvent les éducateurs se débarrassent d'une demande en envoyant un sujet « se faire voir ailleurs » sans que ce travail d'élaboration et d'appropriation soit engagé. Il s'agit bien d'un travail d'évaluation des difficultés et d'orientation, afin de repérer ce qui relève de chaque spécialité professionnelle. Cela permet à l'éducateur de mieux cerner son champ d'intervention dans un réseau de partenaires et d'accompagner un sujet pour que ses différentes démarches prennent sens pour lui. Je reçois souvent en tant que psychanalyste des jeunes envoyés par des éducateurs qui visiblement s'en débarrassent en les envoyant « se faire voir chez le psy ».

Un jeune homme un jour entre dans mon cabinet : qu'est-ce qui vous amène ? J'en sais rien, c'est les éducateurs qui m'ont dit de venir ? Et vous ? Moi j'en ai rien à foutre ! Je lui ai juste fait remarquer que les éducateurs ne l'avaient pas pris par la main, bref qu'il n'était pas pour rien dans sa venue... Il a eu un temps d'arrêt et est sorti en disant : je vais réfléchir.

Combien de prises en charge dérapent du fait de ce manque d'ouverture à la réalité subjective. Ainsi de ces éducateurs - anecdote déjà citée - qui après avoir bagarré bec et ongles pour obtenir un logement à un SDF, furent estomaqués, lorsque, dès la seconde nuit, il repartit dormir sous les ponts. La question de se loger ne saurait se réduire à une case. Elle implique que s'entende un peu chez le sujet sa difficulté à trouver son « logement », c'est à dire sa place parmi les autres. D'autre part l'instrumentalisation du sujet par les travailleurs sociaux, animés d'une volonté féroce de faire le bien, ne peut que produire des effets de résistance. Non, je ne suis pas un objet que l'on case, semblait dire ce SDF. Si ces éléments qui bordent le champ de la rencontre ne sont pas mis au travail dès le départ, la pente est bien savonnée d'un passage à l'acte du travailleur social ou de l'utilisateur.

*Les lieux. L'espace.* Le ou les lieux où se déroulent les entretiens (les « *aménagements architecturaux* » dont parle Michel Foucault) ne sont pas à négliger. Rencontrer un jeune dans un bistrot confiant dans l'adage de Paul Féval que : « si tu ne viens pas à Lagardère, Lagardère ira à toi »<sup>13</sup>, offre une perspective toute autre que de le convoquer dans un bureau. Le choix de l'espace et du lieu est donc à considérer en fonction de l'objectif et de ce qui favorise la relation d'aide. Il faut parfois savoir se déplacer et inventer sans trop céder à des pré-supposés fétichistes quant au cadre : dans mon bureau ou rien ! Combien d'entretiens éducatifs ont pris comme théâtre une voiture : dans l'entre-deux espaces, entre l'institution et la famille par exemple, des paroles ont trouvé à se déployer, sans en avoir l'air, souvent au détour d'une conversation banale en apparence.

Un jour une équipe d'éducateurs me confie en supervision qu'ils attendent les demandes des jeunes dans le bureau, mais qu'aucun jeune ne vient. « Et ils sont où les jeunes ? », leur demandai-je « A l'autre bout de l'établissement. » « Et qu'est-ce qu'ils font ? » « Des conneries, ils cassent les carreaux etc » « Mais vous ne l'entendez pas la demande ? Faudrait peut-être vous bouger pour l'entendre là où elle émerge ! ». Je me suis mis en colère. Ils avaient décidé que les choses allaient se régler par des entretiens auxquels ils convoquaient régulièrement ces jeunes, mais qu'aucun n'honorait. Notons au passage qu'en la circonstance l'usage du concept mal digéré, tiré d'une psychologie de bazar, « d'attendre la demande », qui peut prendre tout son sens lorsqu'il est traduit dans des actes cohérents, fait des ravages.

<sup>13</sup> Paul Féval, *Le bossu*, Poche, 1997.



Nos maîtres en psychanalyse, dont on peut s'inspirer dans l'action éducative, et au premier chef desquels Freud et Lacan, nous ont enseigné une certaine souplesse dans le maniement du cadre. Par exemple Freud accueille Gustav Mahler, qui souffre de crises mélancoliques, le 26 août 1910, à Leyde aux Pays Bas, alors qu'il y passe ses vacances, et il lui propose plutôt que de le recevoir dans un espace clos, une promenade dans les rues de la ville. Cette promenade de quatre heures cadre une séance unique dont Freud rend compte le lendemain dans une lettre à Marie Bonaparte. Jones, le biographe de Freud, relate la rencontre.<sup>14</sup> Mahler en pleine crise personnelle et artistique, arrive à partir de cette rencontre à faire face à ses angoisses. Tout se noue autour de la *V<sup>ème</sup> Symphonie*, composée entre 1901 et 1903, dans laquelle le musicien a fait exploser sa passion pour sa jeune épouse, Alma, mais aussi les souvenirs obsédants d'une enfance minée par la souffrance de sa mère, elle-même en bute à la violence de son mari.

Lacan pour sa part ne reculait pas pour inviter certains patients pour une séance dans sa maison de campagne, « La Prévauté », à Guitrancourt. François Weyergans en témoigne.<sup>15</sup> Lacan l'envoyait chercher à la gare par son chauffeur. Weyergans était content : il se disait que Lacan prenait bien soin de sa santé puisqu'il lui faisait prendre l'air, faute de quoi il ne serait pas sorti des miasmes parisiens. Un jour il arrive chez Lacan il lui confie que sur le chemin il a vu des marronniers en fleur. « En fleur, en fleur... », reprend Lacan et il lui dit : « à la semaine prochaine ». Max Eitingon parlait à propos de ces variantes inventives : « d'analyse péripatéticienne » ! Je ne m'appesantirai pas sur la disposition des lieux, les modes de circulation, des trajets etc. Ce sont certes des éléments déterminants de l'entretien, mais qui ont été suffisamment travaillés ailleurs, notamment dans la Psychothérapie institutionnelle.<sup>16</sup> Mais ces éléments ne sauraient entrer dans un catalogue de techniques ou de bonnes pratiques à appliquer. Il s'agit à chaque fois, dans chaque cas, d'inventer... Travail sur mesure et non de prêt-à-penser !

Notons que parfois un entretien s'inscrit d'une façon singulière dans l'espace. Je pense à cet enfant qui ne tenait pas en place en parlant. Je me suis rendu-compte que ses déplacements incessants dans le bureau décrivaient des



Averti des travaux de Fernand Deligny sur les « lignes d'erre »<sup>17</sup> je me suis laissé guider par ces mouvements, où au-delà des quelques onomatopées que proférait cet enfant, se disait une

<sup>14</sup> Ernst Jones, *La vie et l'œuvre de Sigmund Freud, II Les années de maturité*, PUF 1961. « Au cours de la conversation, Mahler déclara soudain qu'il comprenait maintenant pourquoi sa musique n'atteignait pas les plus hauts sommets de l'art. Les passages les plus grandioses, ceux qui étaient inspirés par les émotions les plus profondes, se trouvaient gâchés par l'intrusion de mélodies banales. Le père de Mahler, personnage sans doute brutal, maltraitait sa femme et Mahler enfant avait été témoin d'une scène de ménage particulièrement pénible. La situation lui paraissant intolérable, le jeune garçon s'enfuit de chez lui. Mais à ce moment-là, il entendit, dans la rue, une hurdy-gurdy jouer l'air populaire viennois : Ach, Du lieber Augustin. Mahler pensait que le rapprochement entre un sombre drame et un amusement léger s'était à tout jamais fixé dans son esprit et que l'un des états d'âme devait inévitablement entraîner la survenue de l'autre. »

<sup>15</sup> Voir également le roman épique et comique que François Weyergans a tiré de sa cure avec Lacan, *Le pitre*, Gallimard, 1973. Ce type de témoignage sur la façon d'opérer de Lacan, fait chuter l'idéalisation d'un maître érigée par certains en véritable statue du commandeur...

<sup>16</sup> Par exemple : Jean Oury, *Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle*, Champ Social, 2001 ; Martine Girard, *L'accueil en pratique institutionnelle*, Champ Social, 2006 ; François Tosquelles, *Le travail thérapeutique en psychiatrie*, éres, 2009 ; Marc Ledoux, *Qu'est-ce que je fous là ?* Literate, 2005

<sup>17</sup> Collectif, *Cartes et lignes d'erre. Traces du réseau de Fernand Deligny, 1969-1979*, L'Arachnéen, 2013. Aux éducateurs qui n'en sont pas – il les appelle les *présences proches*-, Deligny propose de transcrire les déplacements et les gestes des enfants. Dans chacune des *aires de séjour* - situées à une quinzaine de kilomètres les unes des autres – et durant dix ans, au jour le jour (le soir ou le lendemain, parfois plusieurs jours après), les adultes tracent des cartes sur lesquelles ils reportent leurs propres trajets puis, sur des calques, les *lignes d'erre* des enfants. « Pour rien, pour voir, pour n'avoir pas à en parler, des enfants - là, pour éluder nom et prénom, déjouer les artifices du IL dès que l'autre est parlé. » Ces cartes ne servent ni à comprendre ni à interpréter des stéréotypes ; mais à « voir » ce qu'on ne voit pas à l'œil nu, les coïncidences ou chevêtres (*lignes d'erre* qui se recoupent en un point précis, signalant qu'un *repère* ou du *commun* se sont instaurés), les améliorations à apporter à l'aménagement de l'espace, le rôle des objets d'usage dans les initiatives des enfants, leur degré de participation à telle tâche coutumière au fil des jours, l'effet sur eux du *geste pour rien* d'un adulte (un signe, un repère supplémentaire), etc.

position subjective où il n'avait pas... de place dans la famille. Le signe de l'infini qu'il déployait sans s'en rendre compte me permettait d'entendre sa difficulté à se fixer, à trouver une enveloppe psychique et spatiale sécurisante, à s'abriter d'une limite. Plutôt que de l'entendre du côté d'une symptomatique à la mode, le TDAH<sup>18</sup> et de l'envoyer chez le rééducateur ou le psychiatre, prendre en compte les déplacements très structurés de ce jeune sujet dans l'espace a fait ouverture d'une parole en acte qui tentait de se dire : ça parlait et ça insistait chez cet enfant-là avec son corps. Ça faisait signe d'un sujet et non d'un dysfonctionnement, malgré ou peut-être grâce à l'étrangeté du mode d'expression. C'est en lui restituant ce que j'en entendais que nous avons pu déboucher ensemble sur ce qui l'agitait.

*Les techniques.* On connaît différents types d'entretien éducatif : directif, avec grille, semi-directif, ouvert en association libre, de groupe, avec plusieurs animateurs, à reformulation selon Carl Rogers etc Les techniques d'entretien sont multiples. Comment déterminer la plus adéquate ? Il faut poser d'emblée que le choix n'est pas indifférent, car il modifie le dispositif. Encore une fois cela dépend de ce qu'on cherche à produire. En tant qu'ancien éducateur éclairé par la psychanalyse, exerçant aujourd'hui comme psychanalyste, pour ma part je choisis toujours la voie d'impliquer le sujet. En effet le travail éducatif marche sur deux pieds permettant la prise en compte spécifique du sujet : sa confrontation à la réalité sociale et les solutions qu'il invente pour y faire sa place. Comment accompagner, soutenir, aider un autre humain à trouver place dans l'espace social sans renier sa singularité ? Faute de cette perspective on ferait de l'éducateur un redresseur de citoyens tordus. Et de la pratique éducative une annexe du divan de Procuste. Les dites « maisons de redressement », après tout, ne sont pas si loin<sup>19</sup>. La technique dans cette perspective, même pensée en amont, se plie à la dimension de la rencontre : elle en épouse les contours. Le cadre est vivant au prix d'une certaine souplesse : il se module au gré des nécessités. La clé de la clinique qu'elle soit socio-éducative ou thérapeutique réside dans la création à chaque fois différente d'un espace-temps qui favorise la rencontre, soit, au sens psychanalytique, le transfert. Une fois l'accroche acquise, il me semble qu'il est plus simple de mettre sur rail les objectifs à poursuivre ensemble et de mobiliser les moyens qui s'imposent. J'insiste en formation pour que chaque professionnel trouve son style dans un cadre suffisamment souple où il se sent à l'aise pour faire ce pourquoi il est missionné. Cela laisse la porte ouverte à des variantes tout à fait fluides.

Daniel Favre, professeur en sciences de l'éducation et neurophysiologie insiste dans ses ouvrages sur la nécessité de sortir du piège du dogmatisme, et d'accepter les incertitudes de la clinique.<sup>20</sup> Certes, comme l'exprime vigoureusement Nelson Mandela, « *L'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le monde* », mais pas n'importe quelle éducation. Seul un modèle éducatif visant à la libération du sujet, à l'assomption de ses choix et désirs, à sa responsabilisation, et plus globalement à la désaliénation sociale et mentale, permet de sortir de l'ornière d'une éducation qui se laisserait bercer par le scientisme ambiant, nourri au petit lait des neurosciences, d'un savoir absolu et mécanique. Le travail éducatif (ah ! la malheureuse appellation de « Sciences de l'éducation » !) ne relève pas d'une science, quoi qu'on en dise, mais d'un art qui s'apparente à

---

<sup>18</sup> Le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH ; en anglais : *attention-deficit disorder*, ADD) est un trouble neurodéveloppemental caractérisé par un défaut d'attention et de concentration, accompagné parfois d'hyperactivité et de mouvements impulsifs désordonnés. La catégorie de Troubles de l'attention et de l'hyperactivité présentée comme une nouveauté scientifique par les tenants de ce diagnostic comme des traitements qui y sont liés, n'est pas une idée neuve. En fait il s'agit d'une resucée de la définition de l'enfant débile tirée de l'ouvrage d'Alfred Binet et Théodore Simon (les célèbres inventeurs du QI !) *Les enfants anormaux* : « *Ils ont le caractère irritable, le corps toujours en mouvement, ils sont réfractaires à la discipline ordinaire (...) Ils sont turbulents, bavards, incapables d'attention ... Ils témoignent de méchanceté vis à vis du maître ... Le principal ressort de l'instable, c'est la gamme des penchants égoïstes.* »

<sup>19</sup> Une maison de correction (dite aussi « maison de redressement ») était une institution destinée à réinsérer des mineurs posant des problèmes de discipline et de petite délinquance.

<sup>20</sup> Daniel Favre, *Éduquer à l'incertitude*, Dunod, 2016.

toutes forme de création, où le non-savoir, l'inconnu, l'incertain, l'intranquillité<sup>21</sup>, l'incertitude bordent la pratique. Ce qui n'exclue pas, à la façon des artisans et des artistes, le développement d'un savoir-faire et, en un mot, d'un style propre à chaque professionnel.

### *La bonne distance au quotidien*

« Il (l'éducateur) tente de se situer comme une sorte de médiateur entre le sujet et son environnement. Dans le respect et l'écoute de l'autre et tout en sachant qu'il doit parfois poser des limites, il veut à la fois être suffisamment présent – « utile » – pour devenir significatif, et suffisamment distancié pour ne pas imposer « sa » direction. Il faut sans doute dire qu'il y a là une situation bien paradoxale puisqu'il est « payé » pour éduquer – c'est-à-dire pour participer activement à la formation d'un être humain – et parce qu'il craint non sans raison une sorte d'abus de pouvoir. »<sup>22</sup>

Ce savoir-faire en matière d'entretien, qui conditionne la bonne mise en œuvre d'une relation d'aide s'exerce la plupart du temps dans ce qu'on désigne comme le quotidien, et bien souvent dans des espaces informels, au gré des événements. C'est le milieu d'intervention, en internat notamment, de l'action éducative. On peut considérer cette implication des éducateurs dans et par le quotidien comme un savoir-faire tout à fait spécifique. La difficulté réside dans le fait que l'action éducative au quotidien, s'exerce à bas bruit, elle ne se voit pas. Il lui faut le levier d'un savoir construit dans l'après-coup, notamment dans les réunions d'équipe, pour que toute la richesse des petits riens qui émaillent la pratique quotidienne se fassent jour. Dans cette perspective de dévoilement, le travail d'écriture que j'aborde un peu plus loin y joue un rôle de premier plan. Décrire tel quel le quotidien d'un éducateur conduirait à sa perte et ne produirait qu'incompréhension. Comment cela untel organise un match de foot avec les gamins de l'institution, une autre prépare une soirée crêpes, un troisième discute chiffons avec un ribambelles de filles qui se moquent de lui, vu qu'en tant qu'homme, il n'y connaît rien... ! Mieux vaut ne pas filmer la vie quotidienne : et vous êtes payés en plus pour ça ! Si l'on n'a pas la clé des énigmes qui sous-tendent l'action éducative au quotidien, on n'y comprend rien. Le match de foot, outre le fait de passer un bon moment et de pratiquer un « éducation amusante » est le lieu d'apprentissage non seulement des règles, mais aussi des contraintes de la vie collective. Il permet à l'enfant de réguler certains troubles psychomoteurs, de se confronter aux règles et aux limites, lui redonne confiance dans ses capacités créatrices et relationnelles etc. Ainsi faut-il ouvrir le rideau de scène derrière lequel se déroule toute activité quotidienne pour en percer le mystère et la subtilité. Le quotidien n'est un théâtre à ciel ouvert que pour ceux qui y sont engagés. S'y exerce un savoir-faire éminemment subtil nouant la prise en compte de chaque sujet un par un et les exigences du collectif, qui fait des éducateurs autre chose que de joyeux animateurs de bambins. Une des clés de ce savoir-faire consiste dans chaque situation à réguler la distance affective, relationnelle, émotionnelle avec l'utilisateur. Trouver la bonne distance ne tombe pas du ciel, cela exige une élaboration constante.

Commençons donc par éliminer quelques tartes à la crème. Deux expressions héritées de ce bon Winnicott sont à épurer. « *La bonne distance* » et « *La mère suffisamment bonne* ». La première dérivant de la seconde au sens où une « bonne mère » serait apte à trouver la « bonne distance ». L'expression a fait florès dans le champ du travail éducatif, avec des dérives regrettables. Il est grand temps d'en

---

<sup>21</sup> Fernando Pessoa, *Le livre de l'intranquillité*, Christian Bourgois, 2004. *Le livre de l'intranquillité* est le journal que Pessoa a tenu pendant presque toute sa vie, en l'attribuant à un modeste employé de bureau de Lisbonne, Bernardo Soares. Sans ambition terrestre, mais affamé de grandeur spirituelle, réunissant esprit critique et imagination déréglée, attentif aux formes et aux couleurs du monde extérieur mais aussi observateur de « *l'infiniment petit de l'espace du dedans* », Bernardo Soares, assume son « *intranquillité* » pour mieux la dépasser et, grâce à l'art, aller à l'extrémité de lui-même, à cette frontière de notre condition où les mystiques atteignent la plénitude « *parce qu'ils sont vidés de tout le vide du monde* ».

<sup>22</sup> Maurice Capul et Michel Lemay, *De l'éducation spécialisée*, érès, 1996.

rectifier le sens et les conséquences qu'il emporte dans l'action sociale. La dérive principale est évidente. Posée ainsi on entrevoit d'emblée toute la portée moralisatrice d'une telle assertion. Faisons-lui un sort : il n'y a pas de bonne mère, pas plus que de mauvaise. Une « Bonne Mère » je n'en connais qu'une : à Marseille où elle veille sur la ville du haut de la basilique Notre Dame de La Garde. Cette pente (glissante) d'une bonne mère mythique a sans doute été impulsée par Mélanie Klein<sup>23</sup> dont s'inspirait parfois Winnicott. Penser qu'il en est de suffisamment bonnes c'est impliquer qu'il en est de... pas suffisamment bonnes. C'est ainsi qu'on introduit une discrimination tout à fait dommageable entre les bonnes et les ... mauvaises mères. C'est sur ce fond d'illusion et d'idéalisme qu'ont fleuri les stages dit « de parentalité », trop souvent alimentés par cette discrimination imaginaire : il faudrait leur apprendre à ces parents comment se comporter en bonne mère et bon père. Je me demande toujours comment les professionnels, le plus souvent des psychologues, qui animent ce type de formation de « soutien à la parentalité », se débrouillent eux-mêmes avec leur progéniture. Pour la petite expérience que j'en ai, être père ou mère ne relève en rien d'un idéal. Je dirais même : on fait comme on peut. A la Princesse Bonaparte qui lui demandait que faire pour être une bonne mère et bien s'occuper de ses enfants, Freud, qui ne se départissait jamais d'une bonne dose d'humour, lui fait la remarque : faites ce que vous voulez, mais de toute façon ça ne sera jamais bien ! On pourrait étendre la remarque de Freud au travail éducatif : faites ce que vous voulez, ça ne relève pas d'un idéal. Dont acte.

Revenons à Winnicott. S'inspirant de Mélanie Klein et de ses « expériences suffisamment bonnes », l'expression qu'il utilise « *the mother good enough* » trouverait une meilleure traduction, il me semble, sous la forme de « une mère potable » ; bref, qui fait ce qu'elle peut. Avec, je le signale aux latinistes, un petit jeu de mot à la clé sur l'origine étymologique entre *potere* (pouvoir) et *potare* (boire). Une mère potable c'est donc celle qui trouve la juste distance avec son enfant, du lieu d'une proximité certaine dans un temps premier, rapprochement dont le sein constitue l'objet, ceci dans le but de lui permettre de développer sa « capacité d'être seul ». « *La capacité d'être seul* » est une autre expression de Winnicott. Mais constatant l'ambiguïté de la formule, il s'en explique : « *Que dire de nouveau sur un sujet déjà bien rebattu ? Mon nom est maintenant lié à cette expression, et peut-être devrais-je m'en expliquer. Un jour d'été, en 1949, j'allais prendre un verre avec Mademoiselle Isa Benzje, productrice à la BBC, qui m'a laissé un excellent souvenir et qui est aujourd'hui à la retraite. Pendant que nous marchions, elle me proposa de faire une série de 9 causeries à la radio et me donna carte blanche quant au choix du sujet. Elle était, bien sûr, en quête d'un titre accrocheur pour son émission, mais je l'ignorais. Je lui précisai que je ne voulais pas dire aux auditeurs comment s'y prendre. D'ailleurs, je n'en savais rien. J'avais envie de parler aux mères de ce qu'elles font bien, de ce qu'elles font bien simplement parce que chaque mère est dévouée à la tâche qui lui incombe, à savoir les soins nécessaires à un nourrisson, éventuellement à des jumeaux. Je lui dis que, normalement, les choses se passent ainsi et qu'il est exceptionnel pour un bébé de commencer sa vie sans bénéficier des soins d'une telle spécialiste. Nous n'avions pas fait 20 mètres qu'Isa Benzje avait compris. Elle s'écria : « Formidable ! La mère ordinaire normalement dévouée. » Le problème était réglé. »<sup>24</sup>*

Qu'en est-il de cette distance dite bonne que l'on a dérivé de cette ouverture winnicottienne ? En soi la mère n'est pas livrée à elle-même, elle prend appui sur la fonction dite « paternelle », quelle qu'en soit la modalité, qui est elle-même référée à des représentations socioculturelles (mère, père, enfant, famille, social...). Il s'agit pour la mère d'intervenir ni trop tôt, ni trop tard : la voilà la bonne distance. Trop tôt : elle empêche que, lorsque qu'elle vaque à ses affaires, l'enfant construise des représentations de son absence (babillage, hallucinations etc.) et entre ce faisant dans la dimension symbolique. Intervenant trop tard elle laisse l'enfant submergé par le tsunami de la pulsion débordante qui n'est plus médiatisée par les représentations.<sup>25</sup>

<sup>23</sup> Mélanie Klein, *Essais de psychanalyse*, Payot, 2005.

<sup>24</sup> D. W. Winnicott, *La mère suffisamment bonne*, PBPayot, 2006

<sup>25</sup> D. W. Winnicott, *La capacité d'être seul*, PBPayot, 2012.

Dans ses *Essais de psychanalyse*<sup>26</sup>, lorsqu'il invente et développe le concept de pulsion de mort, Freud met en scène l'observation de son petit-fils, Ernst, âgé de 18 mois, à travers un jeu que l'on formalisera ensuite sous le titre de « fort/da ». L'enfant en l'absence de sa mère joue avec une bobine de fil qu'il s'amuse à faire disparaître et réapparaître dans son berceau. Chaque disparition est ponctuée d'un sonore « ooo » et à chaque retour de la bobine, quand Ernst tire à lui énergiquement la bobine, il y va d'un joyeux : « Da ». Même chose devant un miroir, où l'enfant joue à faire disparaître et réapparaître son image en se laissant tomber sur ses talons et en rejaillissant, comme un diable de sa boîte. J'ai proposé la mise en schéma suivant d'un tel apprentissage, matrice de toute action éducative.

Mère	Bobine	Image miroir	Signifiant
-	-	-	« ooo » (fort, loin)
-	+	+	« Da » (là)

La distance est d'abord imposée par l'absence de la mère. Son absence fait un trou dans le continuum sensoriel et psychique de l'enfant. Elle est toute... pas là (-) ! Ensuite l'enfant peut mettre en scène cette absence en jouant avec la bobine ou son image au miroir. Il re-présente l'absence. Mais l'absence, en rentrant dans les processus de symbolisation, ouvre sur son envers. S'il y a absence (-), il y a aussi présence (+). C'est l'envers et l'endroit de tout signifiant, les deux côtés de la même médaille. L'enfant joue donc du symbolique, en jouant de la bobine, en représentant l'absence. La re-présentation implique bien cette capacité de rendre présent ce qui se dérobe. Quant aux pulsations sonores dont le petit Ernst accompagne les mouvements de disparition/apparition de la bobine ou de l'image au miroir, il s'agit bien d'un embryon de discrimination signifiante. C'est l'entourage parental qui, reprenant les sons proférés par l'enfant, introduit le sens. Quand il fait « ooo », comme il a fourni l'envers (*Da*) qui dans la langue allemande signifie : ici, présent, on lui découvre un opposé (*Fort*) qui renvoie à : au loin, disparu, parti... tout en lui conservant son intensité de vibration sonore. Ainsi l'enfant entre-t-il dans la trame même du symbolique et du social, ponctué par les aller-retours maternels. L'enfant met en jeu la peine qu'il a du départ de sa mère, et il en soutient l'absence en jouant. Ce sont ces aller-retours de la mère qui témoignent d'un véritable savoir-faire en introduisant chez l'enfant une juste – au sens d'ajusté-, plutôt que bonne, distance.

La conclusion de Freud tient en peu de mots : « *L'enfant se dédommage de l'absence de sa mère.* » L'absence maternelle est vécue comme un dommage<sup>27</sup>, l'enfant la voudrait toujours là, mais son absence l'initie à la perte, au manque, constitutif de l'espèce humaine. C'est aussi la condition pour que se déploie, comme disait Françoise Dolto, le jeu du désir.<sup>28</sup> Il me semble que cette observation de Freud est tout à fait transposable dans le champ du travail éducatif. Qu'en est-il des aller et retour des professionnels pour un enfant, un adolescent, un adulte pris en charge ? Qu'en est-il du travail de séparation, notamment avec la mère, et plus largement la famille, pour accéder à son propre désir ? Dans le transfert l'éducateur se fait le support de cette mise en scène de la séparation. L'espace institutionnel en est le théâtre vivant. On voit bien que la question de la distance, de la juste distance en relation d'aide, se travaille alors de part et d'autre. Nous avons là une véritable

<sup>26</sup> Sigmund Freud, *Essais de psychanalyse*, PBPayot, 2004

<sup>27</sup> « Dommage », issu de l'ancien français *dam*, puis *damage*. Préjudice porté à quelqu'un (corporellement ou moralement), à ses biens par le fait d'un tiers. (Larousse en ligne)

<sup>28</sup> Françoise Dolto, *Au jeu du désir. Essais cliniques*, Seuil, 1981.

matrice de ce qui se joue dans l'action éducative au quotidien. Dans ses essais réunis sous le titre d'*Au jeu du désir*, Françoise Dolto insiste à juste titre sur la distinction entre besoins et désirs, si facilement confondus dans l'imaginaire des éducateurs que de l'enfant en demande. Il apparaît clairement que le ressort de l'humanisation réside dans la reconnaissance du désir et non dans sa satisfaction : celle-ci n'étant accordée qu'aux besoins. Chez les éducateurs, règne bien souvent une confusion entre besoins et désir. Par conséquent, la maîtrise par l'éducateur de son désir propre est la question à laquelle chaque enfant se confronte, tout au long de la prise en charge. A l'éducateur d'être au clair sur ce qu'il engage en relation de son propre désir. La pyramide des besoins élaborée en 1940 par Abraham Maslow, très en vogue dans les références éducatives, induit de fait une telle confusion. La liste desdits besoins, accompagnés d'appareils de mesure : d'accomplissement de soi, d'estime, d'appartenance et d'amour, de sécurité, physiologiques etc... a largement contribué à répandre cette confusion entre besoins et désirs.

Il me semble qu'ainsi posée la question de la juste distance s'éclaire si on essaie de la penser dans le champ du travail éducatif. Le but se précise : soutenir, accompagner, aider un sujet dans sa capacité à être seul. Et Winnicott de préciser : seul... parmi les autres, indépendant dans l'interdépendance,<sup>29</sup> « ... soit non seulement trouver et donner un sens à son existence d'individu, mais surtout pour faire de celle-ci une invention de son cru susceptible de faire partie d'une œuvre commune.<sup>30</sup> »

### *L'autonomie : une tarte à la crème !*

Ainsi peut-on penser sérieusement cette autre tarte à la crème<sup>31</sup>, qui la plupart du temps a perdu tous son sens, et que l'on voit conclure maints projets personnalisés : l'autonomie. C'est devenu un maître-mot du vocabulaire éducatif qui pointe à l'horizon de toute relation d'aide. Il mérite d'être précisé, éclairé et dégagé de la gangue imaginaire qui l'étouffe et produit des détournements fâcheux. Le plus souvent le terme d'autonomie renvoie à « se donner sa propre loi, ses propres règles ». Nul besoin d'être grand clerc pour en percevoir toute l'absurdité : comment un sujet pourrait-il faire la loi, alors que c'est la loi qui le fait sujet ? La loi symbolique liée à l'appareillage du sujet à la parole et au langage, et toutes les lois qui en découlent. Une autonomie ainsi conçue c'est la porte ouverte aux débordements de jouissance assurée : chacun fait ce qu'il veut. « *Chacun fait, fait, fait, c'est qui lui plaît, plaît, plaît* », dit la chanson<sup>32</sup>. « *Ceci est une absurdité car si chacun est dans ce cas, précise le philosophe Jean-Bernard Paturet, il est vraisemblable que « la guerre contre tous », la loi du plus fort fassent retour et que la loi de la jungle rende impossible la vie en commun.* »<sup>33</sup> Comment peut-on penser en effet qu'un enfant, un jeune ou un moins jeune se donne sa propre loi ? Emmanuel Kant définit l'autonomie comme « *principe suprême de la moralité* ».<sup>34</sup> Autrement dit une contrainte. L'autonomie est alors à penser comme une conquête jamais achevée pour accéder à ce que Kant désigne comme « *impératif catégorique* », qu'il résume ainsi : « *Agis uniquement d'après la maxime qui fait que tu peux vouloir en même temps qu'elle devienne une loi universelle* ». Faisons retour à l'étymologie du mot constitué de deux autres (*autos-nomos*), telle que son origine grecque nous la transmet. La racine indo-européenne « *nem/nom* » à l'origine du *nomos*, produit aussi le verbe *nomein*, partager, répartir les richesses et les

---

<sup>29</sup> Donald W. Winnicott, *La capacité d'être seul*, PBPayot, 2012. Ce texte a d'abord fait l'objet d'un exposé à la Société britannique de psychanalyse le 24 juillet 1957.

<sup>30</sup> Michel Lapeyre, *Le savoir du psychanalyste, pas tant, pas tout*. La petite librairie, 2019.

<sup>31</sup> Expression signifiant un lieu commun, une formule rebattue, vidée de son sens pour avoir été répétée à tout propos. Cette expression française a pour origine le jeu du corbillon de l'époque de Molière où il était question de citer le maximum de mots se terminant pas "on" comme corbillon.

<sup>32</sup> Chagrin d'amour, 1982.

<sup>33</sup> Jean-Bernard Paturet, *Le transfert à l'usage des enseignants et des éducateurs*, Sauramps Médical, 2012.

<sup>34</sup> Emmanuel Kant, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Delagrave, 1990.

biens. C'est d'abord une règle de pâturage pour les *nomades* (même origine) antiques. Quant à *Némésis*, fille de la Nuit, déesse de la pudeur et de la justice distributive, elle châtie les excès de bonheur ou d'orgueil. On peut donc comprendre l'autonomie comme la régulation imposée pour l'usage d'un territoire partagé. « *Conquérir son autonomie*, ajoute Jean-Bernard Paturet, *signifie ici accroître ses propres territoires existentiels, professionnels, amoureux etc.* » Et comme le veut l'adage : ma liberté s'arrête où commence celle d'autrui ! L'autonomie est donc un chemin de conquête de l'indépendance du sujet, mais qui se double d'une responsabilisation. Être autonome c'est assumer la responsabilité de sa propre vie, de ses choix, de sa parole. Évidemment un sujet ne tombe pas du ciel, il est déterminé par un héritage biologique, génétique, familial, social, culturel... cet « Autre » comme le nomme Lacan, à partir duquel il se constitue. Avant de parler, il est parlé<sup>35</sup>. Cet amarrage premier c'est ce qui donne un point d'appui à tout sujet, « *c'est ce qui fait le support de chacun et la boussole de l'existence.* »<sup>36</sup> Mais la façon de se faire une place dans cette histoire, de l'incarner, est propre à chacun. C'est ce que recouvre le terme d'autonomie. Certes c'est dans le désir de l'Autre que naît le désir du sujet *cependant* : « *Ce qui est important, ce n'est pas ce que l'on a fait de moi. C'est ce que moi je fais de ce que l'on a fait de moi.* »<sup>37</sup>

Quant à la méthode pour trouver la juste (plutôt que bonne) distance au quotidien qui permet d'atteindre ce but, je soulignerai qu'il n'y a aucun pied à coulisse qui permette d'en prendre la mesure. Elle est à chaque fois à construire en fonction de chaque relation engagée et même elle se modifie au fil de la relation. Freud nous fournit pour le penser un petit apologue tout à fait savoureux : « *Un jour d'hiver glacial, les porcs épics d'un troupeau se serrèrent les uns contre les autres afin de se protéger contre le froid par leur chaleur réciproque. Mais douloureusement gênés par les piquants, ils ne tardèrent pas à s'écarter de nouveau les uns des autres. Obligés de se rapprocher de nouveau, en raison du froid persistant, ils éprouvèrent une fois de plus l'action désagréable des piquants, et ces alternatives de rapprochement et d'éloignement durèrent jusqu'à ce qu'ils aient trouvé une distance convenable ou ils se sentent à l'abri des maux.* »<sup>38</sup>

La « *distance convenable* » peut porter sur divers éléments de la relation d'aide tout au long d'un suivi. Prenons ce qui en constitue souvent le préalable : la question de la demande. C'est le lot commun de pratiquement tous les échanges du quotidien : enfants, adolescents, adultes ne cessent d'adresser des demandes à longueur de journées. Pas toujours avec des paroles, mais souvent dans des mises en acte, étranges et parfois violentes, qui en tiennent lieu.

Je reprendrai ici une histoire déjà ancienne que j'ai vécue lorsque j'exerçais comme éducateur au Centre Psychothérapique de Saint Simon à Toulouse. Nous avons monté un dispositif pour accueillir le dimanche en fin de journée, les enfants que leurs parents ramenaient plus tôt que la rentrée du lundi matin. Cela permettait de travailler au plus près avec un ou deux enfants, il n'y en avait guère plus. Ce soir-là Baptiste, un jeune psychotique, était triste et tournait en rond. Alors que j'étais en train de prendre connaissance du cahier de liaison, pendant qu'il était censé ranger ses affaires, il se présenta à la chambre de garde pour demander un bonbon. Une collègue avait en effet laissé une coupelle sur le bureau emplie de bonbons de diverses couleurs. Ce que plusieurs enfants avaient bien remarqué et qu'ils utilisaient pour entrer en relation.

- Je t'en propose deux. Regarde : un rouge et un vert. Lequel tu choisis ?
- Le rouge.
- Pourquoi le rouge ?

<sup>35</sup> Joseph Rouzel, « On parle un enfant », *L'ailleurs. La psychanalyse, la cure, la cité*, Éditions Le Retrait, 2019.

<sup>36</sup> Luis Izcovich, *L'identité : choix ou destin ?* Stilus, 2019.

<sup>37</sup> Jean-Paul Sartre, *L'être et le néant*, Tel-Gallimard, 1976.

<sup>38</sup> Sigmund Freud, *Essais de psychanalyse*, PBPayot, 2004.

- Ce week-end avec maman et la petite sœur on est allés en Camargue où il y a des taureaux. Et la petite sœur avait un pull rouge. Les taureaux ont peur du rouge et il y en a un qui a commencé à gratter avec sa patte et à courir vers nous. On a eu peur... Ah ! Je prendrais bien le vert...
- Pourquoi le vert ?
- Tu sais pas, depuis que papa est parti on ne sait pas où, maman elle est triste et ce midi en faisant la vaisselle, elle a cassé... un verre...

On entrevoit dans cette saynète toute la richesse du travail éducatif. Une médiation spontanée du quotidien : la demande banale d'un bonbon, ouvre à la possibilité pour un enfant d'exprimer sa souffrance. Que l'enfant sous couvert de l'équivoque, sans le savoir, puisse exprimer ce qui le tracasse, l'encombre, le fait souffrir marque bien le fondement de la relation d'aide. Je n'ai jamais vu un enfant s'adresser à un éducateur en disant : je souffre. Il passe par les chicanes des signifiants d'une demande, qui est d'abord demande d'être entendu et reconnu comme sujet. Bien sûr il ne peut pas non plus se planter devant l'éducateur en lui lançant : je te demande de me reconnaître. La demande est toujours double : on demande quelque chose à quelqu'un. L'adresse s'articule à des signifiants... qui représentent le sujet... Très souvent les éducateurs se laissent éblouir et piéger par le « quelque chose » (les signifiants de la demande) et oublient le « à quelqu'un » (l'adresse), qui scelle une demande de relation. Et ils se perdent et perdent la relation en pensant qu'ils ont le bon objet qui va satisfaire la demande. Alors que cet objet n'est jamais que représenté dans le langage, et représente le sujet comme manquant. Si l'enfant demande un bonbon et qu'on le lui donne comme cela, sans considérer la mise en relation, généralement il revient à la charge : ce pauvre éducateur il n'a rien compris, je remets ça ! Et à nouveau il redemande... un bonbon !

Le père de Baptiste est en train de se séparer de sa mère et son cœur s'est brisé comme le verre que la mère a laissé tomber en faisant la vaisselle. Le jeu métonymique et homophonique entre le vert du bonbon et le verre brisé ouvre une brèche où se dit à demi-mot, où se mi-dit, ce qui habite cet enfant. Ici s'illustre ce que Jacques Lacan nous a transmis sur la différence entre besoin, demande et désir « *Le désir s'ébauche dans la marge où la demande se déchire du besoin* ». <sup>39</sup> Pour la petite histoire, je me souviens que Baptiste est parti se coucher en oubliant... l'objet demandé, le bonbon. Il n'est pas difficile de penser que l'objet demandé (le bonbon) n'est pas l'objet de la demande (être entendu dans son manque, sa souffrance). Modalité s'il en est de cette capacité d'être seul.

Mais comment tenir cette position éducative, fondement de la relation d'aide, où l'écart entre besoin et demande est maintenu pour s'ouvrir au désir d'un sujet ? Désir toujours construit autour d'un manque qui trouve son chemin dans les méandres de la parole. Pour répondre à cette question je m'appuierai sur trois termes qui bornent il me semble la juste distance de l'éducateur : la position, la posture, la pose.

*Position, posture, pose.*

*Le terme ambigu de « posture », qui fait flores depuis quelque temps dans le champ du travail social<sup>40</sup>, m'a amené à cette réflexion. Plutôt que de supprimer le mot, je propose de le dialectiser en m'inspirant du nœud borroméen (Réel/imaginaire/Symbolique), en faisant jouer la position, la posture et la pose ...*

<sup>39</sup> Jacques Lacan, *Écrits*, Seuil, 1966.

<sup>40</sup> Deux occurrences récentes : Xavier Bouchereau, *La posture éducative*, érès, 2017 ; *La posture du superviseur*, (Sous la dir J. Rouzel.), érès, 2017.



Dans *Le désert des Tartares*, Dino Buzzati met en scène un petit groupe de soldats aux confins du désert.<sup>41</sup> Ils sont postés en attente sans fin d'un danger hypothétique. Il y a de quoi désespérer. Rien ne vient. Juste quelques mouvements du sable agité par le vent. Les journées sont rythmées par la routine quotidienne de la garnison. Ainsi en va-t-il du travail éducatif. Dans le « cérémonial » (c'est le terme qu'utilise Freud pour le dispositif de la cure) un peu usant, souvent répétitif, réglé comme du papier à musique, tel un praticable de théâtre que constitue le quotidien éducatif, surtout en internat, ou avec des personnes handicapées très atteintes. Là aussi en place d'éducateur il s'agit de *tenir la position*. On ne sait jamais par quel chemin la vérité d'un sujet va jaillir. Il faut se tenir prêt dans cette position que le vieil Héraclite décrit comme *elpis anelpiston*, l'attente de l'inattendu, l'espoir de l'inespéré<sup>42</sup>; position que plus près de nous le psychanalyste Theodore Reik souligne comme relevant de la surprise, d'un savoir ne pas savoir.<sup>43</sup> Oui, il s'agit bien dans tout dispositif de médiation qu'implique la relation éducative, de se laisser surprendre, ce qui n'exclue nullement de penser la rigueur du cadre. Rigueur n'était pas rigidité ! Comme pour la mort, de l'avènement de la vérité on ne sait ni le jour ni l'heure. Il s'agit juste de se tenir prêt, car à l'instar du lion dont parle Freud, elle ne bondit qu'une fois, et faute de l'attraper par la crinière, on la laisse filer. Tenir la position participe d'un *repérage symbolique* : qu'est-ce qu'implique le fait d'endosser la casquette d'éducateur dans une institution, dans la différence des places, la mise en fonction d'une place d'exception, la relation aux collègues, y compris d'autres professions, la tenue rigoureuse du cadre etc. Le repérage très fin de la place occupée par un éducateur dans l'ensemble institutionnel, son articulation aux autres intervenants, sa prise de référence dans la mission confiée à l'établissement, son ancrage dans l'éthique et les valeurs du collectif ... autant de points d'arrimage qui autorisent de tenir la position sans trop se soucier - quelle prétention cela serait - de ce qui peut advenir. Tenir la position c'est se tenir prêt à l'imprévu. Paradoxalement, comme le soulignent Maurice Capul et Michel Lemay,<sup>44</sup> cela exige de mettre en tension contenant et contenu, de maintenir la rigueur d'un cadre (projet, médiations...) en laissant en attente, ouvert, ce qui peut y advenir. Il n'est de liberté qu'au prix de cette contrainte. A l'éducateur de peaufiner les règles de son atelier (qui peut aussi bien recouvrir l'espace de l'entretien éducatif comme toute autre médiation, y compris les médiations improvisées ou formalisées du quotidien), à mener à bien un projet, sans se laisser séduire par les sirènes d'un résultat imposé. L'expérience nous enseigne d'ailleurs que le résultat obtenu est souvent à cent lieues du résultat attendu : il y a un écart qui révèle ce qui du vivant nous échappe. Alors n'est-il pas plus important de se mettre en projet, comme on dit en marche, que de faire des projets ? L'évaluation des écarts entre les objectifs espérés et les résultats obtenus donne une mesure assez juste du deuil nécessaire pour accompagner un projet tout emprunt des surprises de la vie. Là aussi une certaine distance s'avère nécessaire. Éduquer participe bien de ces métiers, avec soigner et diriger, que Freud qualifia d'impossibles. Impossible du fait que, dans ces métiers de la relation humaine, « *on peut être sûr d'un résultat insuffisant* ». Voilà qui devrait calmer la *furor educandi* de quelques-uns, plus préoccupés à remplir des cases et des statistiques, que des sujets qu'ils côtoient à longueur de journée.<sup>45</sup>

Mais tenir la position ne suffit pas, encore faut-il *incarner la posture*. Comme le dit Lacan en reprenant le titre d'une belle comédie de Guillaume Apollinaire : il ne suffit pas de se prendre pour Tirésias, encore faut-il en avoir les mamelles ! Voici le synopsis de la comédie d'Apollinaire intitulée *Les mamelles de Tirésias*<sup>46</sup>: Thérèse veut faire l'homme et laisse la charge d'enfanter à son mari qui lui ne pense qu'à faire l'amour. Sa décision étant prise, elle sent que ses seins se détachent d'elle ; de sa blouse entrouverte sortent les mamelles, des ballons d'enfants que des fils retiennent dans leur

<sup>41</sup> Dino Buzzati, *Le désert des tartares*, Pocket, 2004.

<sup>42</sup> Héraclite, *Fragments*, PUF, 2011 ; Bernard Stiegler, *L'attente de l'inattendu*, HEAD Genève, 2005.

<sup>43</sup> Théodore Reik, *Le psychologue surpris : deviner et comprendre les processus inconscients*, Denoël, 2001.

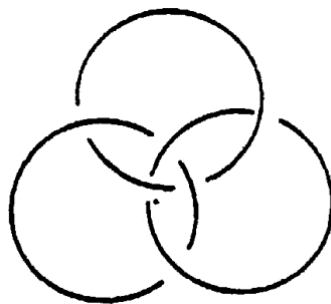
<sup>44</sup> Maurice Capul et Michel Lemay, *De l'éducation spécialisée*, érès, 1996.

<sup>45</sup> Sigmund Freud, « Préambule » à l'ouvrage d'Auguste Aichhorn, *Jeunes en souffrance*, Champ Social, 2000 ; *L'analyse finie et l'analyse infinie* suivi de *Constructions dans l'analyse*, PUF, 2012.

<sup>46</sup> Guillaume Apollinaire, *Les mamelles de Tirésias*, Arvensa Kindle, numérique, 2014.

envol et à qui elle s'adresse : « Envolez-vous oiseaux de ma faiblesse (...) comme c'est joli les appâts féminins (...) on en mangerait etc. » Redevenue Thérèse, mais aussi plate qu'une planche, elle finit par rejoindre son mari pour... « tremper la soupe », comme elle dit. Elle distribue un stock de ballons pour nourrir les enfants qu'il a enfantés par milliers. Même sans ses appâts qu'elle a laissés dans l'aventure, elle suscite son désir. Comme quoi il ne faut peut-être pas trop se fier aux appâts-rances ! L'objet du désir n'est jamais l'objet désiré. Ainsi en va-t-il du désir de l'éducateur qui prête le réel de son corps et de son histoire à cette opération, un acte éducatif, ce qui ne va pas sans risque<sup>47</sup>. En 1974, Lacan affirme à propos de l'analyste, ce que nous pouvons tirer du côté de l'éducateur : « nous y mettons notre peau, c'est-à-dire ce qu'il peut y avoir de plus efficace et aussi loin qu'on y aille, de notre présence réelle ». La présence, même proche comme aimait à le formuler Fernand Deligny, n'exclue nullement la juste distance. Incarner pour un autre, dans le transfert, un savoir y faire dans l'espace social, se faire le semblant d'objet de l'autre, en quelque sorte. Épouser les contours d'un lieu qui n'a pas eu lieu. Incarner la posture relève d'une certaine saveur du réel.<sup>48</sup> Souvenons-nous ici que « saveur » et « savoir » jaillissent de la même source. Le mot d'incarnation dit bien qu'il s'agit de l'avoir dans la peau, dans la chair, d'en goûter toute la saveur de cette posture d'éducateur qui se joue, à la différence de la réalité psychique que travaillent les « pys », dans le champ de la réalité sociale. Mais ces deux champs d'intervention, où œuvrent les pys d'un côté, les travailleurs sociaux de l'autre, comme le souligne Freud « convergent vers la même intention », à savoir soutenir chez un autre humain cette capacité d'être seul, de s'accepter comme manquant dans la relation à autrui et à soi-même.<sup>49</sup> Là aussi il s'agit de repérer et de respecter une juste distance entre ces deux champs d'intervention.

Par contre il y va aussi d'une part d'imaginaire et de narcissisme qui peut occuper le devant de la scène : prendre la pose, comme pour une photo, en tant qu'éducateur, se noyer dans la fonction, s'y croire, poser pour la galerie, se faire une belle image... Bref se prendre pour l'éducateur (et non un éducateur parmi d'autres). Alors que chacun sait qu'aucun signifiant ne peut recouvrir le sujet qui n'apparaît jamais que représenté, mais pas tout. En effet « ... Si un homme qui se croit un roi est fou, un roi qui se croit un roi ne l'est pas moins. Comme le prouvent l'exemple de Louis II de Bavière et de quelques autres personnes royales, et le " bon sens " de tout un chacun, au nom de quoi l'on exige à bon droit des personnes placées dans cette situation " qu'elles jouent bien leur rôle ", mais l'on ressent avec gêne l'idée qu'elles " y croient " tout de bon, fût-ce à travers une considération supérieure de leur devoir d'incarner une fonction dans l'ordre du monde, par quoi elles prennent assez bien figure de victimes élues. »<sup>50</sup>. D'où il affère qu'un éducateur qui se prend pour un éducateur est tout aussi fou !



*Nœud borroméen. 3 ronds de ficelle RSI (Réel/Symbolique/Imaginaire). Posture, position, pose. Au centre du nouage : l'objet @, un trou.*

On l'aura compris : dans la position, la posture et la pose d'éducateur se dessine dans l'ombre ce

<sup>47</sup> Joseph Rouzel, « Prise de risque et responsabilité dans le travail éducatif ». Texte paru, plus court, dans le N° 45 de la revue *Le Sociographe*, février 2014 et repris dans la 3<sup>e</sup> édition de mon ouvrage *Le travail d'éducateur spécialisé*, Dunod, avril 2014.

<sup>48</sup> Joseph Rouzel, « La saveur du réel », *Psychanalyse pour le temps présent. Amour obscur, noir désir*, ères, 2002.

<sup>49</sup> Sigmund Freud, « Préambule » à l'ouvrage d'Auguste Aichhorn, *Jeunes en souffrance*, Champ Social, 2000

<sup>50</sup> Jacques Lacan, « Propos sur la réalité psychique », *Écrits*, Seuil, 1966.

trou qu'enserme le nœud Borroméen<sup>51</sup>, avec RSI, (Réel, Imaginaire, Symbolique), mais sans oublier que ce trou où s'inscrit l'objet @ (sein, fécès, regard, voix, rien), marque de façon indélébile le désir, désir qui ne se produit jamais que d'un ratage. Toute l'éthique consistant, comme l'énonce Beckett dans *Cap au pire*, à « rater mieux. Rater mieux, encore ». « C'est ce déchet, cette chute, ce qui résiste à la signification qui vient à constituer comme tel le sujet désirant. »<sup>52</sup>. Car ces chutes, tels les copeaux du menuisier, témoignent d'un travail d'usinage intérieur, d'un cheminement. Même si, comme le dit Heidegger, ces chemins ne mènent nulle part. « *Chemins qui ne mènent nulle part* » est aussi un poème de Rainer Maria Rilke :

*Entre deux prés, que l'on dirait avec art de leur but détournés, chemins qui souvent n'ont devant eux rien d'autre en face que le pur espace et la saison.*

### L'animation des groupes de parole.

« *J'ai peur de ce que les mots vont faire de moi* »  
Samuel Beckett, *L'innommable*.

« *Il n'est pas de parole sans réponse, même si elle ne rencontre que le silence, pourvu qu'elle ait un auditeur* » Jacques Lacan

« *Dites n'importe quoi, sans hésiter à dire des bêtises* » Règle fondamentale de la psychanalyse reprise par Lacan dans *Encore, Séminaire XX*

À partir des années 70, Carl Rogers a élargi le champ de son action en appliquant aux groupes les principes de l'Approche Centrée sur la Personne (ACP). Il a notamment facilité des rencontres afin d'aider à la résolution des conflits en Irlande du nord, Amérique Centrale, Afrique du Sud... Dans le même temps, il organise de nombreuses rencontres interculturelles en Europe et en Amérique latine. L'œuvre et l'action menée lors des vingt dernières années de sa vie lui valent d'être nommé en 1987 pour le prix Nobel de la Paix. Malheureusement, il meurt la même année. Au-delà de l'expérience de Carl Rogers, avec qui je ne suis pas totalement en accord, comment penser l'animation des groupes de paroles ?

#### *Le groupe*

Pour ouvrir le concept de groupe, il faut en chercher l'origine dans le mot... « croupe », terme issu de l'ancienne langue francique, « *kruppa* » qui désigne « une masse arrondie ». Croupion, croupière,

---

<sup>51</sup> Emblème de la famille des Borromées en Italie. Ce type de nouage composé de trois brins offre la caractéristique suivante : lorsqu'un des brins est coupé les deux autres se séparent. Ceci à la différence du nœud olympique.

<sup>52</sup> Jacques Lacan, *Séminaire Livre X, L'angoisse*, Seuil, 2004.

croupir et quelques autres partagent la même origine, ce qui situe d'emblée les effets de groupe sur leur versant le plus négatif : il y a toujours le risque de disparition de la singularité, au profit d'un « on » massif et indistinct - Heidegger parlait de la tyrannie du « on » - qui peut se répercuter en : « le groupe dit que, le groupe pense que... ». Bien évidemment un groupe ça ne pense ni ne dit. Ça n'a ni tête ni bouche pour ça ! Le mot lui-même ne fait son apparition qu'au XVII<sup>ème</sup> siècle dans la langue française, après une pérégrination par l'italien « *gruppo* » qui désigne un nœud, un assemblage. Un groupe : un sac de nœuds ! Cette petite expédition étymologique nous met d'emblée la puce à l'oreille sur les dérives et les chausse-trappes de tout groupe. Il y a deux écueils extrêmes à éviter : que le groupe phagocyte les positions subjectives dans un agglutinement de type communautariste aliénant ; que l'individu réclamant son droit à l'expression libre sans limite fasse éclater le groupe et le cadre qui en rassemble les membres. De fait l'action et la parole nous réunissent autour de signifiants communs (disons plus clairement comme-un), ceux de la langue pratiquée, mais dans le même temps elle nous divise, puisque chaque signifiant renvoie pour chacun à une réalité différente. Tout groupe est organisé autour de totems, mots-phares, signifiants-maîtres, dans lesquels chacun s'arrime, tout en mettant en scène sa subjectivité propre. Maintenir cette tension entre ce qui réunit et ce qui divise - ce qui est à proprement parler la définition même du symbole - balise et détermine la dynamique des échanges dans un groupe. On peut penser que la pratique du groupe mobilise une dialectique complexe entre ces extrêmes : maintenir la cohésion du groupe tout en prenant en compte la position de chacun. Ce qui signifie que l'animation d'un tel groupe participe d'un équilibre instable sans cesse à réinterroger.<sup>53</sup> Il semble que les pratiques de groupes éducatifs et l'intérêt de la recherche pour le sujet, soient peu à peu tombés en désuétude. Déjà Maurice Capul en 1990, consacrant les deux premiers numéros de la revue *Empan* à cette question, notait cette désaffection.<sup>54</sup>

### *La vogue des groupes de parole*

La vogue actuelle des groupes dits de parole en tous genres, sur tous sujets, selon des dispositifs divers et (a)variés, est un prolongement indirect d'une longue expérience issue peu ou prou de la psychanalyse. Les premières réunions cliniques du mercredi au domicile de Freud inauguraient toute une efflorescence de pratiques autour des groupes de parole, dont nous lui sommes redevables.<sup>55</sup>

Un groupe de parole peut se définir comme une pratique de groupe à visée thérapeutique ou pas, qui réunit plusieurs personnes, patients d'un hôpital, salariés d'un établissement, malades alcooliques ou usagers de drogues, parents, enseignants, jeunes... autour d'un thème ou bien d'un mode de libre expression associative. Mais c'est aussi un des outils de base des éducateurs en relation d'aide en institution. Peuvent être visés : l'exploration et la résolution de conflits, l'expression de souffrances, l'exposé de difficultés subjectives ou collectives, l'exploration collective d'un problème, la mise en jeu d'un « entraînement mental<sup>56</sup> » à plusieurs, le développement des capacités d'expression, la prise en compte de la citoyenneté, de la sexualité... Auprès des usagers cela se présente comme une instance d'échanges, de partage, de régulation, mais aussi de soutien thérapeutique (au sens le plus large) et éducatif.

Dans le secteur social et médico-social, il s'agit aussi par ailleurs d'un espace d'élaboration des pratiques et des difficultés des professionnels, d'éclairage de la relation affective et affectée avec les usagers... Ce type de groupe de parole pour les professionnels peut revêtir la forme de supervisions, régulations d'équipe, voire d'analyse institutionnelle. C'est en faisant l'épreuve du groupe que les éducateurs peuvent à leur tour accompagner des groupes d'usagers.

<sup>53</sup> Jean Maisonneuve, *La dynamique des groupes*, Que sais-je ? 2018.

<sup>54</sup> *Empan*, Les groupes éducatifs I, mai 1990 ; les groupes éducatifs II, septembre 1990.

<sup>55</sup> Voir *Les premiers psychanalystes. Minutes de la Société psychanalytique de Vienne*, reprenant les notes d'Otto Rank, Éditions Gallimard, 1976, 4 tomes.

<sup>56</sup> Charlotte Herfray, *Penser vient de l'inconscient. Psychanalyse et entraînement mental*, Érès, 2012.

Reprenant le jeu des cabanes dans les arbres des enfants accueillis au Centre psychothérapique de Vitry, Maurice Capul a montré comment « la cabane » est une véritable institution émanant des enfants eux-mêmes. Sous couvert bienveillant, mais suffisamment distant des éducateurs, les enfants de Vitry exploraient des territoires, se confrontaient aux règles collectives, résolvaient des questions d'organisation à plusieurs, faisaient l'apprentissage d'une démocratie directe, éprouvaient concrètement les résistances des matériaux, inventaient des plans et de architectures complexes, engrangeaient des souvenirs sources, comme dit Georges Perec, de « racontouzes » ultérieures... Invité récemment par la direction de cet établissement à faire une conférence lors d'une rentrée de septembre, j'ai évoqué cette pratique. Elle avait disparu et même le texte magnifique de Maurice était tombé dans les oubliettes. Je leur en ai lu des passages du texte. Désormais on fait de l'individuel ! m'a-t-on rétorqué.

Certes le projet dit individuel ou personnalisé fait bien partie de la panoplie institutionnelle, mais comment penser qu'un enfant puisse grandir, ou qu'un adulte puisse trouver sa place, sans se coltiner au vivre ensemble ? En la matière les espaces de jeu s'avèrent incontournables. Sinon, c'est occulter un peu vite que l'humain est avant tout, si j'en crois ce bon Aristote, un « *zoon politikon* » : un animal pour qui les questions de la cité (*polis*), de la communauté, du vivre ensemble, du « nous », sont déterminantes. « *Il est manifeste, à partir de cela, que la cité fait partie des choses naturelles, et que l'homme est par nature un animal politique, et que celui qui est hors cité, naturellement bien sûr et non par le hasard des circonstances, est soit un être dégradé soit un être surhumain, et il est comme celui qui est injurié en ces termes par Homère : sans lignage, sans loi, sans foyer.* »<sup>57</sup>

Ce « nous » Michel Serres, récemment disparu, le célèbre dans le premier numéro de la revue *Empan*<sup>58</sup>. Il donne toute la mesure de ce qui « noue » les « je, tu il/elle, vous » entre... eux. Le « je » n'est que le lieu où ça parle, un lieu occupé de façon tournante par le locuteur. « *... le je se pose sur celui qui parle, comme un masque de théâtre ou un maillot imprimé... Alors apparaît qu'un pronom et un seul reste invariant inamovible et fixe par la variation de tous les autres : le nous. Il appartient en propre à tous et en commun à chacun, désigne le réseau multicentré que nos décisions ludiques ou politiques découpent, segmentent et mutilent à loisir. Ensemble de base, sphère pérenne, lieu invariable des variations d'appartenance. Constant, le nous contient les sujets et les objets, sous les clignotements des pronoms circulant ou la morne stabilité statuaire.* »

On ne parle plus guère de groupe qu'à l'occasion des « groupes de parole ». La question de la dynamique des groupes et de la prise en compte des processus inconscients qui les irriguent en sous-main, y est déterminante. Chez les professionnels, on peut confondre parfois ces groupes avec la supervision, qui n'est après tout qu'une des applications du groupe de parole. En effet il s'agit bien là aussi d'une pratique de parole en groupe, mais seuls les objectifs précis et rigoureusement repérés permettent de différencier les différents types de dispositifs. Notamment, en supervision d'équipe, le travail sur le transfert et son maniement fait la distinction.

L'expression « groupe de parole » est également utilisée dans le cadre du développement personnel, du coaching, du débriefing... et participe également de l'idéologie *New Age*. Du coup l'appellation « groupe de parole », sans précision d'objectif ni de dispositif adopté, se trouve frappée d'un flou certain. Dès que plusieurs personnes parlent ensemble de quoi s'agit-il si ce n'est d'un groupe de parole<sup>59</sup> ? Dans ce texte je centrerai le terme « groupe de parole » sur son usage en situation

<sup>57</sup> Aristote, *La Politique*, Vrin, 1995.

<sup>58</sup> Michel Serres, « Nous », *Empan* n°1, mai 1990.

<sup>59</sup> Pour un usage professionnel des groupes de parole voir l'excellent ouvrage de Martine Ruzniewski, qui s'inspire des groupes Balint : *Le Groupe de parole à l'hôpital*, Dunod, 1999. Inventés par Michael Balint, les premiers *Groupes Balint* se sont déroulés dans le cadre de la Tavistock Clinic de Londres et étaient proposés, dès 1949, dans le cadre de la formation continue des médecins généralistes.

professionnelle. Que l'on exerce comme éducateur, infirmier, médecin, enseignant... L'animation du groupe, de parole ou autre, peut faire partie de la boîte à outils du praticien. Son usage est évidemment, comme pour les entretiens individuels, déterminé par les objectifs poursuivis.

L'apprentissage de la technique d'animation des groupes met en jeu toute une série de repères qui en balisent l'exercice. En ce qui concerne le dispositif, les objectifs, la temporalité, les lieux et l'espace, les techniques, la juste distance... sur tous ces points je pense que l'on peut reprendre tels quels ce que j'énonce un peu plus haut sur l'entretien en relation d'aide. Finalement un entretien éducatif c'est un groupe de parole... restreint. Donc je renvoie le lecteur à adapter ce que j'en écris en amont. Les questions sont les mêmes. A la nuance près de ce que la dynamique de groupe et l'animation introduisent de différence. Un certain nombre d'éléments sont, comme pour le cadre d'un entretien, à déterminer en amont, bien avant la mise en route du groupe en tant que tel.

Cet ensemble de dispositions qui articule différence des places et règles énoncées, constitue le cadre auquel se soumettent ensuite et l'animateur et les participants. Le cadre qui fait référence tout au long du travail du groupe établit un tiers et protège des débordements, voire des passages à l'acte, les interlocuteurs, animateur comme participants. Le leader, si leader il y a,<sup>60</sup> ne trouve sa place et son style que dans la mesure où il se met au service de ce tiers qui fait lien dans le groupe.

Les règles balisant le temps et l'espace sont le plus souvent à déterminer avec les participants, soit que cela relève d'une discussion introductive, soit que cela soit laissé à la détermination de l'animateur. Là encore tout dépend de ce que l'on cherche à produire. On peut très bien envisager certaines règles contraignantes, en lien avec la nature du travail. Par exemple, dans des groupes où la règle de confidentialité est posée fermement, de refuser qu'un participant en retard entre en cours de séance, et à fortiori, qu'une personne extérieure au groupe puisse entrer par inadvertance, voire par curiosité. Je me souviens, lors d'une séance de supervision - groupe de relation d'aide à la relation d'aide ! qui est une des modalités possibles des groupes de parole, d'avoir crié un : « dehors » à l'intrusion intempestive d'un directeur qui voulait récupérer son agenda oublié (!) dans la salle où le groupe se réunissait. L'animateur se doit d'assurer la protection du groupe contre toute forme d'intrusion.

### *Les techniques d'animation.*

La place de l'animateur, souvent désigné dans les groupes de parole comme « leader », est tout aussi déterminante. Animation directive, semi directive, à reformulation selon Carl Rogers, animation à plusieurs, animation médiatisée etc Les techniques d'animation de ces groupes de parole sont multiples.<sup>61</sup> Comment déterminer la plus adéquate ? Il faut poser d'emblée que le choix n'est pas indifférent, car il modifie le dispositif. Encore une fois cela dépend de ce qu'on cherche. En tant que psychanalyste, mais aussi qu'ancien éducateur éclairé par la psychanalyse, pour ma part je choisis toujours la voie d'impliquer les participants. Mais en tenant compte du style de chacun : l'un est bavard, l'autre plus silencieux... La technique dans cette perspective se plie à la dimension de la rencontre ; elle en épouse les contours. La clé de la clinique qu'elle soit éducative ou thérapeutique réside dans la création à chaque fois différente d'un espace-temps qui favorise la rencontre, soit, au sens psychanalytique, le transfert. Une fois l'accroche et la confiance acquises, il me semble qu'il est plus simple de mettre sur rail les objectifs à poursuivre ensemble. J'insiste en formation pour que chaque professionnel en situation d'animer un groupe de parole trouve son style dans un cadre suffisamment souple où il se sent à l'aise pour faire ce pourquoi il est missionné. Cela laisse la porte ouverte à des variantes tout à fait fluides.

---

<sup>60</sup> Terme utilisé parfois pour désigner l'animateur. Il existe aussi des groupes sans leader, réunis autour d'une tâche commune. Ce que W.R. Bion a pu expérimenter pendant la guerre avec des groupes de soldats qui avaient décompensé au front. Voir le texte de Jacques Lacan, « La psychiatrie anglaise et la guerre », in *Écrits*, Seuil, 1966.

<sup>61</sup> Voir par exemple : [http://www.jdheraudet.com/textes/2000-06\\_oct\\_Des\\_mots\\_prevention\\_contre\\_la\\_violence.pdf](http://www.jdheraudet.com/textes/2000-06_oct_Des_mots_prevention_contre_la_violence.pdf)

Le type de groupe engagé est évidemment déterminé par les objectifs poursuivis. Il induit un mode d'organisation et un style d'animation adéquats. Un groupe à visée thérapeutique ne se construit pas comme un groupe de régulation de conflits. Un groupe de soutien suite à un événement traumatique vécu pas une équipe (deuil, agression...) exige une autre approche que le groupe de parole visant la circulation de la parole, sur le mode de l'association libre etc Bref le « pourquoi ? » (Pourquoi ? Et pour quoi ?) pilotent le « comment ». Trop souvent l'on confond les finalités et les moyens. C'est la question que j'ai soulevé chez un jeune éducateur qui se laissait submerger par les dires jouissifs d'un groupe de jeunes délinquants qu'il accompagnait : pourquoi et pour quoi ce groupe de parole ? Ayant négligé d'entrée de jeu cette question du sens, qui aurait pu être élaboré en collectif et faire repère, les participants s'y engouffraient, mettant à mal toute volonté éducative, que l'animateur tentait de ramener en permanence, et de plus en plus violemment. L'autorité en la matière n'a rien d'un pouvoir surplombant. L'autorité est conférée soit par délégation (chef de service, direction, association...), soit au nom du collectif. La question de « Qu'est-ce qu'on fout ensemble ? » comme nous la lançait François Tosquelles, et sa mise au travail dans le groupe assure un sens partagé et garantit la stabilité du groupe.

Dans la Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury, qui prend appui sur les avancées de Célestin Freinet, la pratique du « *Quoi de neuf ?* » permet cette mise en place d'une autorité collective. Le « *Quoi de neuf ?* » se présente comme un temps d'accueil et de parole quotidiens au cours duquel, le matin en arrivant, l'élève peut dire à ses camarades de classe ce qu'il a envie de leur faire partager. Le but poursuivi chez l'enfant est triple :

- Se décharger de ce qui lui tient à cœur, l'encombre, afin d'être ensuite plus disponible pour s'engager dans les activités scolaires. C'est un passage (parfois pas-sage !) entre l'école et la maison, le dehors et le dedans.
- Apprivoiser l'expression orale, en mettant en place des situations de communication vraies, avec des objets et des questions qui le concernent. L'enfant s'adresse alors à ses camarades parce qu'il a réellement quelque chose à leur dire.
- Faire l'apprentissage du collectif et des règles d'interlocution.

Ainsi à l'École nouvelle d'Antony, tous les matins, les élèves ont la liberté de venir parler devant la classe de ce qui les peine, de ce qui les préoccupe ou tout simplement de ce qu'ils souhaitent partager avec les autres. C'est un temps de présentation, un moment où l'on raconte quelque chose. Il y a un président de séance qui interroge les enfants levant la main.<sup>62</sup>

Cette pédagogie de la décision - relation d'aide éducative s'il en est - a pu inspirer nombre d'institutions, au-delà de son usage scolaire. Je pense à un hôpital de jour où l'accueil des enfants souffrants de graves troubles psychotiques et autistiques, se fait de cette manière. Chaque enfant, quelle que soit sa difficulté, avec le soutien des éducateurs, prend ainsi place parmi les autres, intègre la logique des activités qui se suivent, peut se représenter le déroulement de sa journée, les liens

---

<sup>62</sup> École créée en 1961 par Nina Rist, dite Nina (1912-1996, pédagogue). C'est une école privée laïque, sous contrat d'association avec l'État. Les enseignants sont rémunérés par l'Éducation Nationale. Elle s'inscrit dans le courant pédagogique des « Écoles nouvelles » influencées par les travaux de différents pédagogues comme John Dewey (1859-1952, psychologue et philosophe), Maria Montessori (1870-1952, médecin et pédagogue), Roger Cousinet (1881-1973, pédagogue), Célestin Freinet ou Fernand Oury.

qu'il devra engager... Il s'agit d'un rituel de soin éducatif, qui fait rupture avec les propres rituels de l'enfant avec lesquels il tente d'apaiser ses angoisses. Un rituel collectif qui le sort de sa coquille.<sup>63</sup>

Une fois fixés les objectifs et les moyens, l'animation peut s'ouvrir sur différentes palettes. Certains groupes, comme ceux que Wilfried Bion inventa, fonctionnent sans animateur, sans leader<sup>64</sup>. La seule consigne est de se donner un thème ou une production commune (une difficulté à résoudre, un projet à élaborer, papoter...). Encore faut-il que la règle du jeu soit annoncée au départ. D'autres modes d'animation s'ouvrent sur des formes multiples. Là encore je ne peux que renvoyer à ce qui est visé. Il est clair par exemple qu'un groupe de supervision, comme j'en anime beaucoup, renvoie à un cadre rigoureux, ce qui ne signifie pas rigide, où la parole de chaque participant est garantie par le dispositif marqué par la mise en suspens de l'échange dans un premier temps, pour favoriser l'écoute singulière d'un des participants<sup>65</sup>. C'est vrai de la même façon avec un groupe d'usagers.<sup>66</sup>

On le sait, l'éducateur fait flèche de tout bois. Ainsi à Saint Simon au Centre psychothérapique, j'avais instauré « une réunion télé » pour la soirée du mardi, les enfants n'ayant pas classe le lendemain. Cela consistait à faire le choix d'un film ou d'une émission à visionner ensemble, à partir de la lecture que je faisais dans *Télérama*. Je me souviens d'une fois où ce qui était proposé c'était un des nombreux *King Kong*. Nous avons commencé à échanger, mais assez rapidement le groupe a été détourné. Thierry, un autiste, qui avait peu de paroles, s'est mis à mimer le singe, gestes bruits à l'appui. Le mime a été repris par plusieurs enfants. Chaque nouvelle prouesse était suivie d'une salve de rires en cascade. Et la soirée s'est roulée ainsi. On avait oublié le film au profit de l'invention ludique collective. Soirée mémorable !

### *Le nombre de participants*

Sans déterminer un nombre fixe, là encore je me référerai aux objectifs poursuivis. Un groupe de thérapie familiale (auquel un éducateur peut être amené à participer) se trouve d'emblée limité, dans un cercle restreint, aux personnes concernées par un lien de filiation ou familial. Un groupe de résolution d'un conflit dans une équipe peut accueillir plus de personnes. Notons cependant qu'au-delà d'une vingtaine de participants, il semble difficile de préserver la parole de chacun et la dynamique des échanges. Les effets de dérapage sont d'autant plus dommageables. Le groupe trop important favorise autant l'hystérisation de certains que le retrait mutique des autres. Le risque d'accaparer les échanges par certains ou encore que le groupe se scinde en deux ou trois est aussi à envisager. D'où l'importance de fixer le cadre de façon rigoureuse, quitte parfois à le rappeler en début de séance. A contrario un groupe très restreint de trois ou quatre participants peut gripper la dynamique du groupe et exiger beaucoup d'efforts de la part de l'animateur pour solliciter et soutenir les échanges.

### *La posture de l'animateur*

---

<sup>63</sup> Voir le film réalisé par Bernard Richard en 2014, *Les enfants de la Rose Verte*, sur l'expérience d'accueil d'enfants autistes à Alès.

<sup>64</sup> W.R. Bion, *Recherches sur les petits groupes*, PUF, 1995.

<sup>65</sup> Voir mon ouvrage *La supervision d'équipes en travail social*, 2ème édition, Dunod, 2015.

<sup>66</sup> Maurice Capul et Georges Amado, *Les groupes rééducatifs*, PUF, 1974. Je pense par exemple à l'expérience de l'association La Traversée « ... qui, en tant que creuset permet aux liens abîmés de se dire, aux relations malmenées de se transformer, creuset où peut se construire le lien à soi, à l'autre, aux autres. » Christiane Gühr Bouclet, « Le groupe de parole, espace de reconnaissance », *Gestalt*, 2012/1, n° 41.



Selon le ou les objectifs poursuivis l'animateur se situera de façons très différentes. L'animation d'un groupe à visée thérapeutique demande une certaine position de retrait, de mise en suspens des interventions, ce qui n'empêche pas de veiller à ce que la parole de chacun soit entendue. A contrario l'animation d'un groupe de discussion avec des jeunes, qui vise à faciliter et à développer la prise de parole et les capacités d'expression, exige souvent une position beaucoup plus active et sollicitante, mais aussi plus souple. L'animateur, est-il besoin de le rappeler, se fait le garant du cadre, du temps, des règles, des objectifs poursuivis. Il peut, à sa convenance, et selon le style qui lui est propre, prendre des notes ou non, à condition de s'en expliquer. De la même façon que la liberté peut être laissée aux participants de prendre des notes si cela peut leur faciliter l'écoute. Je pense à un stagiaire en formation qui, tout en dessinant, fixait son attention de façon très fine sur le déroulement du récit d'un collègue. Finalement ce qui vient border la posture d'animateur relève à la fois des objectifs poursuivis, du cadre envisagé, mais aussi d'un travail personnel, avec lequel, il faut bien le dire, on n'en n'a jamais fini. Personnellement je suis peu sensible à ce que la psychopédagogie a développé sous le nom de « dynamique des groupes ». Non que les mouvements, très souvent inconscients, qui agitent un groupe ne soient pas existants, mais il me semble que l'attention portée à ces mouvements risquent de faire perdre de vue la prise en compte de la parole de chaque sujet comme singulière. Autant cet aspect groupal me paraît intéressant pour un sociologue ou un psychosociologue qui étudie les interactions au sein d'un groupe, autant je pense que l'attention d'un éducateur doit porter sur chaque membre du groupe. Je sais qu'il existe un courant analytique autour de Didier Anzieu et René Kaes qui s'est attaché à explorer la dynamique inconsciente des groupes, notamment à travers le concept d'inconscient groupal<sup>67</sup>, mais c'est une approche que je ne partage pas, pour la même raison : elle détourne l'animateur de la prise en compte singulière de la parole de chacun.

Cependant, souvenons-nous de Freud précisant qu'il n'y a pas de différence notable entre psychologie individuelle et psychologie collective. Nous pouvons donc appliquer au groupe les concepts de la psychanalyse du sujet. Les mouvements transférentiels qui se nouent au sein du groupe peuvent alors faire l'objet d'un travail dont se saisit l'animateur pour le proposer à fin d'analyse par le groupe lui-même, par exemple en fin de séance, ou faire l'objet d'un travail extérieur au groupe dans un espace de supervision. La position éducative ne saurait se jouer comme surplombante, comme celle d'un expert. Il est partie prenante de la dynamique collective.

Trois écueils extrêmes guettent la dynamique de tout groupe : soit le collectif phagocyte la position subjective dans une forme d'holisme<sup>68</sup> ou de communautarisme plus ou moins bienveillants ; soit l'individu, désarrimé des contraintes du groupe, s'en désengage et le fait éclater dans l'attaque d'exigences incessantes qui n'offrent aucun compromis. Communautarisme d'un côté et individualisme de l'autre : deux obstacles à prendre en compte dans tout groupe. C'est donc à cet équilibre instable entre sujet et collectif que doit s'atteler tout animateur de groupe : respect de la parole de chacun autant que des règles collectives.

Le troisième écueil, une variante du communautarisme, est lié à la structure logique de tout groupe. Un groupe se constitue, comme Freud nous l'a montré, autour d'idéaux partagés, incarnés par une

---

<sup>67</sup> Didier Anzieu, *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*, Dunod, 1999 ; René Kaes avec Didier Anzieu, *L'appareil psychique groupal*, Dunod, 2010.

<sup>68</sup> Holisme : de l'anglais *holism*, construit à partir du grec *holos*, entier, totalité, et du suffixe *ism* utilisé pour former un mot correspondant à une doctrine, un dogme, une idéologie ou une théorie. Le mot holisme a été créé en 1929 par Jan Christiaan Smuts (1870-1950), homme d'Etat sud-africain, à l'occasion de son ouvrage *Holism and Evolution*. Son auteur définit le holisme comme : « La tendance dans la nature à constituer des ensembles qui sont supérieurs à la somme de leurs parties, au travers de l'évolution créatrice. » Ce concept lui permet de décrire la propension de l'univers à construire des entités de complexité croissante : matière inerte, organisme vivant, être vivant et pensant. Le holisme est un mode de pensée qui appréhende un phénomène ou un système complexe comme une totalité, ses propriétés ne pouvant être expliquées à partir de ses seuls composants. Le holisme s'oppose au réductionnisme qui cherche à expliquer un phénomène en le divisant en parties et à l'atomisme. Il se décline dans de nombreux domaines : science, métaphysique, sociologie, psychologie, politique, médecine, biologie, etc. (<http://www.toupie.org/Dictionnaire/Holisme.htm>). Ici je reprends le terme sous son aspect négatif : le sujet serait noyé dans le collectif.

figure de chef ou d'autorité. Ainsi en va-t-il de l'Armée ou de l'Église<sup>69</sup>. Mais le risque existe toujours que le groupe ne se referme sur lui-même en rejetant à l'extérieur tout ce qui dérange. Bref les membres du groupe s'aiment, s'entendent, au prix de la haine rejetée sur les autres. « *Il est toujours possible d'unir les uns aux autres par les liens de l'amour une plus grande masse d'hommes, à la seule condition qu'il en reste d'autres au dehors d'elle pour recevoir les coups.* »<sup>70</sup>

Un des soucis de l'animateur de groupe de parole vise à éviter ces trois obstacles. En favorisant la parole de chacun qui introduit une division non seulement chez chaque locuteur, mais aussi entre les membres du groupe ; en traitant par la parole au sein du groupe les affects de haine et d'amour ; en insérant la place du groupe au sein des divers dispositifs de l'institution... Autrement dit, l'animation d'un groupe ne relève pas que d'une technique, mais surtout d'une éthique.

### *L'éthique*

L'animation d'un groupe de parole répond à deux dimensions de l'éthique que, dans le sillage de Lacan, je définirai comme « éthique du bien dire ».<sup>71</sup> Cela implique d'abord, j'y insiste, d'élaborer en amont un cadre suffisamment rigoureux et suffisamment souple, - ce qui n'a rien de contradictoire - selon les linéaments décrits ci-dessus. On peut alors parler d'une éthique d'intention en amont : qu'est-ce que je cherche en montant un groupe de parole ? Qu'est-ce que je leur veux à ces enfants abandonnés, ces adolescents turbulents, ces adultes dits handicapés... ? Mais il y a lieu de considérer aussi une éthique des conséquences, en aval, dans l'après-coup : qu'est-ce que ça produit ? Tout d'abord sur le plan institutionnel : dans quelle logique entre ce travail d'animation, en quoi répond-il comme outil pertinent à la mission de l'établissement etc. ? Et ce questionnement trouve son prolongement dans des réunions d'équipe, réunions de synthèse et divers comptes rendus. Et ensuite sur le plan personnel : puisque le transfert est engagé, il s'agit pour le professionnel en position d'animation d'en tenir compte. Le transfert, prix à payer, dirais-je, pour toute rencontre humaine authentique, exige un véritable travail. Il introduit d'abord un temps de « confusion des sentiments »<sup>72</sup> où le professionnel ne sait plus ce qui est de lui et de l'utilisateur participant au groupe.

Une petite histoire juive illustre bien ce qui se passe dans le transfert. Le soir David et Sarah sont dans leur lit. David bourlingue ce qui fait intervenir Sarah : qu'est-ce que tu as David ? Tu n'arrêtes pas de bouger, ça ne va pas ? Y'a pas moyen de dormir... Je suis mal, dit David. Tu sais, notre voisin d'en face, Mardochee, je lui ai emprunté 5000 euros, je dois les lui rendre demain matin, je m'y suis engagé, mais je n'ai pas un rond devant moi... Attends dit Sarah je m'en occupe. Elle ouvre la fenêtre et appelle : Mardochee, Mardochee... On est au beau milieu de la nuit. Mardochee ouvre sa fenêtre, un peu affolé : Qu'y a-t-il Sarah, quelqu'un est malade, il y a le feu, un voleur... ? Non, non répond Sarah ; Tout va bien. Mon mari t'a emprunté de l'argent. Oui, confirme Mardochee, il doit me le rendre demain. Eh ! bien, lance Sarah, il ne pourra pas te le rendre, il n'a pas un sou vaillant... Et elle referme la fenêtre. Qui ne va pas dormir de la nuit, maintenant ?

L'animateur n'est ni un morceau de marbre, ni une machine ! Il est touché dans ses émotions, ses sensations, son histoire qui parfois fait écho. « Ça prend aux tripes », confie en supervision, une éducatrice confrontée à la situation d'une jeune abusée sexuellement. Le transfert en effet se présente comme tiers dans la rencontre. Il incombe au professionnel de le mettre au travail, de mettre au travail ce qui... le travaille. Maniement du transfert, souligne Freud ; manœuvre du transfert, renchérit Lacan. Et ce maniement, qui se profile comme le garde-fou de la manipulation

<sup>69</sup> Sigmund Freud, « Psychologie des masses », *Œuvres complètes*, T. XVI, PUF, 1991.

<sup>70</sup> Sigmund Freud, « Le malaise dans la culture », *Œuvres complètes*, T. XVIII, PUF, 1991.

<sup>71</sup> Jacques Lacan, *Télévision*, Seuil, 1974.

<sup>72</sup> Stefan Zweig, *La confusion des sentiments*, Livre de Poche, 1992.

et de la pulsion d'emprise, est mis au travail dans des espaces particuliers, telle la supervision qui permet non seulement une prise de distance, mais aussi d'élaborer un véritable savoir issu du transfert, utile pour le professionnel et les collègues de l'équipe. Faute de ce travail rigoureux, l'animateur risque fort de se trouver embarqué malgré lui par des affects d'amour ou de haine qui perturbent la distance nécessaire au bon usage de la fonction et peuvent amener à des passages à l'acte tout à fait dommageables. Pour l'animateur de groupe de parole, le travail sur soi, sur ses intentions personnelles dans un espace professionnel - et il ne va pas de soi de les débusquer - constitue le fer de lance de cette pratique. Mais le transfert en groupe est d'autant plus complexe qu'il s'engage entre l'ensemble des participants et pas uniquement en direction de l'animateur. Cette « constellation transférentielle », comme la désigne Jean Oury<sup>73</sup>, ajoute à la difficulté et exige, selon les circonstances, une mise au travail, au sein du groupe lui-même. Faute de quoi, soumis aux fantasmes et projections des uns et des autres, le groupe est rapidement menacé d'éclatement ou de fermeture. Il y a lieu également chez l'animateur de se départir d'un certain nombre de représentations et préjugés concernant les usagers. Les sujets qu'il a en face de lui ne sauraient être réduits aux signifiants qui les représentent, chargés de la nomination d'un autre, médical, judiciaire, social... (psychotique, délinquant, SDF...). Un travail d'après-coup en supervision, soit individuelle, soit collective, pour l'animateur s'avère donc indispensable pour rester ouvert à la surprise et se détacher de ses préjugés.

André Sève dans un célèbre entretien avec Georges Brassens en a fait les frais de ces effets de transfert.<sup>74</sup> Assez rapidement Brassens repère que son interlocuteur le rencontre, chargé de préjugés et il le pousse à se déplacer.

« - Brassens : Quand je t'explique quelque chose qui ne coïncide pas avec ce que tu voulais que je te dise, tu détournes la conversation.

- André Sève : moins maintenant après trois jours d'écoute...

- Brassens : « D'écoute », si on veut. Non, tu attends, tu attends, et quand ça coïncide avec ce que tu attends, pof, ça fait tilt, tu me regardes de façon vivante, tu es ouvert. Mais quand ça ne coïncide pas, je vois ton visage sans vie, je te surveille, tu sais, j'en apprend beaucoup sur toi et ton comportement d'interviewer. Tu arrives ici avec un Brassens entièrement préfabriqué dans ta petite tête, et tu veux me faire entrer là-dedans. La seule chose qui t'intéresse, c'est de me faire dire ce que, d'après toi, Brassens doit dire, ce que Brassens doit être. Tu pourrais avoir le vrai Brassens, ou en tout cas un Brassens inattendu. Mais tu t'es préparé au Brassens que tu veux. On attend toujours les autres comme on les veut, on n'est pas près à la surprise. »

Voici bien l'enjeu de tout travail d'animation d'un groupe de parole, comme de toute médiation : s'ouvrir à la surprise de l'altérité, alors que la pente glissante conduit à faire entrer la parole d'autrui dans les cases connues, à fabriquer du même. Dans ce travail, la condition, non seulement pour que la rencontre ait lieu au sein du groupe, mais aussi pour qu'elle soit au service de chaque personne participante et de l'aide que l'établissement est missionné pour lui apporter, on peut se laisser guider par cette remarque (*On attend toujours les autres comme on les veut, on n'est pas près à la surprise*) que Georges Brassens, sans le savoir, reprend à son compte et qui nous vient tout droit d'un philosophe présocratique, Héraclite d'Ephèse. Celui-ci nous transmet, à travers vingt-cinq siècles l'importance de ce qu'il désigne comme « *elpis anelpiston* », l'attente de l'inattendu ; l'espoir de l'inespéré. Cela interroge profondément la position et la posture indispensables à occuper dans le

<sup>73</sup> « Qu'est-ce qu'une constellation ? Au sens propre il s'agit d'un ensemble d'étoiles ou de planètes que l'on a en quelque sorte assemblées par un fil symbolique et qui dès lors représentent quelque chose par exemple un dragon, un chariot, une déesse. Ici, c'est comme si chaque petit morceau de transfert, de DIRE, avec chaque lieu, chaque personne, était cette étoile ou cette planète, et que le travail du collectif était d'en faire une constellation, quelque chose qui prenne sens. »

I.GASTAMBIDE (Psychologue, psy G04 La Seyne sur mer). Symposium Pierrefeu, 2007.

<sup>74</sup> André Sève, *Toute une vie pour la chanson*, Le Centurion, 1975.

groupe. Position proche de ce que nous transmet la tradition taoïste en Chine avec le wu wei. Terme malheureusement traduit par : « non-agir », alors que le sens est plus d'un agir avec le non, la négativité, le manque, le non-savoir. « Cette notion désigne ou plutôt suggère une attitude de réceptivité et de disponibilité extrême aux événements et aux situations dans lesquels nous nous trouvons inclus et impliqués sans en avoir la maîtrise. »<sup>75</sup> Un peu à la manière du philosophe Vladimir Jankélévitch et de son « je ne sais quoi ».<sup>76</sup>

Il faut bien, une fois le dispositif installé et sécurisé, dans un premier temps savoir ne pas savoir et se laisser guider par la surprise et l'étonnement de la rencontre. D'où le nécessaire « ramonage de cheminée », en amont et en aval, (c'est ainsi qu'une des premières patientes de Freud nomma la psychanalyse) pour mettre au clair ses représentations, ses préjugés, ses intentions inconscientes, ses désirs etc. Le travail d'animation de groupes de parole exige - comme on le fait pour nos voitures : graissage/vidange réguliers ! - un véritable travail... d'entretien de soi. Le transfert fonctionne toujours à partir d'une illusion : celle d'un savoir supposé à autrui de détenir la clé de nos questions, de nos ennuis, de nos difficultés à vivre etc. Fort de cette illusion, cet autre auquel on suppose ce savoir, ce pouvoir, cet avoir, on l'aime. Affect qui peut aussi bien basculer du côté de la haine et qui « plombe » les relations au sein du groupe, si elles ne sont pas sérieusement « désaffectées », par un travail d'élaboration, notamment en supervision. Mais le transfert mobilise une autre dimension : le désir du sujet. S'il s'agit, dans la position d'animateur, de ne pas se laisser « empéguer »<sup>77</sup>, comme on dit dans le Midi, par l'illusion d'avoir ce qui manque à autrui, il convient cependant de ne pas briser le désir engagé, ceci afin que dans un mouvement de « transfert du transfert », comme le désignait le psychanalyste Jean Laplanche, il trouve à se déployer dans la résolution active des questions supportant la demande de participation au groupe de parole. D'où la nécessité de penser l'animation de groupe à partir de la formation. Notons qu'en formation initiale cette spécificité n'est que très rarement abordée.

### *Formation à l'animation d'un groupe de parole*

Outre des apports théoriques d'éléments de linguistique, de psychosociologie, de psychanalyse etc. tels qu'évoqués ci-dessus, il me semble indispensable de permettre aux animateurs de groupes d'éprouver ce qu'il en est d'une place de professionnel dans ce type d'animation. Pour cela je propose en formation deux outils.<sup>78</sup> Tout d'abord l'« Instance clinique », abordée dans d'autres ouvrages<sup>79</sup>, dispositif inventé dans le cadre des supervisions, mais qui trouve ici un prolongement intéressant. Chacun peut faire l'épreuve *in vivo* de ce que parler veut dire dans un groupe. Et, l'éprouvant, peut le mettre à disposition d'usagers en relation d'aide. Cette instance se déroule en trois temps. Un temps où chacun expose à tour de rôle une situation, sans préparation, au débotté. Dans ce premier temps les autres membres du groupe de formation écoutent et n'interviennent pas. Il est important de laisser un sujet dérouler le fil de sa parole pour qu'il s'entende dire ce qu'il dit (et qu'il ne sait pas forcément), dans un effet de feed-back. Dans un deuxième temps chacun fait retour de ce que ça lui a fait (penser, imaginer, associer etc.) La personne qui a exposé ne peut répondre. Enfin un troisième temps, que j'ai ajouté à la technique du groupe Balint, temps de conversation comme je l'appelle, permet de reprendre, à bâtons rompus, ce qui s'est passé, d'approfondir certains concepts etc. C'est une démarche qui prend fondamentalement en compte

<sup>75</sup> François Laplantine, « Wu wei », in *Anthropen.org*, Paris, 2016, Éditions des archives contemporaines, DOI:10.17184/eac.anthropen.029. Voir également François Jullien, *Traité de l'efficacité*, Le Livre de Poche, 2002.

<sup>76</sup> Jankélévitch, V. (1981), *Le je-ne-sais quoi et le presque rien*, Paris, Le Seuil.

<sup>77</sup> « Empéguer » du verbe occitan, *pegar*, coller.

<sup>78</sup> Formation à l'animation des groupes de parole dans le cadre de Psychasoc (L'Institut européen psychanalyse et travail social de Montpellier) que je dirige. <http://www.psychasoc.com>

<sup>79</sup> Joseph Rouzel, *La supervision d'équipes en travail social*, 2<sup>ème</sup> édition, Dunod, 2015.

la dimension transférentielle et permet de réaliser en acte ce qu'il en est d'échanger des paroles à plusieurs.<sup>80</sup>

Un deuxième outil de formation a été tiré de l'expérience d'Augusto Boal et du Théâtre de l'opprimé<sup>81</sup>, que j'ai associé aux jeux de rôles<sup>82</sup>. Dans l'après-coup, nous reprenons dans cet espace les situations de groupes de parole évoquées lors de l'instance clinique, en demandant à d'autres protagonistes que celui qui en a fait le récit, de les incarner. Les observateurs – évidemment dans un tel espace de jeu il n'y a pas de spectateurs, ce en quoi il se distingue d'une scène de théâtre - sont répartis en deux groupes. L'un prend en note les énoncés, les mots prononcés ; l'autre observe l'énonciation, la façon dont chaque « joueur » parle : inflexions de la voix, postures du corps, mouvements dans l'espace etc. Les observateurs peuvent à tout moment, notamment lorsque l'action semble en impasse, proposer de remplacer tel ou tel « acteur » pour proposer une ouverture de la situation, afin de la débloquer. Il s'agit de rendre sensible chaque participant à la richesse éminemment complexe de ce que parler veut dire. Un temps d'échange clôt le jeu de rôle : les observateurs font part des énoncés et énonciations, les « jouer » donnent à entendre leur ressenti *in vivo*, puis la parole est donnée à la personne qui a amené la situation explorée dans l'instance clinique : elle peut dire ce que la mise en jeu a modifié dans sa perception. L'animateur ponctue en reprenant les éléments essentiels de ce qui s'est joué...

Cet enchaînement entre des concepts, une reprise dans l'après-coup de situations vécues et une mise en jeu de ces situations, produit des déplacements dans la position des participants. Ce que je vise c'est bien sûr l'acquisition d'une technique d'animation au sens artisanal du terme, mais surtout que chacun s'autorise à inventer son propre savoir-faire et acquiert une certaine fluidité dans l'invention. Il me semble que faute de cette liberté, faute de s'y autoriser, l'animation du groupe de parole se transforme vite soit en technique de contrôle policier, soit en salon mondain, voire en bureau des pleurs. Alors qu'il s'agit, quelles qu'en soient les modalités, de réaliser ce que D.W. Winnicott plaçait à l'horizon de tout travail thérapeutique ou éducatif : la capacité à être seul... parmi les autres.<sup>83</sup>

Joseph ROUZEL, rouzel@psychasoc.com

### *Biographie sommaire*

Après avoir exercé de nombreuses années comme éducateur spécialisé auprès de divers publics (psychotiques, toxicomanes, cas sociaux...), Joseph ROUZEL est aujourd'hui psychanalyste en cabinet et formateur en libéral. Il a enseigné aux CEMEA de Toulouse et à l'IRTS de Montpellier. Diplôme en ethnologie de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, DEA d'études philosophiques et psychanalytiques, thèse de doctorat sur *La lettre dans la psychanalyse*, non-soutenue. Il est bien connu dans le secteur social et médico-social pour ses ouvrages et ses articles dans la presse spécialisée. Ses prises de position questionnent une éthique de l'acte dans les professions sociales et visent le développement d'une clinique du sujet éclairée par la psychanalyse. Il intervient en formation permanente, à la demande d'institutions, sur des thématiques, en supervision ou régulation d'équipes. Il intervient dans des colloques et anime des journées de réflexion, en France et à l'étranger. Il a créé et anime l'Institut Européen « Psychanalyse et travail social » (PSYCHASOC / psychasoc.com) dont les formateurs dispensent des formations permanentes en travail social et interviennent à la demande dans les institutions sociales et médico-sociales. Il anime le site ASIE (asies.org) consacré aux questions de supervision en travail social. Il a créé un réseau social : REZO-

<sup>80</sup> Pour la structuration de cette instance clinique en trois temps je me suis inspiré largement du texte de 1945 de Jacques Lacan, « Le temps logique et l'assertion de certitude anticipée », in *Écrits*, Seuil, 1966.

<sup>81</sup> Augusto Boal, *Jeux pour acteurs et non-acteurs. Pratique du théâtre de l'opprimé*, La Découverte, 2004.

<sup>82</sup> François Proust et Fikri Boutros, *Jeux de rôles pour les formateurs*, Eyrolles, 2007.

<sup>83</sup> D.W. Winnicott, *La capacité d'être seul*, PBPayot, 2015

travail-social.com. Il est à l'origine de l'association « Psychanalyse sans frontière » (PSF). Il est cofondateur de l'association l'@psychanalyse (apsychanalyse.org). Il est membre de la Société des poètes français.

### **Ouvrages de Joseph ROUZEL**

- *Parole d'éduc. Educateur spécialisé au quotidien*, ères, 1995. Edition poche, augmentée, 2011.
- *Ethnologie du feu. Guérisons populaires et mythologie chrétienne*. L'Harmattan, 1996.
- *Le travail d'éducateur spécialisé. Ethique et pratique*. Dunod, 1997. (2ème édition aug. en 2000; 3ème édition revue et augmentée en 2014)
- *Le quotidien dans les pratiques sociales*. Théétète, 1998.
- *L'acte éducatif. Clinique de l'éducation spécialisée*. ères, 1998. Edition poche, augmentée, 2010.
- *La pratique des écrits professionnels en éducation spécialisée*, Dunod, 2000.
- *Du travail social à la psychanalyse*, Editions du Champ Social, 2001.
- *Psychanalyse pour le temps présent. Amour obscur, noir désir*, ères, 2002.
- *Le transfert dans la relation éducative*, Dunod, 2002.
- *Le quotidien en éducation spécialisée*, Dunod, 2004.
- *La parole éducative*, Dunod, 2005.
- *Travail social et psychanalyse*, (Sous la dir. de J. Rouzel), Champ Social, 2005
- *La supervision d'équipes en travail social*, Dunod, 2007 ; 2ème édition, 2015.
- *À bâtons rompus, 40 ans de poésie*, Thétète, 2007
- *Travail Social et psychanalyse : malaises dans le travail social*, Champ Social, 2008
- *Le travail social est un acte de résistance*, (avec Fanny Rouzel), Dunod, 2009
- *Psychanalyse sans frontière* (Sous la dir. J. Rouzel), Champ Social, 2010
- *Psychanalyse ordinaire*, Psychasoc Editions, 2010
- *La supervision d'équipes en question* (Sous, la dir. J. Rouzel), Psychasoc Editions, 2010.
- *Travail social : actes de résistance ?* (Sous la dir. J. Rouzel), Psychasoc Editions, 2011
- *Pourquoi l'éducation spécialisée ?* (Dunod, 2012); reparu en 2014 sous le titre de *Travail éducatif et psychanalyse*.
- *La prise en compte des psychoses dans le travail éducatif*, ères (2013)
- *Psychanalyse et écriture. Rencontre avec Pascal Quignard* (sous la dir. J. Rouzel), L'Harmattan, 2015.
- *La folie créatrice. Alexandre Grothendieck et quelques autres*, ères, 2016.
- *Psychanalyse ordinaire*, L'Harmattan, 2016.
- *De la clinique avant toute chose. Des pratiques sociales et de soin éclairées par la psychanalyse*, (Sous la dir.), L'Harmattan, 2016.
- *La posture du superviseur*, (Sous la dir J. Rouzel.), ères, 2017.
- *Clinique psychanalytique et lien social*, (Sous la dir. J. Rouzel), L'Harmattan, 2017.
- *La lettre de l'inconscient. Freud, Lacan et quelques autres au pied de la lettre*, L'Harmattan, 2017.
- *La folie douce, psychose et création*, ères, 2018.
- *La relation d'aide en éducation spécialisée*, Dunod, 2019.
- *Ailleurs. Pratique de la psychanalyse*, Éditions Le Retrait, 2019.
- *Corona, psychanalyse. Petit manuel de survie*, Éditions Le Retrait, 2020.
- *L'@psychanalyse dans la cité. Contre l'écho vide 19*, L'Harmattan, 2021.
- *La folie littéraire. Psychose et écriture*, Éditions Le Retrait, 2022.
- CD chanson : *Môrice Benin interprète Joseph Rouzel*, 2009

***Vidéos disponibles sur YouTube :***

- La parole comme fonction contenante
- Bientraitance
- Les deux éthiques
- Transmission d'impossible
- La prise en compte des psychoses dans le travail éducatif
- La folie créatrice, avec Jacques Cabassut
- Psychasoc : ça continue...
- La posture du superviseur, présentation
- Psychanalyse et travail social : 3/12/2018 salle Victor Hugo, Assemblée nationale.
- Intervention au colloque Éthique et questions contemporaines (Toulouse, 2 oct. 2021)

***Animation de sites :***

- psychasoc.com : travail social et psychanalyse
- asies.org : supervision et superviseurs
- apsychanalyse.org (site de l'association l'@psychanalyse)