

## Trans-faire en supervision...

Joseph Rouzel\*

Une histoire en supervision d'équipe. L'éducateur – un costaud – en tremble d'émotion. Le juge a confié au foyer un jeune de 15 ans. Les faits : le garçon, à la sortie du lycée, plante un couteau dans le ventre d'un condisciple qui refuse de lui donner son téléphone portable. Celui-ci, frappé au ventre, est resté plusieurs jours à l'hôpital avant de se rétablir. Le juge, bien inspiré, plutôt que de mettre l'adolescent en prison, le confie au foyer d'action éducative. Ce qui fait trembler l'éducateur, ce n'est pas le geste tragique, il en a vu d'autres dans sa carrière, de tout aussi terribles, c'est que, dit-il, « ce jeune n'éprouve aucune culpabilité. Il a même répondu au juge qui lui demandait de s'expliquer, qu'il s'est bien conduit, puisqu'il a demandé gentiment l'objet, et que le fautif c'est l'autre, qui n'a pas obtempéré à sa demande ». La question qui se pose à cette équipe, et à cet éducateur en particulier, est la suivante : comment accompagner ce jeune, le faire cheminer du fait brut, qui le laisse totalement désaffecté, au sentiment de culpabilité ? Comment lui faire entendre, et lui transmettre que, comme l'énonce Jacques Lacan dans son ouverture du séminaire de 1965-1966 à L'École normale supérieure, « de notre position de sujet nous sommes toujours responsables » (Lacan, 1966, p. 858) ? Comment venir en aide à cette « victime émouvante », vouée à la « plus formidable galère sociale » ? Le quotidien éducatif ne consiste-t-il pas à « ouvrir à nouveau la voie de son sens dans une fraternité discrète à la mesure de laquelle nous sommes toujours trop inégaux » (Lacan, 1966, p. 124) ? Comment accueillir ces jeunes qui semblent débranchés des lois élémentaires qui régulent le vivre-ensemble ?

### Soigner les soignants

Nous le verrons dans un second temps, cette question légitime, rationnelle, évidente, fait écran chez cet éducateur à un autre événement d'où le tremblement prend sa source. Mais il y a lieu, pour penser la question, de la projeter en amont. Autrement dit, comment, en matière de protection de l'enfance, protéger... ceux qui protègent ? Comment, comme me le disait mon maître François Tosquelles, soigner les soignants ? Évidemment, dans le cadre du jeune précité, on est en droit de penser que tout le système éducatif est en défaillance. Dans une société vouée corps et biens à la consommation effrénée d'objets, qui réduit tout à des marchandises, on peut comprendre que des jeunes, nourris au petit lait des publicités qui leur imposent l'impératif d'une jouissance sans limite, en viennent à perdre le sens commun. Cela n'a rien d'une excuse (*ex-causere*, mettre hors de cause), mais donne la mesure de l'ampleur de la tâche qui conduit à remonter le fleuve, pas du tout tranquille, d'une filiation éducative rompue. Travail harassant, à rebours, non seulement du laisser faire de telle ou telle famille, mais de tout ce que met en œuvre une société telle que celle que nous vivons.

Soutenir la position éducative prend, entre autres dispositifs institutionnels, la forme de la supervision d'équipe, pour favoriser la métabolisation des affects, trouver la distance efficiente dans la relation engagée, produire un savoir issu de l'expérience transférentielle. La fonction de superviseur que, pour ma part, je soutiens à partir de mon expérience personnelle de la cure et de mon travail d'analyste, vise avant tout un désencombrement, un démêlage, un « désempéguage » (comme on dit dans le midi de la France) du transfert qui se noue entre un usager (ici un jeune) et un professionnel. L'essence même du travail, qu'il soit social ou psychique, pour mener à bien les missions qui lui incombent, on le sait, réside dans ce que Freud désigne sous le chef de « manquement du transfert ». Or, le transfert et son manquement sont déterminés par le champ dans lequel opère la rencontre humaine. Que

---

\* Ancien éducateur spécialisé, psychanalyste, formateur et superviseur de travailleurs sociaux, animateur de l'institut européen « Psychanalyse et travail social » (Psychasoc, psychasoc.com) et du site Asie (asies.org).

ce soit dans l'espace éducatif, pédagogique, thérapeutique..., le transfert ne pourra être mis au travail que dans ce cadre et avec les outils afférents, théoriques et pratiques. Il n'y a pas de psychanalyse sauvage possible qui proviendrait d'une application barbare du champ de la cure sur un autre champ. Les « groupes Balint » par exemple, du nom de son inventeur, furent impulsés d'abord dans le domaine médical, auprès de médecins et d'infirmiers, que Michael Balint, animateur de la célèbre Tavistock Clinic, trouva à son arrivée dans un état psychique déplorable, livrés à leurs émotions et ressentis, sans aucune possibilité de les élaborer, de les métaboliser (Moreau-Ricaud, 2007).

Le dispositif en trois temps, nommé « instance clinique », que nous avons bricolé à Psychasoc<sup>1</sup> m'a été inspiré tant par la fréquentation des « groupes Balint » que par l'article de Jacques Lacan sur le temps logique (Lacan, 1945, 1966). Trois temps, donc : récit, retours et conversation. Dans le premier temps, qui commence rituellement par l'invitation du superviseur à « raconter une histoire », l'un raconte une histoire tirée de sa pratique, les autres écoutent et ne peuvent intervenir ; dans le second temps, chaque participant fait retour à l'exposant de ce que l'écoute de sa parole lui a fait, et l'exposant écoute et ne peut intervenir ; un troisième temps, que je désigne comme « conversation », ouvre à un échange, à bâtons rompus, comme on dit. Le superviseur n'intervient pas durant les deux premiers temps, sauf pour rappeler le cadre, si nécessaire ; mais il participe, à sa façon, selon son style, à la conversation. Le dispositif est exigeant, frustrant : on voudrait rétorquer, ajouter, préciser, questionner. Or, c'est la mise en suspens de la parole, l'obligation d'écoute, des énoncés mais également de l'énonciation du parleur, qui constitue la scène où, au fil de ces trois temps, naît de temps à autre une question, une étrangeté, une énigme. Cette énigme, à partir de laquelle on peut revisiter la situation évoquée, modifie la perspective et la position de celui qui l'a amenée dans le groupe de supervision.

Dans cette instance clinique, ce qui est visé est le recueil de la parole à fleur d'émotion. Il s'agit de dégager le professionnel de la gangue d'émotion qui l'englué, pour mettre ses forces vives au service de ces « victimes émouvantes » qu'il accompagne, de « transférer le transfert ». Le transfert, en deux mots, c'est de l'embrouille ! Cet éducateur, racontant l'histoire de ce jeune, transfère jusqu'au groupe de parole là où ça l'a pris, là où ça le travaille au corps. Il en tremble. Il apparaît au cours du travail que si l'émotion le gagne – stupeur et tremblements – c'est que, pour lui, une image l'a empégué, collé. Son fils, jeune ado plein de fougue, est en train dans sa propre vie de se mesurer à la loi : il vole des scooters. Et voilà qu'émerge le point de nouage du transfert. Ça se noue dans des signifiants qui insistent. Dans le déroulé de l'histoire de cet éducateur, ce qui revient en boucle et insiste, c'est « mais pourquoi il fait ça ? » De qui parle-t-il ? Du jeune ? De son propre fils ? Peut-être de lui-même, à la troisième personne ? Allez savoir. Le tremblement témoigne de la confusion chargée d'affect qui gagne et envahit le questionnement. Le travail de défusion opère à partir d'un second temps de l'instance clinique : chaque participant fait retour de ce que lui a fait la parole du collègue. Et c'est dans ces retours qu'à trois reprises est revenue la question : mais de qui parles-tu ? Il a suffi de cela pour que l'éducateur l'entende et puisse dire dans un troisième temps, que nous désignons comme temps de conversation, que l'émotion était d'abord liée à l'inquiétude quant à son fils.

Ce qui est attendu du travail de supervision, c'est le dénouage, le désempéguage, le désencombrement du transfert. Là où cet éducateur a été touché dans le transfert, il s'agit pour lui, comme je le dis souvent, d'aller se faire voir ailleurs. Autrement dit de sortir de la confusion, pour se mettre au service de ce jeune particulier. Tant qu'il le confond avec son propre fils, l'amalgame ne permet pas un travail relationnel désencombré et serein.

Telle cette éducatrice qui déverse toute la haine que lui inspire un jeune dans une séance. Et à juste titre. Il lui fait les pires vacheries : il raye sa voiture, verse du sable dans son sac, vole son agenda, lui lance des cailloux et l'agonit d'injures plus salaces les unes que les autres. Elle n'en peut plus. Les sanctions prises par l'équipe n'ont qu'un effet : faire « monter

---

<sup>1</sup> Psychasoc, Institut européen psychanalyse et travail social, organisme de formation que j'ai créé et que j'anime avec l'aide d'une trentaine de collègues, à Montpellier.

la mayonnaise ». Escalade des deux cotés. Au cours de cette séance, elle « lâche le morceau », comme on dit. Lors de la séance suivante, alors que l'on travaillait sur une autre situation, elle demande à prendre cinq minutes à la fin. Et elle annonce : « Vous savez, la dernière fois, je n'en pouvais plus, j'étais au bout du rouleau avec ce jeune. J'ai déversé tout ça en vrac. Lorsque je suis sortie, il était là, eh bien... Ce n'était plus le même. » Évidemment le changement de posture entraîné par le délestage de la haine et de la peur qui s'étaient déposées, « à même le corps » de cette éducatrice, comme le dit Freud, a ouvert d'autres perspectives pour rencontrer ce jeune. Plutôt que le cycle infernal répression/passage à l'acte, un léger bougé dans la relation a permis de placer ce jeune en position de responsabilité telle qu'il s'y trouve situé comme sujet de ses actes.

### **Un art de la surprise...**

August Aichhorn, éducateur dans les années 1920 à Vienne, en Autriche, directeur d'un institut accueillant près de mille jeunes, cas sociaux, délinquants, laissés à la dérive (*vewahrloste jugend*, jeunes en souffrance, ainsi que le titre son ouvrage princeps) organisait chaque soir un groupe de parole avec les équipes éducatives pour éclairer et assouplir le travail en cours. C'est cet espace permanent d'élaboration qui ouvre des horizons inconnus, à partir duquel les éducateurs s'autorisent à prendre des risques, et produisent des actes qui modifient la trajectoire d'un sujet et font coupure dans l'aliénation. Aichhorn, en bon freudien, s'inspire d'une clinique du sujet. Voilà le principe de son action éducative. C'est son point d'appui. Il fait d'emblée confiance au sujet pour viser un changement. Il le met au pied du mur.

Un jour, il accueille un jeune homme de 18 ans « qui, en raison de vols perpétrés sur ses camarades, avait été exclu de l'école et qui s'était aussi rendu coupable de vol à la maison et sur des personnes étrangères » (Aichhorn, 1925, p. 142). Aichhorn décide de lui confier la caisse coopérative qui sert à acheter du tabac pour les jeunes. Évidemment, au bout de très peu de temps la caisse est vide, le voleur... a tout volé ! Quelque temps plus tard, Aichhorn range des livres, aidé de ce jeune, dans son bureau. Il a l'intuition, alors que le jeune présente tous les signes d'être au plus mal dans ses baskets, qu'il « fallait essayer de forger une action dont il occuperait lui-même le centre et qui devait se développer de telle sorte que son affect d'angoisse déclenchant s'intensifie jusqu'à l'intolérable ; et au moment où la catastrophe semblait inévitable, de lui donner une tournure tellement opposée que l'angoisse devait subitement virer à l'émotion. L'excitation provoquée par ce contraste devait subitement amener à introduire la guérison » (Aichhorn, 1925, p. 143).

De but en blanc, sans crier gare, Aichhorn questionne le jeune, qui est sur des charbons ardents : « Combien d'argent reçois-tu chaque semaine ? – 700 à 800 couronnes. » Aichhorn poursuit son rangement tranquillement. Peu de temps après : « Est-ce que ta caisse tombe toujours juste ? » Le jeune hésite : « Oui ». « Il faut quand même que je vois ta caisse », réplique Aichhorn. Le jeune homme passe par toutes les couleurs, il ne sait plus où se mettre, il est acculé : le pot aux roses va être dévoilé au grand jour. C'est le temps de l'angoisse. Lorsque son malaise a atteint son paroxysme, « je le place soudain devant ma décision de vérifier sa caisse ». A cet instant, le jeune laisse tomber... la caisse de livres qu'il était en train d'épousseter. « Qu'est-ce que tu as ? », demande Aichhorn. « Rien ». Et de but en blanc : « Qu'est-ce qui manque dans ta caisse ? »

Evidemment le choc est rude. « 450 couronnes, bredouille le jeune, le visage distordu par l'angoisse » (Aichhorn, 1925, p. 143-144).

Alors Aichhorn sort son porte-monnaie, et sans un mot il lui tend la somme correspondante. Le jeune, atterré, le regarde « d'une façon indescriptible et veut dire quelque chose ». Aichhorn ne le laisse pas parler et le renvoie du bureau en lui faisant un signe amical de la main. Dix minutes plus tard, le jeune fait irruption dans le bureau : « Faites-moi enfermer, crie-t-il, je ne mérite pas que vous m'aidiez, je vais encore voler. » Et il éclate en sanglots. Est venu le temps de l'émotion. Aichhorn le fait asseoir et discute avec lui. Il ne fait aucun discours moralisateur du style : voler, ce n'est pas bien, il faut obéir aux lois, etc. Mais il écoute avec intérêt ce que lui raconte ce jeune sur sa vie, sa famille, la vie en général, la relation aux autres et ce qui le « tourmente ». L'affect s'apaise à mesure que les pleurs se

répandent. A la fin de cet échange, Aichhorn lui confie à nouveau les 450 couronnes en lui affirmant que, désormais, il ne pense pas qu'il volera. Et d'ailleurs, précise-t-il, il ne lui en fait pas cadeau, il lui demande de le rembourser petit à petit. Conclusion : deux mois plus tard, Aichhorn avait récupéré son argent.

Ce qui favorise cette grande invention dans l'acte éducatif, dont Aichhorn fait preuve dans cette scène, n'a rien de spontané. Elle se caractérise d'un jaillissement non programmé, certes, mais ce sont ces réunions de fin de journée, régulières, véritable laboratoire du transfert, qui en favorisent l'émergence. On peut y voir les prémisses de ce que nous nommons aujourd'hui supervision. Le paradoxe de ce travail de métaphorisation, de métabolisation, de transformation par la parole, qu'introduit dans l'action la supervision en équipe, c'est qu'en se retournant, dans l'après-coup, vers ce qui a été fait et dit, alors se libère l'impulsion pour aller de l'avant. Un peu à la manière de ces poulpes de méditerranée qui rejettent de l'encre vers l'arrière pour se propulser en avant !

### **Une autre scène**

Un certain nombre de dérives et d'impasses sont cependant mises en scène dans cet espace particulier. Un espace qui se présente – à la façon de la cure – comme une Autre Scène que l'espace institutionnel. La supervision vient faire trouée dans les impératifs quotidiens qui trament le fond de scène institutionnel sur lequel se déploient toutes les relations entre collègues et avec les usagers. Certaines séances de supervision peuvent être envahies par ces dérives. J'en citerai deux : la victimisation et l'humanitarisme, qui constituent les deux faces de la même médaille. Ce toxique qui vise à faire le bien d'autrui – ce que Emmanuel Kant désignait comme « la pire des tyrannies » – qui gangrène les relations engagées dans le champ éducatif, pédagogique ou thérapeutique, fait partie des objets sur lesquels, de fait, la supervision opère un traitement. Trop souvent l'action sociale fixe les usagers (ici les jeunes) dans un statut de victime, et les parents et l'environnement en place de bourreaux. Les sentiments sirupeux de pitié et de commisération – ce qui est tout autre qu'un devoir de solidarité – se déversent alors à gros bouillons. Il s'agit d'en endiguer le flot, faute de quoi le jeune en question se retrouve objet de cette manœuvre qui ne vise au bout du compte, chez les professionnels, qu'à se forger une belle image sur le dos d'autrui. On peut même penser, par moments, que si les pauvres, les enfants battus, abandonnés, maltraités, etc., n'existaient pas, d'aucuns s'empresseraient de les inventer pour en jouir. Je suis féroce ? Pourtant l'expérience de la supervision d'équipes de travailleurs sociaux et de soignants, depuis de nombreuses années, m'a enseigné que la lutte contre ce côté le plus obscur de l'être humain, qui habille de beaux sentiments la jouissance la plus noire, relève d'un traitement constant. Si victimes il y a, ce qu'on ne saurait nier, dans une situation socio-économique qui frappe les plus démunis de nos contemporains, il s'agit non pas de les maintenir dans cet état qui les transforme en gibier du travail social, mais au contraire de prendre appui sur la situation de chaque sujet pour l'en rendre « responsable ».

C'est dans cet espace qu'opère le transfert dans la relation éducative avec des jeunes, qu'il s'agit, comme pour extraire l'or du plomb, de sublimer, pour en dégager les scories des illusions, tout en préservant vivante la charge du désir qui l'a mise en œuvre.

### **Un lieu où... ça crée**

Ne laissons pas de côté, pour autant, les considérations sur les effets de contexte en ce qui concerne les modes de transmission des interdits et des valeurs fondamentales, enjeu de tout processus éducatif. La société néolibérale, pointe avancée du capitalisme, affecte profondément les processus d'humanisation et d'humanisation. Le noyau anthropologique dur de l'humain réside dans cet incontournable « non à la jouissance », dans un sacrifice de

la pulsion, souligne Freud (1916). Fabriquer de l'humain ne se réalise qu'à ce prix<sup>2</sup>. Peut-être a-t-on perdu le sens premier du sacrifice. C'est un mot qui a plutôt mauvaise presse par les temps qui courent, notamment quand on le trouve dans la bouche de certains parents : « Après tous les sacrifices qu'on a fait pour toi... », phrase qui engendre une dette imaginaire impayable. Mais si l'on remonte à l'origine latine du terme, on y voit un peu plus clair. *Sacer facere*, signifie « faire sacré », et pour sortir l'expression du religieux qui l'accapare et la dénature, j'irai jusqu'à traduire par « faire que ça crée ». Il y a bien dans la fabrication de l'humain une nécessité logique du sacrifice, donc d'une perte radicale. Il y a à dire « non » pour qu'il y ait du « oui ». Nécessité relayée et mise en acte par les lois, les interdits, les règles, sur le plan de l'organisation sociale ; l'interdit de l'inceste sur le plan de la transmission intrafamiliale. Cette fonction de l'interdit est, dans l'enseignement de Lacan, portée par le signifiant du Nom-du-Père, qui est le socle à partir duquel s'établit la fonction métaphorique du langage. Cette fonction rend possible la représentation de l'absence<sup>3</sup>, et inscrit par conséquent le manque comme donnée fondamentale de l'humaine condition. Et tout ça pour quoi ? Pour produire un sujet qui n'advient... qu'assujetti. *Upokaimenon*, disaient les Grecs anciens, autrement dit : couché, placé dessous ; *sub-jectus*, fait écho la langue latine : jeté dessous. Bref : mis dessous, sous-mis. Ce sont bien les modes de transmission de cette soumission, ce que les psys nomment castration, qui est battue en brèche de nos jours. Une jouissance totalitaire est érigée au firmament des discours dominants, qui tendent à transformer en biens de consommation tout ce qu'il y a sur terre, au nom du « divin marché », comme le nomme le philosophe Dany-Robert Dufour (2007), nouveau dieu terrible.

On peut comprendre que, dans un tel contexte, les enfants qui naissent et les parents qui les accueillent soient sérieusement déboussolés. Comment, dans un tel monde, faire avec le manque, la castration ? Il n'est pas si sûr, comme l'énonce Jean-Pierre Lebrun, que cela ressortisse à un « déclin du Nom-du-Père » (Gastambide et Lebrun, 2013). En effet, le dernier enseignement de Lacan nous donne à entendre que la « pluralisation des Noms-du-Père » fait éclater les représentations œdipiennes opérantes du temps du patriarcat dominant. Il faut donc imaginer d'autres « branchements » possibles pour les jeunes qui naissent dans ce monde-là, d'autres modes de transmission de la castration. Je pense à ce jeune homme, rencontré dans un studio de rap et slam, à New York, né dans le Bronx, passionné de musique, à la voix d'or, à qui je demandais s'il avait des références, des gens qui comptaient pour lui. Il m'a regardé, et alors qu'il était passé à côté de l'enseignement scolaire, il m'a répondu : James Joyce ! Comment ce jeune homme d'une quinzaine d'années, hors circuit scolaire, s'est-il branché sur la pointe la plus avancée de la langue anglaise ? C'est une énigme. Mais je dirai que son père, si l'on tient à cette dénomination, se nomme James Joyce.

Ce détour m'a paru nécessaire car un des effets visés de la supervision avec des travailleurs sociaux ou des soignants qui ont en charge les plus jeunes de nos contemporains, est d'ouvrir les yeux sur ces processus nouveaux, inventés par les jeunes eux-mêmes pour s'inscrire dans le lien social. La posture exige un certain renversement, pas facile à accepter chez les professionnels : ce sont les jeunes qui nous enseignent les modes de branchement sur le Nom-du-Père, autrement dit les façons de s'y prendre avec les impératifs de la parole et du langage. Ce renversement est un bouleversement. Que des jeunes soient accueillis, qu'ils soient soutenus, accompagnés, reconnus, dans leurs tentatives souvent étranges, souvent à rebours des idées préconçues sur l'éducation, sont

---

<sup>2</sup> Je pense à cette réponse de Fernand Deligny adressée à un journaliste de *L'humanité* qui s'étonnait de voir à Monblet des enfants autistes en toute liberté : « Ici on fabrique de l'humain et c'est autrement plus difficile que de monter une expédition au pôle Nord avec des chiens de traîneau. »

<sup>3</sup> Pour Lacan, le Nom-du-Père est ce qui vient représenter l'absence de la mère pour l'enfant. Pourquoi l'enfant se trouve-t-il à manquer de sa présence ? Pourquoi n'est-elle pas toute à lui ? Parce qu'elle ne désire pas que lui, elle n'est pas que mère, elle désire également, en tant que femme, vers le père.

autant d'effets surprenants que le travail de supervision permet de mettre au jour. La supervision accompagne ces changements de perspective, défait les rigidités des représentations imaginaires qui placent les adultes comme seuls maîtres du jeu. Il s'agit aujourd'hui de savoir ne pas savoir, pour laisser place au savoir de ces jeunes en devenir qui inventent le monde.

## Bibliographie

- Aichhorn, A. 1925. *Jeunes en souffrance*, Nîmes, Champ social, 2000.
- Balint, M. 1957. *Le médecin, son malade et la maladie*, Paris, Puf, 1996.
- Dufour, D.-R. 2007. *Le divin marché*, Paris, Denoël.
- Freud, S. ; Breuer, J. 1895. *Etudes sur l'hystérie*, Paris, Puf, 2009.
- Freud, S. 1916. *Leçons d'introduction à la psychanalyse*, Paris, Puf, 2000.
- Gastambide, M. ; Lebrun, J.-P. 2013. *Oreste, face cachée d'Œdipe ?*, Toulouse, érès.
- Lacan, J. 1938. *Les complexes familiaux dans la formation de l'individu*, Paris, Navarin, 1984.
- Lacan, J. 1945. « Le temps logique et l'assertion de certitude anticipée », *Ecrits*, Paris, Le Seuil, 1966.
- Lacan, J. 1948. « L'agressivité en psychanalyse », *Ecrits*, Paris, Le Seuil, 1966.
- Lacan, J. 1966. « La science et la vérité », *Ecrits*, Paris, Le Seuil.
- Lacan, J. 2001. « L'étourdit », *Autres écrits*, Paris, Le Seuil.
- Lacan, J. 1974. « Préface à *L'éveil du printemps* », *Autres Ecrits*, Paris, Le Seuil, 2001.
- Moreau-Ricaud, M. 2007. *Michael Balint. Le renouveau de l'école de Budapest*, Toulouse, érès.
- Rouzel, J. 1998. *L'acte éducatif. Clinique de l'éducation spécialisée*, Toulouse, érès, édition poche augmentée, 2010.
- Rouzel, J. 2002. *Le transfert dans la relation éducative*, Paris, Dunod.
- Rouzel, J. (sous la direction de). 2005. *Travail social et psychanalyse*, Nîmes, Champ social.
- Rouzel, J. 2007. *La supervision d'équipes en travail social*, Paris, Dunod.
- Rouzel, J. (sous la direction de). 2010. *La supervision d'équipes en question*, Montpellier, Psychasoc Editions.
- Rouzel, J., 2013. *La prise en compte des psychoses dans le travail éducatif*, Toulouse, érès.

## Résumé

Soutenir la position éducative prend, entre autres dispositifs institutionnels, la forme de la supervision d'équipe, pour favoriser la métabolisation des affects, trouver la distance efficiente dans la relation engagée, produire un savoir issu de l'expérience transférentielle. La fonction de superviseur vise avant tout un désencombrement, un démêlage du transfert qui se noue entre un usager (ici un jeune) et un professionnel. L'essence même du travail, qu'il soit social ou psychique, pour mener à bien les missions qui lui incombent, réside dans ce que Freud désigne sous le chef de « manquement du transfert ».

**Mots-clés** : supervision, protection de la jeunesse, transfert, institution.

## Summary

Sustaining the educative position takes, between other institutional devices, the shape of the team supervision to promote the metabolization of the affects, to find the efficient distance in the committed relationship, to produce knowledge from the transference experience. The function of supervisor aims foremost at a decluttering, a disentangling of transfer which is tied between a user (here a young) and a professional. The essence of work, whether social or psychic, to carry the belonging missions, lies in what Freud designates under the chief of " handling of the transference ".

**Key words** : supervision, youth protection, transference, institution.