

Institut Européen Psychanalyse et Travail Social

**Monographie  
de superviseur**

**Superviseur, psychanalyste ou agent pastoral ?**



Jean-Marie Weber

2017

## **Tableau des matières**

1. Introduction
2. Enigme et questionnement
3. Mise au travail dans le cadre du dispositif de formation
4. Traces d'observation : Déplacements et effets par différentes scènes
5. Traces de conceptualisation : Formations de l'inconscient
6. Traces d'après coup
7. Perspectives : la fonction de superviseur en institution
8. Conclusion
9. Bibliographie
10. Annexe

« C'est bien cette grille ou ce « gri » qui vient distinguer la psychanalyse de la confession. Le confesseur, lui, est à l'abri. Le psychanalyste ne l'est sûrement pas. »

Lucien Israël

## 1. Introduction

J'ai animé depuis 2006 des groupes d'analyse des pratiques dans le cadre de la formation des enseignants du secondaire à Luxembourg. Ce dispositif a été mis en place afin de soutenir les enseignants stagiaires à développer une posture réflexive par rapport à leur pratique. Mon approche peut être dite clinique et de type psychanalytique. J'essayais de soutenir les stagiaires à questionner quelque chose du désir inconscient et de la jouissance en jeu auprès de soi-même et des autres protagonistes. Les situations pédagogiques et didactiques y étaient considérés comme expression de la manière singulière des stagiaires à faire avec le savoir et les liens sociaux qui se tissaient dans une situation d'apprentissage et d'enseignement.

Depuis décembre 2016 j'occupe la fonction de superviseur pour une équipe d'éducateurs d'un foyer pour enfants et jeunes. A l'instar de Jean Oury et de François Tosquelles je me questionne beaucoup sur cette fonction : A quoi « ça » sert ? Qu'est-ce que je fous, (ou: « je fou ? ») là ? C'est d'ailleurs un questionnement que je pourrais élargir sur d'autres fonctions professionnelles à l'Université et d'autres moments de ma vie.

Dans le cadre de cette monographie je pars d'une situation qui s'est produite dans le cadre d'un dispositif d'analyse des pratiques qui se situe dans un CAS « tutoring and mentoring » à l'Université du Luxembourg. Cette formation de 20 ECTS s'adresse aujourd'hui à des formateurs de terrain de l'enseignement fondamental et du secondaire aussi qu'à des

conseillers pédagogiques qui accompagnent des enseignants, fonctionnaires stagiaires.

## 2. Enigme et questionnement

Lors d'une séance d'analyse des pratiques qu'on pourrait appeler aussi analyse de situations un conseiller pédagogique en formation a fait remarquer à ses collègues qu'il s'agit de faire attention à ne pas glisser **dans la « Seelsorge », la pastorale, dans le soin de l'âme.** Cette remarque a été faite alors que les membres du groupe associaient par rapport à un récit sur un enseignant – stagiaire qui donnait l'impression de ne pas vouloir se former et de mettre l'accompagnateur à une place de rien.

Ce qui préoccupe beaucoup les conseillers pédagogiques c'est comment « travailler avec quelqu'un qui du point de vue de sa personnalité ne semble pas être apte pour devenir enseignant. Le groupe échangeait beaucoup sur les dispositions psychiques à être enseignant. Dans le cadre de cet échange je remarquais entre autres que c'est une question de désir et de jouissance et qu'on devrait le cas échéant en échanger avec un stagiaire. L'intervention du se formant m'a fortement interpellé et j'ai décidé de la travailler dans le cadre de cette monographie.

Concernant cette interpellation, un certain nombre de questions me venaient à l'esprit :

- Etait-ce un transfert par rapport à moi-même ?
- Etait-ce de la part de l'étudiant une résistance ou bien une remarque pour dire son sentiment de n'être pas compétent à travailler les transferts, les résistances des stagiaires ?

- Etait-ce une remarque pour nous avertir de n'aller pas trop loin en ce qui concerne la vie intime des stagiaires ?
- Etait-ce une question concernant l'articulation entre le sujet inconscient et le professionnel, le privé et le professionnel ?
- Voulait-il me dire que des doutes concernant l'approche clinique dans le cadre de l'accompagnement ?
- ...

En tout cas cette intervention m'a fait bien travailler à l'instant même et encore par la suite. Je me rappelai d'ailleurs aussi que l'étudiant en question intervenait beaucoup moins lors des dernières séances qu'au début du cours.

S'y articulait une question que je travaille depuis des années : Comment articuler le pédagogique et le psychanalytique ? C'est quoi l'acte pédagogique, l'acte formatif ? Qu'est-ce qui est en jeu d'un point de vue psychanalytique, en partant donc de l'hypothèse de l'inconscient ? Quels peuvent être les effets d'une approche psychanalytique sur les « se – formant » ? Est-ce que je suis au clair avec ce que je vise à travers ce dispositif ? Est-ce que j'ai sérieusement travaillé le dispositif d'un point de vue conceptuel ?

D'autres questions plus personnelles me venaient : Quel est mon désir dans tout-cela ? Qu'en est-il de ma « jouissance » de « fouiller »<sup>1</sup> dans la vie des autres ? Pourquoi n'ai-je pas encore risqué le pas de travailler comme analyste ?

Cette situation m'interpelait en plus du côté de ma responsabilité pour cette unité d'études. Les semaines précédentes j'ai été déjà interrogé par les étudiants concernant certains dysfonctionnements administratifs de la

---

<sup>1</sup> Fou y est ? Fou il est ? Le mot fou en allemand est : ver-rückt, dé-placé. Signe de santé ?!

part de l'Université. Voilà pourquoi je me posais aussi la question si le dispositif de formation était bien construit et répond encore aux attentes du public ?

Le dispositif de formation que j'ai à animer se décline sous quatre aspects : analyse de situations à partir d'œuvres cinématographiques, analyse des pratiques, visite sur le terrain et mise en écriture : travail de synthèse.

Finalement je mettais cette intervention en relation avec ma fonction de superviseur dans un autre contexte que j'assume depuis décembre 2016. Débutant dans ce travail j'avais encore quelques doutes concernant la pertinence de mon travail et la manière de procéder avec cette équipe d'éducateurs. *Toutes ces questions peuvent être repris dans le questionnaire suivant :*

***Comment travailler dans un cadre pédagogique avec une approche de type clinique, psychanalytique sans risquer de confusion entre la cure et l'analyse des pratiques, ou entre l'acte psychanalytique, l'acte pédagogique et l'acte du superviseur.***

***Quel est le message contenu dans cette énigme que je viens de rencontrer ?***

Ce sont ces questionnements et cette problématisation qui m'ont amené à réfléchir, à être plus attentif à ma manière d'agir et à la position que j'occupais lors des prochaines rencontres.

Avant d'y procéder je présente encore brièvement l'unité d'étude dans son entièreté.

### 3. Le dispositif de formation

#### 3.1. Le certificat « *mentoring and tutoring* » se construit autour de 5 modules :

- Module 1 : les différents discours concernant l'enseignement, l'accompagnement de futurs enseignants dans un processus de formation
- Module 2 : observation de situations d'enseignement et de communication
- Module 3 : accompagnement à devenir praticien réflexif (comment soutenir le stagiaire à analyser une leçon)
- Module 4 : analyse des pratiques /analyse de situations ; hospitation / visite sur le terrain
- Module 5 : mise en écriture : travail de synthèse

Le dispositif fait comme tel interprétation. C'est un lieu de tiercéité. Les étudiants s'y trouvent dans une logique **ternaire**, en dehors de la situation duelle, du binôme de stagiaire et de conseiller pédagogique. Tout en étant enseignants, ils se retrouvent dans le cadre de la formation à une place d'étudiant mais aussi d'analysant de leur pratique, de **chercheur**, de constructeur de leurs propres savoirs à partir de leurs questionnements et ceci dans un groupe à l'intérieur d'une université.

Concrètement cette formation universitaire n'a pas comme seul et premier objectif de former à des gestes professionnels de tuteur, de formateur de terrain ou de conseiller pédagogique. Comme toute formation avec le signifiant universitaire, elle vise une confrontation avec les différents discours et savoirs concernant un l'objet, ici donc l'accompagnement de stagiaires. C'est ainsi qu'à côté d'une approche plus sociologique des systèmes d'éducation, d'une approche historique de l'enseignant, et d'une

approche pédagogique concernant l'accompagnement, l'évaluation d'un processus de formation les étudiants font connaissance avec l'approche d'analyse conversationnelle et de l'approche psychanalytique du suivi d'un stagiaire.

### **3.2. Le dispositif comme espace/temps de médiation**

Grâce au langage, à l'art, le social et l'éthique, l'homme ne demeure jamais dans un seul rapport **immédiat** au monde dans lequel il s'inscrit. Jean-Claude Quentel (2006, 3) évoque à ce sujet : « Si l'homme sort sans cesse de sa condition naturelle en médiatisant le monde dans lequel il s'insère, s'il s'échappe ainsi à lui-même, il n'en demeure pas moins pris dans cet immédiat qu'il ne cesse en même temps de dépasser. Le concept de dialectique rend compte dès lors de cette contradiction constante entre l'abstraction ou la formalisation que l'homme introduit dans le monde et l'univers immédiat dont il ne cesse de participer. »

C'est ainsi qu'une conception complexe de l'homme constitue le fondement de cette formation. C'est un être pulsionnel, toujours en excès, donc aussi sous l'impératif du jour. D'autre part c'est un être qui parle, un parlêtre (Lacan), un être de désir comme dit Spinoza et qui a construit et déconstruit d'importantes institutions pour régler la vie collective. (Freud, Legendre) C'est ainsi que nous devons nous considérer responsable, aujourd'hui entre autres par rapport à la survie et au développement de la démocratie comme système politique - issue pas uniquement - mais principalement des grandes traditions politiques de la Grèce, de l'empire romain, de la tradition juive et chrétienne et « at last but not least » du Siècle des Lumières. Le dispositif de formation a donc une dimension politique. C'est un dispositif où la parole doit pouvoir circuler librement. (cf. l'Heuillet, 2016)

Je dirais donc que ce dispositif se veut soutenir les « se formant » à nouer sujet de désir, gestes professionnels et cadres institutionnels.

L'objectif de la formation est de faire connaissance de certains concepts, stratégies et techniques. Il s'agit aussi d'aider les conseillers pédagogiques à mettre en parole des questionnements, des symptômes rencontrés au niveau individuel que collectif. C'est un processus de métaphorisation et de subjectivation qui doit se mettre en marche (Rouzel, 2002, 167) Les espaces- temps de l'élaboration et de la médiation mises en place doivent servir à la métaphorisation et la métabolisation. Ils permettent à l'individu d'humaniser ce qui dérange auprès de soi, de l'autre et ce qui le fait finalement souffrir. (Rouzel, 2002, 167)

Dans cet ordre d'idées la formation constitue aussi un espace qui rend possible la triangulation. Il constitue en effet un espace pour travailler sa propre castration dans la chute du sujet supposé savoir (Rouzel, 2002,149)

D'un point de vue psychanalytique le dispositif ne peut être pensé sans les concepts de l'aliénation, de la séparation, de la division et de la perte.

### **3.3. Formation comme processus de dé-placement à travers des moments de médiation et d'élaboration**

Suite à l'événement énigmatique que j'ai vécu, j'ai réfléchi sur la conception de cette formation aussi sous un point de vue psychanalytique. En effet, j'accueille - plus ou moins - le «se – formant » avec ses besoins, ses demandes et désirs. Ceci lui rappelle sa propre situation de formateur où c'est lui qui rencontre des stagiaires avec leurs besoins, demandes et désirs. Voilà donc un contexte favorable au transfert.

Pour le conseiller pédagogique il s'agit d'apprendre à accompagner des sujets qui transfèrent sur lui, soit dans l'illusion qu'un autre saurait donner une réponse à toutes leurs questions soit dans l'attente d'un rien de la part du formateur ou dans la haine par rapport à se dernier parce que tout simplement « il stresse ». Comment à partir de là soutenir les différents types de protagonistes dans leur processus vers des modes d'insertion professionnel ? (Rouzel, 2012, 95)

La demande et le transfert jouent un rôle capital dans l'accompagnement de stagiaires et donc nécessairement dans le certificat « *tutoring and mentoring* ». Se rendre compte qu'on travaille dans le champ éducatif et formatif sous transfert et qu'il s'agit de travailler avec, sans vouloir l'analyser, c'est cela l'aspect clinique et psychanalytique de ce dispositif de formation. L'institution d'espaces - temps de rencontre et de séparation nous importe donc.

Il s'agit de savoir faire avec les transferts que les étudiants rencontrent dans leur pratique en binôme et que nous vivons avec eux dans le cadre du certificat « *tutoring and mentoring* ». Dès le début de la conceptualisation de la formation se posait le défi du passage des fictions, craintes et illusions donc de l'imaginaire au désir d'accompagner et à l'ordre symbolique. A cet effet il s'agissait d'imaginer des lieux d'élaboration de médiations, de transferts, donc de « trans-faire » (Sibony, Rouzel).

Comme lieu **d'élaboration** je considère à la suite de Joseph Rouzel les moments d'analyse des pratiques, où il s'agit de travailler la relation formative sous ses aspects de l'Imaginaire, du Symbolique et du Réel (Lacan). Ce sont des lieux où par exemple les affects (le stress important des stagiaires) qui se produisent aussi dans le cadre de l'accompagnement peuvent être symbolisés par la parole et l'échange.

Comme lieux de **médiation** je considère les moments de jeux de rôle à l'intérieur de la formation et les dispositifs d'échanges qu'a développé le conseiller pédagogique pour analyser en commun avec le stagiaire la pratique du dernier. (cf. Rouzel, 2000, 182 -184) C'est l'espace du « learning by doing » (Dewey, Baden-Powell)

Avec Rouzel (2012, 80) je dirai que l'efficacité de la formation réside dans le déplacement du vécu, de l'éprouvé vers des formulations, passant par différentes scènes de parole et d'écriture, qui entraînent des changements de forme et déplacent les points d'ancrage d'un professionnel dans sa relation aux usagers, comme dans sa relation à ses collègues institutionnels. » En effet, il s'agit d'un déplacement : les conseillers pédagogiques en formation se distancient de leur pratique, se retrouvent à un autre lieu, dans une autre institution (l'Université) afin de s'y former, se transformer, se désaliéner pour développer leur propre style et innover de nouvelles pratiques de conseiller.

Le certificat « tutoring and mentoring » à côté de l'organisationnel constitue un aspect institutionnel. (cf. Herfray) Il doit ainsi assurer une fonction de transmission de l'impossible (Rouzel, 2000,184). Cette dernière est assurée à travers tous les lieux de paroles et d'échanges (Rouzel, 2000, 184) mises en place. Ce cadre organisationnel et institutionnel doit d'ailleurs être continuellement mis au travail. C'est le groupe de pilotage où les étudiants sont impliqués qui assurera en partie cette fonction.

#### **4. Traces d'observation : Passages par différentes scènes**

Dans l'après coup de l'événement évoqué en haut, j'ai été plus sensible pour ce qui se passait dans le dispositif, auprès des futurs conseillers pédagogiques et en ce qui me concernait moi-même. Il s'agissait de voir un peu plus clairement **ce que je venais foutre** là, quoi et à qui. Ce n'est qu'après coup que je me rendais compte de la signification du mot

« foutre » . Il peut signifier entre autres faire, mettre, placer, travailler, se désintéresser, se moquer. Quelle est donc l'**objet** de mon travail et comment je m'y situe ? Quels sont les contours, les confins, les limites de ce travail. Comment se dé-finit-il ? C'est ce dont je voulais faire l'expérience d'une façon plus consciente. J'ai essayé de mettre en écriture cette expérience dans les pages suivantes.

#### **4.1. Analyse cinématographique et jeux de rôle : analyse de situations éducatives et formatives à travers des œuvres cinématographiques.**

Depuis longtemps j'utilise des œuvres cinématographiques pour analyser avec des futurs enseignants des situations problématiques en classe afin de voir comment on pourrait les transformer de telle façon pour qu'elles puissent profiter à tous les protagonistes. Et je fais maintenant de même avec les conseillers pédagogiques. L'objectif est qu'ils se rendent compte des processus, des angoisses, des **entrechocs, de la dynamique des transferts en jeu dans une classe**. Il s'agit donc qu'ils développent leurs compétences d'observation et d'écoute. Ceci peut se travailler par exemple à l'aide d'extraits du film « *Freedom writers* » (2007)

Le film « *Entre les murs* » (2008) avec cette fameuse scène sur le subjonctif, où finalement la classe passe à l'instar de Lacan de la question du rapport au savoir à la question de la vérité en demandant le professeur de quoi il jouit. C'est une scène où tous les ingrédients de l'inconscient s'y retrouvent : rapport au savoir, vérité, inscription dans le discours, transfert, pulsions, désirs, pour n'en nommer que quelques-uns.

L'analyse d'extraits de films constitue une façon moins directe que celle de l'analyse des pratiques, mais elle permet de travailler à partir des effets affectifs sur les spectateurs tout en leur permettant une certaine distance

parce qu'il s'agit de situations fictives. Cela permet de travailler des situations assez variées à partir de différents cadres épistémiques. Dans cette même logique je continue à utiliser des œuvres cinématographiques pour travailler les moments d'échange entre tuteur et stagiaire. C'est ainsi que j'ai pris entre autres ce film admirable de « *Happy go lucky* » (2008) pour travailler sur l'aspect fantasmatique et sur la parole avec ses signifiants articulés au pulsionnel en jeu. A partir de ce film on peut questionner les structures psychiques en rapport avec les symptômes des protagonistes.

Nous avons travaillé la question de la constitution nécessaire d'un cadre à partir du film « *The Kings' speech* » (2010). Y lié est l'aspect de la place à occuper dans un ordre symbolique (Tosquelles, 2003, 97) Lors de la première rencontre entre le futur roi et le thérapeute on peut observer comment se dernier s'y prend pour entrer en dialogue avec son patient. On voit comment il essaye de faire cadre en avançant et en reculant sa chaise pour montrer que lui et son patient trouvent leur place tous les deux. C'est ainsi qu'il reflète au futur roi, qu'on lui a dit de tenir distance, tout en insistant d'autre part à appeler le futur roi par son surnom. Toute cette lutte autour de la proximité, de l'intimité et de la distance concerne finalement aussi le transfert à mettre en marche. On y voit comment le futur roi se trouve enfermé dans le discours de l'Autre. Il se retrouve ainsi en résistance contre la méthode du thérapeute Lionel. Cela ne lui permet pas de transférer positivement. Un objet transitionnel, représentation d'un petit objet a – une voix perdu - permettra finalement de faire basculer le futur roi George V. Le film aide donc à amener des concepts comme le cadre, le transfert et les résistances. Il permet aussi de s'entretenir sur des échecs provisoires de l'accompagnement et de montrer comment l'enregistrement que le thérapeute offre gratuitement au futur George V constitue un outil de médiation, un « objet transitionnel » (Winnicott).

Afin de pouvoir « exercer » des situations d'observation et de feedback avec leurs stagiaires, j'utilise la **méthode du jeu de rôle**. Après avoir vu un extrait de film avec une situation d'enseignement complexe, je leur

demande de mettre en scène un échange entre accompagnateur fictif et stagiaire. Un étudiant prend la place du conseiller pédagogique et l'autre celle de l'enseignant. Ceci nous permet de détecter et d'analyser les transferts qui sont en jeu. Suite à une scène de chaos en classe tirée du film « *Freedom writers* », j'ai pu constater lors du jeu de rôle, que ceux qui assuraient le rôle d'enseignant étaient en forte demande pour recevoir des « recettes pédagogiques » de leur conseiller pédagogique afin de mieux savoir répondre à la situation conflictuelle. Les conseillers pédagogiques de leur côté étaient - pour ainsi dire – tombés dans le piège. En effet ils se donnaient toutes les peines à trouver des solutions, pour enfin quand-même devoir abandonner, parce que dans le domaine de la cuisine le plus important n'est pas la recette : « La vraie cuisine est une forme d'art. Un cadeau à partager comme l'affirme Oprah Winfrey.

Pris dans le contre-transfert, en croyant devoir occuper une place de sujet sachant, ils n'ont pas su mettre leur « stagiaire » au travail et d'analyser en commun la situation fictive. C'est uniquement lors d'un troisième temps, alors que nous avons réfléchi en commun sur ces jeux de rôles qu'ils se sont aperçus du mécanisme du transfert et du contre-transfert comme moteur et comme résistance dans une situation de formation. Ceci me montrait aussi l'effet qu'avait ma présentation théorique sur l'analyse réflexive d'une situation d'apprentissage et d'enseignement. L'effet a été quasiment nul.

#### **4.2. Analyse de situations formatives**

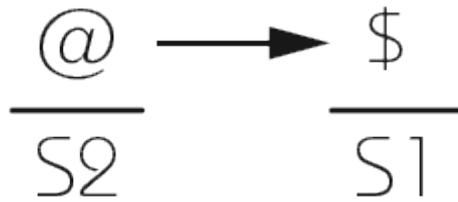
L'objectif de ce dispositif est d'analyser les situations d'accompagnement. Ce qui intéresse avant tout ce sont les transferts qui se mettent en place à partir des objets (de savoir) en jeu, des agalma (Lacan) entre conseiller

pédagogique, enseignant-stagiaire, inspecteur, collègues, élèves ainsi que sur l'institution.

Après avoir présenté dans un premier temps la situation qui causait problème et après un temps de demande d'informations supplémentaires concernant le récit, les étudiants associent sur le cas en question. Dans un quatrième temps ils sont à la recherche d'hypothèses d'action afin de trouver des pistes afin de mieux savoir réagir à des situations pareilles.

A titre d'exemple j'évoque ici une situation où un stagiaire met le conseiller pédagogique plus ou moins à une place du « rien ». Qu'est-ce qu'il attend d'une telle stratégie. Dans quel transfert se trouve t'- il? Ceci se passe d'ailleurs plus souvent qu'on ne le pense.

Il importe que les étudiants se rendent compte des signifiants qui peuvent être à la base d'un tel transfert négatif. Il s'avère aussi intéressant de montrer pourquoi un tel transfert peut toucher un protagoniste alors que cela n'affecte pas un autre. Par la suite, il s'agit de trouver la place à occuper et la parole pour changer cette relation : d'en parler avec le stagiaire sur ce qu'on a entendu et donc de l'aider à se rendre compte de la place à laquelle il se met lui-même. Il est bien entendu important de se rendre compte aussi qu'une relation peut être en évolution et que d'autres demandes ou désirs peuvent émerger par la suite. En nous référant au discours de l'analyste de Lacan (1969, 61) nous nous rendons compte, qu'on peut être mis à la place de l'objet petit a. En échanger ne va pas remplacer une cure dans laquelle l'analysant parvient à détecter les signifiants maîtres (S 1) qui le travaillent. Mettre quelqu'un à une place du « rien » constitue souvent une « pro-voca-tion » afin de retrouver ainsi quelqu'un qui aide le protagoniste à faire place au manque et donc au désir. Se rendre compte dans le transfert que cela peut constituer un acte, qui remplace une impuissance du dire.



A travers cette situation j'ai d'ailleurs retrouvé mon propre questionnement, concernant mon propre objet petit a, objet cause de désir.

#### **4.3. Visite sur le terrain : observation et analyse d'un entretien du conseiller pédagogique avec son stagiaire**

Au cours de l'année, je rends visite à tous les étudiants-conseillers pédagogiques. J'y observe une leçon donnée par un stagiaire ainsi que l'échange qui suit entre le formateur et son stagiaire sur cette leçon.

Par la suite j'ai un entretien avec le conseiller formateur en formation sur sa manière d'avoir échangé avec son stagiaire. Il s'agit de travailler sur la posture occupée par les deux protagonistes, sur les transferts comme moteurs et les résistances qui y fonctionnent, les capacités des conseillers pédagogiques à soutenir le stagiaire à réfléchir par soi-même sur ses gestes, ses attitudes, les places occupés, les dysfonctionnements et symptômes éventuellement apparus lors de la leçon. Ce sont entre autres les aspects du désir et de la jouissance en jeu qui sont évoqués.

Lors d'une visite en classe, j'ai été étonné par le fait qu'une tutrice avait plus d'élèves dans sa classe que prévu par la loi. La salle de classe était d'ailleurs beaucoup trop petite. Quoique ce ne soit l'objet de mon intervention, je l'interpelle à ce sujet mais elle ne me donne que des explications plausibles mais vagues d'un point de vue organisationnel. Je me demande alors, si elle ne se laisse pas faire. Lors de la prochaine séance d'analyse des situations, elle veut travailler sur une situation où elle pense n'avoir pas dit suffisamment son avis, en occurrence lors d'un jury d'examen. Si je ne suis pas étonné qu'elle présente une problématique, je suis étonné par la situation qu'elle amène. Le groupe l'encourage avec beaucoup d'engagement à donner son avis, même si son supérieur hiérarchique fait partie du jury et n'est peut-être pas « très objectif ». Deux semaines plus tard, lors de la dernière séance en analyse des situations elle prend la parole - ce qui m'a étonné - pour me demander de changer quelque chose au niveau des tests d'évaluation. Elle a osé prendre la parole et son argument me semblait convainquant : « On a tellement travaillé ensemble avec vous, lors des analyses cinématographiques, en analyse des situations formatives, lors de vos visites sur le terrain et concernant nos écrits de synthèse. Qu'est-ce qu'un test pourrait y apporter comme plus-value ? » Je réponds positivement à cette demande, parce qu'elle me semble avoir raison. J'ai été naturellement aussi sensible au fait que son dire me montre qu'il y a eu mutation, abandon d'une résistance, donc déplacement, trans-formation pour cette protagoniste. Il y a eu donc des signifiants qui insistaient auprès de cette étudiante. Cette insistance l'a aidé à se déplacer et à oser un acte. Suite à cette expérience le groupe a décidé d'aller manger en commun. Il y avait quelque chose à fêter.

Quelques semaines plus tard je rends visite à V. Elle a travaillé lors d'une séance d'analyse des pratiques sa relation avec un stagiaire. Celui-ci se positionnait comme celui qui est sachant, qui sait comment faire, quoique cela ne convainque pas sa tutrice. Il y avait là – me semblait - t'- il - un préalable nécessaire qui manquait afin qu'un travail puisse se faire ; Comme l'affirme Piekarski (2017, 73) : il faut que soit localisé dans la supervision un savoir dont quelqu'un suppose qu'il pourrait l'aider à

élucider ce qui ne va pas, « le superviseur étant la personne au travers laquelle ce savoir viendra s'articuler. »

Lors de ma visite, je constate que la conseillère travaille durement avec son stagiaire. Elle essaye avec une certaine insistance de le faire réfléchir d'une façon approfondie sur quelques situations. Elle s'engage et ne lâche pas. Par après je travaille avec elle sur sa façon de faire et peut lui dire mes observations concernant son stagiaire. En effet, il nous parlait à un certain moment d'être membre d'une organisation importante. J'y étais un peu étonné, parce que je ne comprenais pas le rapport entre cette affirmation et ce qui précédait. En me rappelant la situation d'analyse présentée par cette conseillère, je me souvenais que c'était lui qui semblait la mettre à un endroit de « rien », quitte à la séduire comme on séduit des gens qui n'importent pas.

Par après la conseillère pouvait travailler le style du stagiaire. Il « laissait faire » le groupe », « s'auto-régler » comme il disait. C'est seulement en échangeant avec la conseillère pédagogique sur quelques aspects de jouissance de la part de deux élèves, que j'ai remarqué dans l'après-coup que l'enseignant ne m'avait guère intéressé lors de mon observation du cours. Il était effectivement « absent » d'une certaine façon. Et c'est ainsi que je me retrouvais dans un contre-transfert. Je m'intéressais avec plaisir aux jeunes qui résistaient à travailler parce que d'autres aspects de la vie les intéressaient : « Est-ce que Jacqueline a mis son soutien-gorge ? »

C'est après avoir travaillé ces positionnements de son stagiaire d'abord en analyse des pratiques et puis après l'avoir revécu au cours de ma visite que la conseillère pédagogique a pu expérimenter et développer sa façon d'interpeler le stagiaire en question. Il y a bien eu transfert et « transfaire » parce qu'elle me disait : si vous avez le droit de rater, j'en ai ce droit aussi. Enfin ! J'ai bien « entendu » que quelque chose chutait. Je payais mon prix aussi – heureusement – à travers ce moment clinique.

C'est donc grâce à la rencontre avec la même problématique dans différents lieux, que les conseillers – pédagogiques ont pu faire un travail singulier sur leur rapport à un enseignant-stagiaire qu'ils accompagnaient.

#### **4.4. La mise en écriture : travail de synthèse**

Au cours de la dernière phase de leur formation, les futurs conseillers pédagogiques rédigent un travail de synthèse. Pour cela ils se basent sur un questionnement personnel dans le cadre de l'accompagnement. Ils essaient d'avancer dans leurs questionnement en utilisant des instruments conceptuels travaillés lors des cours et en les expérimentant dans leur pratique. Dans cette tâche ils sont suivis par un formateur. Avant de rendre ce travail, ils partagent leurs réflexions et expériences avec leurs collègues lors d'un colloque.

Il y a quelques semaines, une jeune enseignante m'avouait d'avoir des problèmes à rédiger son travail de synthèse. Elle se disait débordé parce qu'elle veut s'y « investir complètement » : « je vise toujours la perfection et maintenant je n'ai pas suffisamment de temps pour le faire ». Pris au dépourvu, j'essaie de la calmer et de la rassurer tant bien que mal. Je lui promets de parler avec son accompagnateur.

Lors de ma visite dans sa classe, je peux observer qu'elle a mis en place un dispositif assez intéressant de « story telling » (Paley, 1991) dont le but est de soutenir les enfants à s'exprimer à travers des petits contes, des dessins et leur corps et ceci en se basant sur leurs fantaisies et leur vécu. Grâce à ce dispositif elle faisait un travail de symbolisation avec les enfants et y initiait aussi ses stagiaires. Elle construit donc une situation

d'apprentissage qui articule bien les registres du nœud borroméen : l'Imaginaire, le Symbolique et le Réel. (Lacan) Au cours de l'échange sur ce dispositif elle m'expliquait comment elle a l'intention « d'y faire rentrer toute la vie des enfants » et de « per-laborer » avec ses enfants tout ce qui se vit en classe. Mais elle me parlait aussi de ses frustrations de ne pouvoir travailler tous les aspects de la vie des enfants. Afin d'y réussir quand-même elle utilisait même des moyens qui débordent le rôle de l'enseignante.

Je me rappelais ce qu'elle m'avait dit concernant « sa frustration et ses craintes de ne pas pouvoir rendre un travail parfait et de haute qualité ». A travers son dispositif admirable et ses propos j'ai pu saisir quelque chose de son exigence d'être parfaite et retravailler tout ce que vivaient ses enfants en classe, comme elle le fait aussi chez elle, en famille avec ses propres enfants. J'ai saisi quelque chose d'une approche qui se voulait totale et sans failles. L'ayant rencontré dans un autre lieu et réentendu les mêmes signifiants, je comprenais mieux ce qu'elle m'avait dit de son insatisfaction concernant son travail de synthèse. Je faisais avec elle ce lien et on pouvait échanger sur le symbolique et l'imaginaire qui nous aident à border le réel, quitte à ne jamais y réussir. (Lacan, 1966, 388 ; 1964, 152) Nous avons pu échanger sur l'excès, le reste qui échappe toujours à la symbolisation. En effet le sujet est produit par son texte, mais « dans l'écart qu'ouvre cet acte de division qui le fait auteur, grapheur et lecteur. » (Texier, 2012, 145). Cela nous a amené à parler finalement du métier de l'enseignant comme métier impossible (Freud). Dans ce cas c'était donc « la division du sujet » (Lacan), la castration qui était en jeu et qu'il s'agit d'assumer.

Ces exemples montrent que la chaîne des lieux de formation et la répétition de ratages, permettent de mieux remarquer des signifiants qui insistent (Lacan) ainsi que les attitudes symptomatiques qui agissent à travers des lieux différents jusqu'au moment où quelqu'un peut entendre dans un signifiant quelque chose qui permet d'avancer et de créer du nouveau. Cette constatation me reconforte par rapport à l'utilité du travail

## **5. « Formations de l'inconscient »**

Dans la suite de mon questionnement et d'une attention plus poussée concernant ce qui se vivait dans le groupe et grâce à la formation de Psychasoc je pense avoir fait un certain travail sur ma façon à me positionner. Ceci concerne aussi bien les transferts, la place à occuper comme superviseur, la différence à faire entre acte formatif et acte psychanalytique ainsi que la posture éthique. Certains éléments au niveau fantasmatique s'éclaircissaient encore un peu.

### **5.1. La formation comme déplacement**

Une formation constitue un passage d'une rive à une autre. Il s'agit donc d'un déplacement qui se fait essentiellement à l'aide de signifiants. Ce sont de nouveaux signifiants et une lecture différente, qui nous ouvrent d'autres perspectives sur la vie, les situations et le monde. (De Villers) Le réel et l'imaginaire sont ainsi troués et traversés.

Ce déplacement de signifiants a été bien visible à cause des différents lieux de travail. Ils rendaient possible la répétition mais toujours avec une certaine nuance. Si dans un des lieux quelqu'un se retrouvait encore dans une posture plutôt passive, il était souvent plus actif dans un deuxième ou troisième moment de formation. C'est entre autres le holding, le transfert et son désir de travailler, mon propre désir comme l'encouragement des autres à mettre en parole ce qui le bloquait qui a fait progresser le protagoniste.

Les différents dispositifs donnent la possibilité de « vivre à corps » certaines situations, de les réfléchir, de les conceptualiser et de ressentir certains effets au niveau des formations d'inconscient : la fonction et les effets du signifiant dans l'inconscient. (Lacan, 1998,9).

Les conseillers pédagogiques m'ont confirmé qu'ils ont vécu des déplacements au niveau du rapport à une situation, à l'Autre et à soi-même. Il y a un espace qui s'est ouvert. On peut dire qu'après l'expérience de l'analyse des pratiques leur rapport à une situation n'est plus immédiate (unmittelbar) mais médiatisé (vermittelbar). Par ailleurs, ils affirmaient l'importance de leur travail de synthèse. J'en étais donc moi-même stupéfait de ces changements et de cette chaîne signifiante qui se formait à travers les espaces de formation. Ce n'était pas sans effet réconfortant sur moi-même.

## **5.2. Travailler les transferts et places**

Le transfert individuel et le transfert à l'intérieur d'un groupe ou dans le cadre d'une institution ne s'installent pas de la même façon à cause de la multiplicité des participants. (Piekarski, 2017, 69)

Dans l'accompagnement le conseiller pédagogique est d'un côté quelqu'un qui donne des conseils sur des questions didactiques et de l'autre côté c'est quelqu'un qui soutient l'enseignant-stagiaire à s'insérer dans l'institution scolaire, d'éduquer et d'enseigner des jeunes. La question du transfert est donc présente à tous les niveaux. Voilà pourquoi il importe à ce que le conseiller pédagogique puisse s'en rendre compte et sait travailler ce phénomène avec son stagiaire.

En tant qu'accompagnateur il doit soutenir aussi le « se formant » à symboliser<sup>2</sup> et à subjectiver. Pour cela il doit passer du plaisir d'aider ou de maîtrise à une position de passeur pour que le jeune puisse trouver son style d'enseignement. (cf. Rouzel, 2004, 72) L'acte formatif y est quelquefois nécessaire. Il s'agit d'aider l'autre à se rendre compte de ses propres jouissances et de couper au nom de sa propre réponse à la question pourquoi vivre, mettre au monde des enfants et les éduquer. (Rouzel, 2012, 45)

Ceci se fait dans le rapport à la langue et au langage. En effet, il s'y manifeste et s'exprime quelque chose du style de la personne en question. (Cabassut, 2009, 29)

Il importe de sensibiliser les accompagnateurs à cet aspect des places et des transferts soutenus par leur recherche de plaisir, de jouissance et le désir de l'Autre. Si non, ils risquent de s'y perdre ou d'occuper des positions défensives de type autoritaire ou rationaliste.

### **5.3. Pédagogie et psychanalyse : visée commune et distinction**

---

<sup>2</sup> Le mot « symbole » est issu du [grec ancien](#) symbolon (σύμβολον), qui dérive du verbe συμβάλλεσθαι (symballesthai) (de syn-, avec, et -ballein, jeter) signifiant « mettre ensemble », « apporter son écot », « comparer ».

En [Grèce](#), un symbole était au sens propre et originel un tesson de [poterie](#) cassé en deux morceaux et partagé entre deux contractants. Pour liquider le contrat, il fallait faire la preuve de sa qualité de contractant (ou d'ayant droit) en rapprochant les deux morceaux qui devaient s'emboîter parfaitement. Le symbolon était constitué des deux morceaux d'un objet brisé, de sorte que leur réunion, par un assemblage parfait, constituait une preuve de leur origine commune et donc un signe de reconnaissance très sûr. Le symbole est aussi un mot de passe.

### 5.3.1. Visée commune

Dans sa préface au livre d'August Aichhorn „Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung“, Freud affirme que le psychanalyste et le pédagogue ont finalement une même visée. (cf. Rouzel 2012, 43) Mais nous devons aussi distinguer ces deux métiers l'un de l'autre.

### 5.3.2. Distinction entre l'objet psychanalytique et l'objet pédagogique

Dans tous les « métiers de l'humain » (Cifali) il importe de savoir écouter et entendre l'autre dans sa demande et ses désirs. Nous y travaillons sous transfert et avec le transfert. C'est suite à Joseph Rouzel que j'essaie de distinguer ici l'approche psychanalytique, éducative et formative. Je le fais à travers leur rapport à l'objet.

**L'acte psychanalytique** vise l'objet cause du désir, l'objet perdu, mais qui au fond n'a jamais existé. (Rouzel,2002,193) A cet effet on s'intéresse dans le domaine de la cure au fantasme, à l'objet petit a comme cause du désir. Le processus de « construction dans l'analyse vise la construction du fantasme fondamental (S barré <> @) » (Rouzel, 2007, 225) La psychanalyse interroge donc le rapport au désir et à la place, donc au transfert.

**L'acte éducatif**, donc pédagogique part aussi des demandes d'objet. Et c'est ainsi que l'éducateur et surtout l'enseignant partent des objets du monde, des « Ersatz » de l'objet petit a, du langage et d'autres outils de médiations pour aider le jeune à construire du savoir et à trouver une place d'où parler, donc de sujet dans la collectivité. L'éducateur avant d'élever l'enfant « il se lève pour répondre » (Roquefort, 2005, 66)

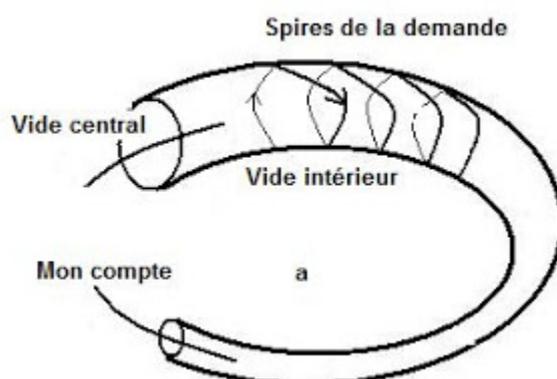
L'**enseignant** a la tâche de mettre le monde, les différents « objets » qui le structurent et le composent en **signes**. Il répond ainsi à la demande des élèves de connaître ce monde. A cette fin il se soumet avec son élève à du tiers, en occurrence le savoir. (Dufour)

**La formation** concerne des objets de connaissance qui ne sont uniquement assimilés si le sujet naît avec, s'il y a donc innovation subjective. (Rouzel, 2004, 78) A cet effet il s'agit que « le se formant » puisse expérimenter les connaissances, les concepts en tant qu'outils ou opérateurs dans sa propre pratique. (Rouzel, 2004, 80) Les transferts y peuvent jouer un rôle très important. A ce moment comme à d'autres il s'agit de savoir « acter » et de faire le tri entre le développement des compétences et le désir de savoir, respectivement la passion de l'ignorance ou l'horreur de savoir dans le sens lacanien. C'est autour de cette distinction et articulation que se joue l'acte formatif.

Il existe certainement aussi une proximité entre l'**accompagnement spirituel** et l'acte éducatif et psychanalytique. Freud a même parlé de la psychanalyse comme « weltliche Seelsorge », comme pastorale laïque dans une lettre adressée au pasteur Pfister de Zürich. Comme l'analyse Michel Foucault (2004.168) la pastorale constitue tout un art de conduire, de diriger, de mener, de guider, de tenir à la main, de manipuler, un art de les suivre et de les pousser pas à pas, un art qui a cette fonction de prendre en charge collectivement et individuellement tout au long de leur vie et à chaque pas de leur existence. »

L'accompagnateur spirituel vise à soutenir l'individu afin qu'il trouve un sens dans sa vie, puisse donner une orientation à sa vie et à avoir accès à la vérité. A cet effet, le sujet doit faire « un travail de soi sur soi », afin que « la vérité vient à lui et l'illumine ». (Foucault, 2001,17) La fonction de l'accompagnateur spirituel est de figurer comme interlocuteur du sujet en question, face à l'impossible, au réel, à l'énigme de la vie. L'acte de l'accompagnateur discret importe dans des situations où il s'agit de questionner des fantasmes et illusions qui peuvent conduire le protagoniste en erreur.

Par rapport aux différents objets du champ éducatif, le pédagogue à l'instar de l'analyste soutient « une relance permanente du désir ». (Rouzel, 2002, 198) C'est ce que le tore de la demande illustre.



Le problème auquel les éducateurs, les enseignants, formateurs et accompagnateurs spirituels sont confrontés, c'est qu'aujourd'hui notre société produit de plus en plus d'objets matériels et virtuels prêts à être consommés. Le discours capitaliste sur lequel notre société se construit nous donne l'impression que nous n'avons plus besoin de travailler l'objet de connaissance ou autres, donc de faire des distinctions, de faire du trou et d'assumer des pertes. Tout est possible. Il n'y a pas d'impossible. Et quand-même ! Nous découvrons par moments qu'il y a de la perte et qu'apprendre demande qu'on paye. Et dans le domaine pédagogique on paie souvent avec « son corps ». (Freud)

### 5.3.3. Le pourquoi

L'éducateur comme le formateur ou le superviseur agissent toujours à partir d'un S1, d'un signifiant maître, qui donne ancrage, mais qui est aussi

plein d'illusions. Il importe de s'en rendre compte et de travailler la question du pourquoi, donc au nom de quoi nous agissons. Lacan parle à ce sujet des « Noms - du - père ». Autrefois on parlait d'idéaux. Nous ne pouvons pas nous en débarrasser, comme l'évoque Jean-Pierre Lebrun : Même si le ciel est vide, il est au-dessus de nos têtes. (Rouzel, 2012,45)

#### **5.3.4. L'éthique du bien dire**

L'éducation est toujours liée au « pourquoi ». Elle implique donc toujours un positionnement éthique et politique. Or l'éthique comme la politique c'est du discours. Nous ne sommes jamais dans un rapport direct, dans l'immédiat avec notre être. Voilà pourquoi Lacan parle du « bien dire » (Lacan, 2001, 526), c'est-à-dire que nous cherchons notre chemin à travers la parole et dans l'échange avec d'autres sujets. Ceci implique aussi que l'éducateur, l'enseignant, le formateur, le superviseur et le psychanalyste doivent soutenir l'autre à faire avec le rien et l'écart. Il faut que « ce rien prenne place au sein des objets du monde » (Rouzel, 2002, 196) Et dans ce sens la vérité ne peut que se « mi-dire » (Lacan) parce que la vérité est toujours liée au réel.

Une formation pour les métiers de l'humain est un lieu de médiation par rapport au vécu institutionnel des protagonistes. J'ai l'impression que les jeunes conseillers pédagogiques ont parfois du mal à faire avec l'institution et les organismes de la collectivité. Je le considère aujourd'hui comme important de les aider à s'en libérer. Il s'agit à se désaliéner du désir de l'Autre, de renoncer à une soumission absolue à l'Autre.

Dans ce sens Pascal Quignard (1994, 225) nous rappelle : « Ce ne sont pas les dieux dans les cieux ni les tyrans dans les empires ni les pères dans les familles qui sadisent. Ce sont les sujets qui réclament la société,

les enfants les pères, les femmes les dominus, les fidèles la religion, les névrosés la distance de la jouissance. »

L'éthique n'est pas en priorité une question de valeurs. Elle est une position subjective, donc de subjectivation à l'endroit du réel. Elle traite le rapport à la jouissance, de soi-même comme elle interpelle aussi l'autre s'il le faut.

## **6. Les effets d'après-coup que j'ai vécu**

### **6.1. Accepter la division au niveau professionnel**

La psychanalyse dans un dispositif de formation nous engage à questionner ce qui nous arrive. Elle invite dans un travail suffisamment long de se confronter à son propre désir face aux savoirs de la science et aux institutions. (Rouzel)

Aucun signifiant ne peut dire notre vérité de sujet, notre rapport au manque, au réel. Et pourtant nous devons être attentif aux signifiants qui circulent, comme le dit Martine Menez (2007,30) : « Le réel est ce qui ne relève pas du signifiant mais ne peut s'attraper que par lui. » Voilà pourquoi Lacan nous rappelle toujours que le sujet est divisé et il définit le sujet en affirmant que « Le signifiant est ce qui représente un sujet pour un autre signifiant. »

Déterminé par le désir de l'Autre et le discours des autres, nous nous constituons en permanence un Autre afin de pouvoir poser nos questions et aller à la recherche du monde et de nous - même. Voilà pourquoi il importe d'entendre dans le transfert.

## 6.2. Mon rapport au désir

Ce qui m'aide beaucoup dans le travail avec les étudiants c'est de me vider de plus en plus de moi-même. En tant que médiateur on peut occuper une posture de rédempteur. Saint Paul a conçu le rôle du Christ comme celui qui s'est incarné en s'ôtant de sa divinité : il nous est devenu égal, il a revêtu la forme de l'esclave. C'est ce qu'il appelle la **kénose**, la désertion de la divinité de ce monde. Ceci veut dire que je ne m'amène plus tellement avec toutes mes théories, mais avec une certaine ouverture pour me laisser toucher ... Le Dieu qui sait n'existe plus, ou comme l'affirme Lacan n'a jamais existé.

Les espaces de médiation ne constituent pas d'espace pastoral ou de cure. Il ne s'agit pas d'analyser, de guérir les personnes. Mais il s'agit plutôt de mettre les places subjectives en mouvement. (Allione, 2010, 171) Je me suis rendu compte que mon désir « d'analyser » le transfert existait, afin d'expliquer l'impact du sujet inconscient sur ses actes professionnels. Mais finalement ce désir se base en partie sur un fantasme de totalité et de pouvoir faire de la « psychanalyse » dans n'importe quel cadre.

## 6.3. Rapport à ma place

Il importe de réaliser à quelle **place** on est mis et à quelle place on se met en tant que formateur dans un dispositif d'accompagnement et quels en sont les effets. Il s'agit donc de se rendre compte des transferts en jeu tout en se gardant de les analyser. Dans le travail formatif on travaille sous transfert et avec le transfert par la parole mais sans l'analyser. (Herfray)

Au cours de cette année j'ai été de nouveau confronté à la question de ma place dans le dispositif. Ce questionnement concernant la place me

travaille depuis toujours. C'est la question du : Qui- suis-je ? Qu'est-ce qu'ils me veulent ? Elle peut être traduite aussi : Est-ce qu'il me veut quelque chose ? Est-ce que je compte pour lui ou pour elle ? C'est finalement aussi la question de ce je désire moi-même ?

Au cours de l'année il m'est devenu plus clair de devoir **passer** de l'envie d'aider au désir de tenir une position de passeur, de dire par exemple qu'il importe de passer. (Rouzel,2004,72) Le passant ne sait pas ce que la formation va faire avec lui. Le passeur en a une expérience mais cela ne lui sert pas. Il faut faire l'expérience que ce passage entre deux rives vaut la peine. Une formation est un lieu où on fait l'expérience qu'il vaut la peine de risquer, de désirer, de s'inscrire dans un discours pour le quitter d'ailleurs aussi.

L'autre face de cette posture c'est d'avoir **confiance dans les membres du groupe**. Il s'agit de les soutenir autant que possible à produire eux-mêmes le savoir qu'il leur faut pour aborder une problématique.

D'un côté j'avance, je vis mes désirs. Mais par moments je constate que j'ai besoin que « l'autre me demande » Il y a quelque chose de « la demande de demande » comme Claude Allione (2010, 92) le révèle.

Par moments je me retrouve à une place d'oblativité (Lacan, 2004, 371). Est-ce pour me permettre de demander uniquement, si j'ai sacrifié quelque-chose en travaillant durement en vue de telle et telle cause ?

Dans cet ordre d'idées je me demande, pourquoi la place de superviseur et d'analyste me convient ? Est-ce une place où je peux donner à l'autre et où je me défends de recevoir quelque chose de l'autre ?

C'est la place du déchet que j'aspire à occuper ? C'est la place de l'objet a, du plus de jouir, de l'objet qui va chuter. La place de l'analyste, quitte à ce qu'il n'en jouit pas !

## 6.4. Mensonge et imposture

Il y a un questionnement qui me préoccupait depuis toujours. Quelque chose se répétait donc. J'avais peur de mentir (Vasse), d'être dans « l'imposture » (Gori, Rouzel) et plus précisément aussi de m'imposer là où je pensais n'avoir pas le droit parce que je ne disposerais pas du savoir-faire adéquat. C'est la séduction qui m'aidait un peu, vieille stratégie apprise auprès de quelques autres. Mes métiers ou fonctions précédentes de religieux, d'enseignant, de chercheur me donnaient suffisamment d'espace à être dans la répétition et la pulsion de mort.

Comment développer à partir d'un objet cause du désir y afférant une posture de superviseur ? C'est en osant se rendre compte des jouissances dans lesquelles on s'est enfermé et à oser non seulement apporter du désir dans les machines institutionnelles, mais d'accepter de vivre soi-même son désir. Or ceci demande de laisser tomber certaines tentations de fusion, donc incestuelles (Cevey, 2005, 89) , certaines confusions comme celle entre psychanalyse et pédagogie, de distinguer les positions. Et cet écart, ce manque permet de créer, de décider.

## 6.5. Rater mieux

L'enseignant et le conseiller pédagogique constituent des métiers où on n'a jamais terminé de rencontrer de l'impossible, soit sous forme d'interdit par respect de l'autre en tant que sujet, soit sous la forme de l'excès, donc du pulsionnel à l'œuvre. Il s'agit de border le réel et d'aider l'autre à transformer quelque bout de l'impossible en possible. Manquer « de possible signifie que tout nous est devenu nécessité et banalité » disait Kierkegaard. Voilà pourquoi il importe que le conseiller et l'enseignant en stage s'inspirent de Samuel Beckett (Wortsward Ho, 1983) et se dire avec humour : "Ever tried. Ever failed. No matter. Try again. Fail again. **Fail**

**better.”** Ceci implique toujours une certaine indifférence, comme l’exprime Heidegger avec ce mot plus parlant en allemand : Gelassenheit, qui implique un « Los-lassen » de l’étant.

Cela me rappelle une situation qui se répétait lorsque j’ai été jeune. Je tondais le gazon devant la maison de mes parents. J’y prenais un certain plaisir, entre autres pour plaire à ma mère. Malheureusement ma façon de faire ne lui convenait presque jamais. Il lui restait toujours quelque chose à critiquer. La prochaine fois j’essayais de faire mieux, au moins s’il n’y avait pas d’autres occupations intéressantes à vaquer. Moments de répétition, de ratage, de jouissance !

## **7. Perspectives : la fonction du superviseur en institution**

Quels sont les retombés de ce travail d’écriture sur mon positionnement comme superviseur en institution que j’ai commencé en décembre 2017 ? Voici quelques réflexions à ce sujet.

Ce qui me paraît la pierre de touche de tout travail de supervision, c’est « l’éclaircissement sur les embrouilles du transfert » et « d’amener les questions et les demandes des participants « jusqu’au point où ils découvrent eux-mêmes les réponses à leurs questions. » (Rouzel [http://www.nonfiction.fr/article8080entretien\\_la\\_supervision\\_dialogue\\_avec\\_joseph\\_rouzel.htm](http://www.nonfiction.fr/article8080entretien_la_supervision_dialogue_avec_joseph_rouzel.htm))

Je vois que la fonction de supervision demande de ma part un désir de mettre les éducateurs au travail.

- Il s’agit de faire le « don » d’un cadre, c’est-à-dire d’énoncer et de garantir certaines règles pour que les participants puissent « identifier » l’espace – temps passé ensemble comme lieu de

perlaboration. Le cadre constitue un ensemble de règles au service du groupe et du désir de travailler en commun. Il fait barrière à la jouissance et aux craintes. Le groupe réalise très bien si le superviseur veut travailler ou laisse le cheminement du groupe au hasard. Le dispositif tire sa pertinence des demandes des participants et du désir du super-viseur, à ce qu'ils puissent prendre de la hauteur. Le cadre est fait de paroles et de discours. C'est donc à travers ma présence et ma parole que j'ai l'intention de valoriser les transformations qui se font d'un « savoir-non su » en savoir ou en vérité mi-dite. Sans les séduire, il s'agit d'encourager les participants à suivre leurs trajectoires, à se développer, à ne pas s'enfermer, donc se laisser prendre par la pulsion de mort c'est-à-dire le retour à la pulsion du repos. (Israël, 1998, 164)

- Savoir - faire avec ses propres craintes de ne pas être à la hauteur pour « super-videre ». Il ne s'agit pas d'être sachant, spécialiste dans une théorie mais il s'agit selon Claude Allione (2017, 27) d'être levier afin que l'autre puisse prendre de la hauteur. Cette crainte, je l'ai senti au moment où il y avait tellement d'aspects qui venaient sur table que je devais me demander, si c'est possible de garder le cap. J'y arrivais en laissant tomber l'idée de **devoir** savoir-faire.
- Il s'agit aussi d'écouter et d'entendre dans le transfert et le contre-transfert. C'est ainsi que quelqu'un affirme lors d'une séance : « je suis arrivé auprès de cet enfant ». Cette expression de « u-kommen » en Luxembourgeois, « ankommen » en Allemand, „arriver“ en français, signifie qu'il y avait un déplacement qui s'est fait. Peut-être signifiait-il aussi quelque chose de son rapport au groupe de supervision. J'avais d'ailleurs moi-même le sentiment d'être arrivé un peu plus dans ma fonction.

« Ecouter dans le silence où se laisse entendre

*La source de la Vie en nous, parole en acte. Cela se fait dans le constant apprentissage d'un discernement. Il nous permet de distinguer en nous, dans cette chair, les effets de vie des effets de mort. Les premiers s'éprouvent dans la joie, les seconds dans la tristesse. Mais cette vérité se manifeste parfois dans l'obscurité d'un combat. » (Denis Vasse)*

## 8. Conclusion

Comment **assurer la place** de quelqu'un qui aide des conseillers pédagogiques à analyser leur pratique dans une approche clinique à orientation psychanalytique ? C'était cela ma question suite à l'intervention d'un enseignant, même s'il ne l'avait pas directement adressée telle quelle et à moi-même.

La question de l'enseignant - étudiant peut - être lue de différentes façons et m'a touchée à différents niveaux pour m'amener à métaphoriser un peu les enjeux professionnels, stratégiques, épistémiques et structurels donc finalement de sujet inconscient.

En écrivant une première ébauche de ce texte, je faisais un lapsus. Au lieu d'écrire qu'est-ce qui **s'y passe**, j'écrivais **ce qui y échappe**. Ma crainte de ne pas entrer dans un plus-de-jour, de n'avoir pas de plus - value quant à ce dispositif me mettait dans un état de vouloir fouiller dans la vie des autres, de creuser, comme si l'inconscient se trouverait à une certaine profondeur, de vouloir tout comprendre, même l'impossible et surtout de faire du bla-bla à l'infini pour expliquer tout et de n'importe quoi. Je me retrouvais souvent dans une sorte de fusion et de confusion qui est certainement à mettre en rapport avec mon « objet petit a » cause de désir. A ce sujet je n'évoque ici que le signifiant « Saint » Même la manière de prendre la psychanalyse comme outil en était imprégné.

S'attacher par exemple au groupe comme succédané ou « Ersatz » de l'objet a, cause du désir peut être une manière de vivre dans la jouissance.

C'est grâce à PSYCHASOC, aux collègues de la promotion 2016-2017 à A. qui m'a interpellé, à B avec sa volonté de travailler « **tout** » ce qui se passe dans la vie de ses élèves, à C concernant le ratage, à V qui a pris la parole et m'a castré un peu ainsi qu'à une multitude d'autres personnes que j'ai pu faire un pas en avant.

La formation en supervision constituait une formidable démarche. Les échanges et l'écho qui me marquaient par la suite m'ont aidé à cheminer, à retrouver une trace, à prendre contact avec des signifiants qui insistaient. Les déplacements réels de Luxembourg à Paris m'ont permis un cheminement, un passage et une aide à dé-coller du groupal comme « Ersatz » de l'objet petit a, cause de mon désir et peu-être d'une jouissance de ratage. En effet, la volonté de bien faire, tout en ratant, faisait trait. M'en rendre compte m'a mis sur une trajectoire à poursuivre.

Dans le travail formatif, il ne s'agit pas de guérir ou d'analyser les protagonistes. Mais ce qui importe dans ce domaine, c'est de permettre à l'autre ou au groupe de devenir attentif au risque de s'enfermer dans la seule jouissance. Quitte à ce que je sais que l'excès jouissif est aussi une source pour le désir. Le but de l'accompagnement est de soutenir les protagonistes ou de les relancer dans leur désir de savoir, d'éduquer et d'enseigner. Il s'agit de les encourager à transformer de l'impossible en possible. (Kierkegaard, Zizeck) Cela demande de la part de l'accompagnateur une posture éthique qui concerne finalement le rapport singulier au phallus, à l'impossible : il n'y a pas de rapport sexuel, disait Lacan.

Cette expérience m'a donc finalement permis de sortir d'une confusion, d'un collage entre psychanalyse et pédagogie. J'ai pu accepter d'être sujet divisé au niveau professionnel. Le désir et la confiance de recevoir des analysants se précise.

En tant que **formateur** dans le cadre du certificat « *tutoring and mentoring* » comme dans d'autres dispositifs, il importe de pouvoir se situer par moments dans le discours universitaire et à d'autres moments dans le discours de l'analyste. Cette distinction et ce changement de discours, ce passage constitue une part importante de notre liberté.

$$\begin{array}{cc}
 \text{M} & \text{U} \\
 \frac{S_1}{\mathfrak{J}} \rightarrow \frac{S_2}{a} & \frac{S_2}{S_1} \rightarrow \frac{a}{\mathfrak{J}} \\
 \frac{\mathfrak{J}}{a} \rightarrow \frac{S_1}{S_2} & \frac{a}{S_2} \rightarrow \frac{\mathfrak{J}}{S_1} \\
 \text{H} & \text{A}
 \end{array}$$

En effet, en tant que « parlêtre » nous pouvons changer de discours quand le réel que nous ne réussissons pas à traiter dans l'un nous oblige à changer littéralement de position pour nous inscrire dans un autre discours. (cf. Sauret, 2017, 13)

## 9. Bibliographie

### 1. Livres et articles :

- Aichhorn, August (1951) *Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung*. Ber, Stuttgart, Wien, Verlag Hans Huber
- Agamben, Giorgio (2008). *Qu'est-ce que le contemporain ?* Paris, Rivages-Poches/Petite Bibliothèque
- Allione, Claude (2010). *La part du rêve dans les institutions. Régulation, supervision, analyse des pratiques*. Paris, encre marine
- Allione, Claude (2017). *Les pouvoirs du superviseur*. In : Rozel, Joseph : *La posture du superviseur. Supervision, analyse des pratiques, régulation d'équipes*. Toulouse, Erès
- Badiou, Alain (2003). *L'éthique. Essai sur la conscience du bien et du mal*. Caen, Editions Nous
- Beckett, Samuel (1983). *Wortsward Ho*
- Cabassut, Jacques (2009). *Petite grammaire lacanienne du collectif institutionnel*. Nîmes, Camp Social Editions,
- Cabassut, Jacques (2017). *Bonjour l'institution*. Nîmes, Champ Social Editions
- Cevey, Roger (2005). *Regard éthique sur le geste éducatif*. Montréal, Liber
- Foucault, Michel (2001). *L'herméneutique du sujet *Cours au Collège de France 1981-1982, Hautes Etudes, Paris, Du Seuil**
- Foucault, Michel (2004). *Sécurité, territoire, population*, Paris du Seuil
- Heidegger, Martin (2003). *Gelassenheit*. Stuttgart, Klett-Cotta-Verlag

- L'Heuillet, Hélène (2016). Du voisinage. Réflexions sur la coexistence humaine. Paris, Albin Michel 2016
- Imbert, Francis (1995). Médiations, institutions et loi dans la classe. Paris, ESF
- Israel, Lucien (1998). Pulsions de mort. Séminaire 1977-1978. Strasbourg, Arcanes
- Gori, Roland (2013). La fabrique des imposteurs. Paris, Editions Les Liens qui Libèrent
- Gori, Roland (2015). L'individu ingouvernable. Paris, Babel essai
- Gussin Paley, Vivian (1991). The Boy Who Would be a Helicopter: Uses of Storytelling in the Classroom, Harvard, Harvard University Press
- Lacan, Jacques (1964). Le Séminaire, Livre XI. Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse. Paris, Du Seuil
- Lacan, Jacques (1966). Ecrits. Paris, Editions du Seuil
- Lacan, Jacques (1991). Le Séminaire, Livre XVII, L'envers de la psychanalyse. Paris, Du Seuil
- Lacan, Jacques (1998). Le Séminaire, Livre V, Les formations de l'inconscient. Paris, Du Seuil
- Lacan, Jacques (2001). Autres écrits. Paris, Du Seuil
- Lacan, Jacques (2004). Le Séminaire, Livre X, L'angoisse. Paris, Du Seuil
- Manoni, Maud (1965). Le premier rendez-vous avec le psychanalyste. Paris, Denoël Gonthier
- Mccgowan, Todd (2015). Psychoanalytic Film Theory and the rules of the game. New-York, London Bloombury
- Menez, Martine (2007). Un trauma bénéfique : la névrose infantile. Paris, Editions du champ lacanien, coll. Clinique
- Nasio, J.-D. (2012). L'inconscient c'est la répétition. Paris, Désir Payot
- Piekarski, Isabelle (2017). Un grand moment de solitude in : Rouzel, Joseph, La posture du superviseur. Supervision, analyse des pratiques, régulation d'équipes. Toulouse, Erès
- Quentel, Jean-Claude (2006). Théorie de la Médiation. PUF. Le dictionnaire des sciences humaines, PUF, pp.1169-1170, 2006,

Quadrige. Dicos poche, 2 13 055710 4. HAL Id: halshs-00949041  
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-0094904>

- Roquefort, Daniel (2005). L'éducation au risque de la psychanalyse. In Rouzel, Joseph (2005). Travail social et psychanalyse. Nîmes, Champ Social Editions
- Rouzel, Joseph (2000). Le travail d'éducateur spécialisé. Paris, Dunod
- Rouzel, Josef (2002). Le transfert dans la relation éducative. Paris, Dunod
- Rouzel, Josef (2004). Formation ou formatage. In. Le Roy, Pierre, Séduction et écueils du travail social entre Sirènes et fantasmes. Paris, Téraèdre
- Rouzel, Josef (2007). La supervision d'équipes en travail social. Paris, Dunod
- Rouzel, Josef (2012). Pourquoi l'éducation spécialisée ? Paris, Dunod
- Rouzel, Josef (2017). La posture du superviseur. Supervision, analyse des pratiques, régulation d'équipes. Toulouse, Erès
- Rouzel, Joseph ENTRETIEN – La supervision : dialogue avec Joseph Rouzel [http://www.nonfiction.fr/article-8080-entretien\\_la\\_supervision\\_dialogue\\_avec\\_joseph\\_rouzel.htm](http://www.nonfiction.fr/article-8080-entretien_la_supervision_dialogue_avec_joseph_rouzel.htm)
- Sauret, Marie-Jean (2008). L'effet révolutionnaire du symptôme. Ramonville sain-Agne, Erès
- Sauret, Marie-Jean (2017). La bataille politique de l'enfant. Toulouse, Erès
- Sauret, Marie-Jean (2017). Le désir de l'analyste et le lien social. In : Rouzel, Joseph (dir.) Clinique psychanalytique du lien social. Paris, L' Harmattan
- Texier, Dominique (2011). Adolescences contemporaines. Toulouse, Erès
- Tosquelles, François (2003). Cours aux éducateurs Nîmes, Editions Champ Social
- Vasse, Denis (1995). Se tenir debout et marcher. Du jardin oedipien à la vie en société. Paris, Galimard
- Vasse, Denis (2001). La vie et les vivants. Conversations avec Françoise Muckensturm. Paris, Du Seuil

## 2. Films

- Entre les murs (2008) Laurent Cantet
- Freedom writers (2007) Director: Richard LaGravenese ; Writers: Richard LaGravenese (screenplay)
- Happy go lucky (2008). Mike Leigh
- The Kings speech (2010). Director: Tom Hooper Writer: David Seidler (screenplay)
- Monsieur Lazare (2011). De Philippe Falardeau

