
JOURNEES D'OCTOBRE 2009 – Bordeaux

« Pratique soignante, pratique pédagogique : quel corps convoqué ? »

Conférence

LE CORPS ET LA PENSÉE DANS LA RELATION FORMATIVE

Jean-Yves CASAUX
(Psychopédagogue, psychosociologue)

Dans un article déjà ancien « Dimension d'un enseignement » (Soins Formation, n°18, 1996) j'abordais la question de la formation à ce qu'est penser en proposant, entre autres, de différencier mais ne pas séparer subjectivité et objectivité. Il me semblait que le souci d'un formateur, à la différence d'un instructeur ou d'un enseignant, devait être, autant pour l'élève que pour lui-même, de travailler à un rapport de signification entre la pensée et la personne et que l'activité de pensée soit une activité de communication, non seulement avec le monde extérieur, mais aussi avec soi-même, son affectivité et ses fantasmes.

Depuis, au regard de l'évolution de l'éducation nationale, tant dans le Secondaire qu'à l'Université, et des dernières orientations de la FPTLV (Formation Professionnelle Tout au Long de la Vie), il est clair que l'idée de filière prévaut dans le champ de la formation. Or, comme le souligne Marie-Pierre VINUELA-WILLIG (dans *L'adolescence aujourd'hui*, Érès, p.79) : la filière est un dispositif artificiel d'évolution et d'encadrement qui ne peut prendre en considération toutes les spécificités de la personne, plutôt que culturelle elle est socioculturelle. Il faut lui opposer un parcours humainement plus naturel, le cheminement, fait d'avancée lente et progressive, avec des arrêts et des pauses à travers des sentiers toujours en devenir, jamais rectilignes, correspondant à la progression complexe et unique de chaque individu.

Comme le dit la chanson (Boris VIAN, Serge REGGIANI) : « Arthur, qu'est-ce t'as fait du corps ? Ça a une certaine importance... ».

Je vais donc essayer quelques réflexions sur cette réalité de la corporéité dans la relation formative. Dans mes études cette idée de corporéité m'a toujours paru très importante, dont j'ai su depuis que ce terme est un concept de la psychiatrie phénoménologique qui se définit ainsi : comprendre le sens existentiel de la corporéité

comme unité psychosomatique du corps organique et du corps vécu (article de Armelle GRENOUILLOUX, l'Information Psychiatrique, janvier 2009).

Pour ma part, mes références de pensée sont davantage psychanalytiques et je rappelle qu'un nombre assez important d'ouvrages et articles ont paru sur la question du registre inconscient de la relation formative. Pour mémoire, par Marcel POSTIC, *La relation éducative*, d'où ces quelques extraits (p.183 et pp.185, 186, 187) : « Le moment présent, vécu par les partenaires d'une situation éducative, met en scène les fantômes de leur passé qui manœuvrent, à leur insu, certains de leurs gestes, comme un fil invisible... La relation éducative ne se situe pas seulement au niveau visible de la communication interpersonnelle, elle se déroule au niveau des affects, des fantasmes (expressions des pulsions)... Les communications sont dirigées par des imagos, schèmes imaginaires acquis, à travers lesquels le sujet vise autrui... élaborés à partir des premières relations réelles et fantasmatisques avec l'entourage familial. L'élève projette sur la personne de l'enseignant les conflits qu'il a eus avec ses parents, selon Mélanie KLEIN... La relation éducative en classe est affectée par la signification que les parents accordent à l'école et aux études de leur enfant, sur le registre de l'imaginaire. Acteurs invisibles, toujours présents entre l'éducateur et l'enfant, c'est sur celui-ci qu'ils projettent leurs renoncements antérieurs, toutes leurs aspirations déçues. Ils comptent désormais sur lui pour être complétés, pour combler leur manque intérieur, pour retrouver la capacité de lutter contre l'angoisse de la mort. ».

Ce qui va m'intéresser ici, c'est non seulement la question des affects et des fantasmes pouvant affecter la relation de formation (le rapport au formateur et le rapport au savoir), mais aussi cette question du travail de la pensée comme modalité de prise en charge et de transformation de la conflictualité psychique entre les pulsions et les mécanismes de défense : à savoir, le travail de symbolisation et de sublimation. À l'occasion, des situations pédagogiques vécues duales et de groupe serviront d'exemple.

Sans doute, vais-je parler de choses que vous connaissez déjà et ce que je vous propose c'est très modestement des pistes de réflexion.

D'abord, une courte parenthèse sur l'usage du terme «dual». Se référant à une argumentation de Didier ANZIEU, Marcel POSTIC indique (pages 233 et 234 du livre cité) : « L'expression *relation duelle* désigne une relation à deux qui devient pathogène, parce que chaque partenaire situe l'autre sur un plan imaginaire, et l'inclut dans son propre système. Il vaudrait mieux employer l'adjectif *duale* pour qualifier le caractère binaire de la relation mère-enfant ou éducateur-enfant et réserver l'adjectif *duelle* pour qualifier une relation perturbée. ».

L'introduction étant terminée, nous voici dans le corps du sujet. Bien sûr, c'est exprès que je formule ainsi, et je vais y revenir, pour indiquer ce côtoiement incessant du corps et de la pensée. Ce qui m'amène à la première idée.

Première idée : Toute activité humaine est une reprise en symbolisation des problématiques du développement psychocorporel ; l'activité et la relation de formation sont prises dans ces déterminations.

C'est ainsi que le terme « introduction » utilisé symboliquement est porteur d'un sens potentiel parallèle d'introduction du corps, dans le corps, le corps du sujet. À partir de là cette introduction dans le corps prendra des sens, des orientations, des destins différents en terme de pénétration, de prendre, aussi d'intrusion, voire d'emprise.

Et lorsque me vient à l'esprit que je fais là des raccourcis faciles, je m'assure que ces raccourcis sont dignes d'un adolescent. Et c'est là tout leur intérêt, pour rappeler qu'à l'adolescence, cette enfance prolongée, la conflictualité du rapport au savoir et du rapport au maître se pose bien en ces termes d'un possible écrasement de l'activité de pensée sur l'activité corporelle (trauma) par défaut d'une intériorité psychique suffisamment construite. Autrement dit, cet espace interne transitionnel, je l'appelle ainsi, est en voie de construction et son rôle est de pare-excitation de l'impact de la réalité sur la construction identitaire, d'amortissement du conflit entre la dépendance aux exigences objectales (celles de la formation, par exemple) et l'autonomie narcissique du sujet.

Ainsi, le commerce de l'élève avec le maître est-il souvent vécu, parce que revêtant nécessairement un caractère de remaniement identitaire, donc désidentifiant, sur le mode de l'intrusion ou du désir et angoisse de pénétration dus à la sexualisation pubertaire des liens. Le maître lui-même en a-t-il fini avec l'adolescence ? Et faut-il qu'il en ait tout à fait fini ?

Introduction, donc : les deux objets d'introduction à caractère libidinal sont fondamentalement le sein maternel et le pénis érigé. Suivons un instant Didier ANZIEU dans *Le Penser*, page 8 : « J'avais le choix pour intituler mon livre, entre *Le Penser* et *La Pensée*... J'ai préféré le premier... Le penser est une structure commune aux deux sexes... Je parlerai plus loin de la fonction d'investissement phallique du corps et du penser comme fonction primordiale. Qu'on n'aille pas me soupçonner là d'un parti-pris masculin. La première forme phallique est le sein maternel gonflé et dont le mamelon érigé donne le lait. La seconde est le pénis érigé, donneur de vie. Le penser est porté par cette double force phallique. ».

Les situations de formation, quels que soient les modes de travail pédagogique – je fais référence ici au remarquable ouvrage pédagogique de Marcel LESNE –, mais évidemment à des degrés divers selon ces modes, sollicitent, c'est-à-dire s'appuient sur et mettent à la question la morphogenèse du penser. Les situations de formation, groupales ou duales, convoquent donc les partenaires, groupalement et individuellement, dans le rapport à cette énergétique bisexuelle.

Sans doute est-ce pour cela qu'en situation de co-animation pédagogique on trouve souvent intérêt, intuitivement ou consciemment, à moins que ce ne soit idéologiquement par un isomorphisme projectif, à conjuguer des formateurs femmes et des formateurs hommes. Mais, on passerait à côté de l'essentiel si on ne comprenait pas que cette énergétique bisexuelle est convoquée chez chacun qu'il soit homme ou femme.

Ceci est d'autant plus intéressant d'être rapproché de la problématique de l'adolescence dont le développement pubertaire redistribue la différence des sexes non plus sous le primat phallique – avoir ou pas un pénis – différence quantitative, mais sous l'angle d'une différence qualitative, la question de l'accueil en soi du féminin et, ce, aussi bien pour la fille que pour le garçon : l'accueil de l'autre en soi¹.

Où l'on peut considérer, à l'occasion, que le couple conceptuel quantité/qualité, avec ses différentes modalités (de complémentarité, d'opposition, de transformation de l'un en l'autre...) peut être considéré comme une transposition analogique dans l'esprit des expériences corporelles et sexuelles, une reprise en symbolisation (ici, de pensée) de problématiques psychocorporelles correspondantes, proportionnelles.

¹ Je m'aperçois aujourd'hui que j'avais déjà commencé ce cheminement : d'une part, dans un article sur les troubles des conduites alimentaires (revue *Soins psychiatrie*, n°227, juillet-août 2003) ; d'autre part, dans mon intervention *Une éthique de la connaissance* (à la Journée FORMAREC, en octobre 2007) à propos du lien entre l'intériorité et le féminin.

Deuxième idée : La relation formative a une fonction contenant pour le travail d'appropriation des objets de savoir par l'élève. En suivant les développements de Didier HOUZEL (voir le livre *l'activité de la pensée*, pp.34-36) je propose de dire que la qualité de contenance de la relation formative dépend des qualités bisexuelles de la situation de formation et du positionnement du pédagogue.

Je rapporte le plus brièvement possible la pensée de Didier HOUZEL :

C'est de la possibilité d'intégrer des composantes masculines et féminines, paternelles et maternelles, que dépendent les qualités contenantantes de l'objet. Ce processus d'intégration de la bisexualité se produit essentiellement au sein de la famille... On peut en distinguer trois niveaux : le premier est celui de l'intégration de la bisexualité dans la constitution de l'enveloppe psychique, le second est l'intégration de la bisexualité au niveau des objets partiels, le troisième est l'intégration de la bisexualité au niveau des objets totaux.

Au premier niveau, celui de la constitution de l'enveloppe psychique, les qualités de la mère environnement doivent être bisexuelles pour donner la bonne consistance à l'enveloppe psychique de l'enfant : une capacité à recevoir, à accueillir, à se laisser distendre, voire déformer par les processus dynamiques qu'elle contient ; mais aussi une capacité à résister et à se montrer suffisamment ferme. Le premier aspect est plutôt maternel, le second plutôt paternel.

Pour décrire ces qualités j'ai utilisé des métaphores, mais nous devons comprendre ces métaphores en termes de processus dynamiques. Ce que j'ai appelé « les capacités de l'enveloppe psychique à se distendre, voire à se déformer » correspond, en termes dynamiques, à des possibilités d'inflexion, de changement de direction du déroulement d'un processus. Les capacités de résistance se comprennent comme la possibilité, malgré ces inflexions, de maintenir une stabilité.

À ce niveau, l'intégration de la bisexualité dans la constitution de l'enveloppe psychique est à la base du « sentiment continu d'exister ».

Au deuxième niveau, celui des objets partiels, l'intégration de la bisexualité correspond à la découverte des qualités spécifiques de l'objet maternel et de l'objet paternel, au-delà de l'organe anatomique qui les figure. Ce sont leurs qualités psychiques qui intéressent le monde interne : intimité, disponibilité, pouvoir d'apaisement pour le sein ; force, consistance, orientabilité pour le pénis.

À ce niveau, l'intégration de la bisexualité est à la base du sentiment de sécurité intérieure.

Au troisième niveau, celui des objets totaux, il faut rappeler que l'objet total se différencie de l'objet partiel en tant qu'il (le corps de la mère ou du père) est reconnu comme un ensemble distinct de celui de l'enfant, en tant qu'il est le siège d'une ambivalence plus ou moins réussie (unicité de l'objet d'amour et de l'objet de haine), mais aussi parce qu'il a une structure interne que n'a pas l'objet partiel : il a une organisation spatiale et temporelle [exemple : WINNICOTT, *le développement de la capacité de sollicitude*], des espaces psychiques [exemple : DELION, p.22, *le corps retrouvé(I)*], la qualité du self] et une histoire.

L'intégration des qualités bisexuelles au niveau des objets totaux correspond aux fantasmes de scènes primitives. Le fantasme de bonne scène primitive décrit par Mélanie KLEIN dans lequel les parents sont unis sexuellement et se réparent mutuellement, sans clôture sur eux-mêmes, mais au contraire en s'orientant vers l'enfant, objet de leur amour commun, est à la base du sentiment de sécurité intérieure dans l'appartenance à son sexe, du sentiment d'être protégé intérieurement dans l'émergence de la sexualité génitale.

Si j'ai retenu ces éléments de théorisation de l'enveloppe familiale par Didier HOUZEL alors que mon objectif est de parler de relation pédagogique, c'est parce que de nombreuses situations de formation me venaient en évocation à cette lecture. Plus

particulièrement, des situations pédagogiques duales de suivis de Mémoire, en École de Cadre de Santé, et de Travail de Fin d'Études, en Formation initiale d'Infirmier.

Il n'est pas rare, en effet, qu'une fois leur mémoire rendu – c'est-à-dire remis à l'institution, détaché d'eux – étudiantes ou étudiants en parlent comme d'un accouchement et d'un enfant qu'ils ont fait et, pour certains, reconnaissent qu'un tel travail n'aurait pu être fait tout seul et qu'il le fut à deux.

Ici, donc, la réalisation de la scène primitive en acte est déplacée – c'est le cas de le dire –, elle est en œuvre (le travail de fin d'études, le mémoire) et à l'œuvre (ses préliminaires, ses constituants, sa genèse sont repérables, c'est-à-dire connaissables). Cette activité suppose un investissement de l'énergie libidinale que Didier ANZIEU nomme impulsion « génétique ». Dans *Le Penser*, proposition 45, il dit :

« L'impulsion génétique met en fabrication le texte en impulsant (une) dynamique... Au premier niveau, celui de la production de plaisirs érotiques, un objet attirant (le corps de l'autre, le thème de l'œuvre) est visé par la pulsion sexuelle. L'écrivain joue avec ce corps, cette idée, en éprouve des plaisirs préliminaires. La satisfaction est d'ordre épidermique, auto-érotique ; elle met en jeu les pulsions partielles. Une parenté existe entre bricolage sexuel et bricolage littéraire, entre la main qui écrit ou qui caresse, entre la bouche qui parle ou qui embrasse, entre les yeux qui inspectent ou qui lisent... Mais la production d'un texte n'est pas la production d'un orgasme. L'orgasme est intense, bref, oubliable. Le texte – le texte fini ou en voie de finition, non plus le brouillon – est un produit corrigible, conservable, disponible. La pulsion en jeu n'est plus seulement érotique, elle est génitale et vise la procréation d'un être appelé à une vie autonome. L'œuvre littéraire est l'analogon de l'œuvre de chair. L'impulsion « génétique » devient génésique ; elle cumule désirs de concevoir, d'enfanter, d'accoucher... »

Ainsi décrite, l'impulsion génétique comporte les qualités bisexuelles dont parle Didier HOUZEL. D'où la troisième idée.

Troisième idée : Les formateurs en tant que figures génitalisées transitionnelles médiatisent le rapport de l'élève au savoir.

Figures. Parce qu'il s'agit bien de figurants en quelque sorte. *Et dans la relation de savoir*, en tant qu'ils ne sont pas le savoir mais le représentent, sont porteurs de ce pouvoir du sens sur celui des sens. *Et dans la relation à l'élève*, parce que le vécu de cette relation doit réaliser un travail de démenti des figures projetées par l'infantile, en même temps que la corporéité du formateur offre une figure rassurante vis-à-vis de l'angoisse liée au travail de rencontre avec l'immatérialité de la pensée.

Génitalisées. Ce terme pour qualifier une relation d'altérité. Parce qu'il s'agit, comme cela a déjà été dit, de l'accueil de l'autre en soi. « En résumé, dit Marcel POSTIC, la relation éducative est l'occasion d'une évolution conjointe, par une action de l'éducateur sur le jeune et du jeune sur l'éducateur... Chacun se recherche, par l'image de soi qui lui est renvoyée, avec angoisse le plus souvent, pour l'éducateur qui revoit surgir de vieilles interrogations, pour l'enfant qui découvre l'intrusion de l'autre dans son moi. Chacun mène une entreprise de transformation de soi, grâce à un processus d'élan vers l'autre et de retournement vers soi, dans des flux et des reflux de plaisir et de déplaisir. »².

² Je crois que l'on peut penser ici analogiquement à « la préoccupation maternelle primaire » de WINNICOTT ; parce que, selon D. ANZIEU, « le rapport de l'esprit au moi tend à introjecter et à reproduire le rapport au bébé de l'enveloppe de soins (Brazelton, 1982) et de l'enveloppe narrative (Stern, 1993), respectivement assurées par les gestes et par les discours de l'environnement maternant. »

Parce qu'il s'agit aussi de transmission, analogon de l'activité d'engendrement, le terme « généralisées » inclut l'acquis des castrations symboligènes, en référence à Françoise DOLTO. Si, avec Roger DOREY, le désir de savoir s'origine dans le désir de savoir sur le désir de la mère, il faut penser, à partir de l'adolescence et à l'âge adulte, sa transposition dans la situation formative en un désir de savoir sur le désir du formateur. Question qui prend son sens de la situation de formation elle-même dans laquelle la demande du formé est d'être aimé et désirable et adressée au formateur en tant que désirant : « Que me veux-tu ? ». C'est d'apprendre à être désirant à son tour et d'opérer un déplacement de l'investissement sur soi vers l'objet que se réalise un véritable travail formatif.

Ainsi, « figures généralisées » encore, donc, parce que la relation formateur-formé me paraît devoir potentialiser des fantasmes de scènes originelles, d'autant qu'à leur réalisation ne s'oppose pas l'interdit de l'inceste.

Quels sont les interdits qui en prennent le relais ?

Didier ANZIEU parle du double interdit du toucher, proposition 16 :

« ... C'est le premier niveau de l'interdit : tu ne dois plus fusionner avec le corps, avec la peau, avec le moi, avec les pensées des autres. L'enfant doit s'arracher au fantasme d'une peau commune avec la mère ou l'objet maternant pour acquérir sa propre peau, son propre moi, sa propre pensée.

Le second niveau de l'interdit prohibe les gestes d'emprise, dans la mesure où ils peuvent être égoïstes ou violents : tu ne prendras pas un objet qui ne t'appartient pas ; si tu as la permission de le prendre, tu ne le casseras pas ; tu demanderas qu'on te le donne au lieu de t'en emparer ; tu ne feras pas de mal à autrui en le touchant rudement... ».

J'y ajoute un troisième niveau de l'interdit du toucher, en rapport avec la pulsion scopique, prohibant le toucher par la vue qui se manifeste dans le fait de montrer, de se montrer. Il s'agit de transférer le *voir ça en savoir*, de transformer le désir de voir ça – mon truc en plumes, ton truc en plumes – en désir de savoir : le truc en *plumes* devenir *sergent major* ; et l'acte de montrer aller se faire voir dans l'exigence de dé-montrer³.

Transitionnelles. Bien sûr, on pense à la notion de WINNICOTT. Dans cette perspective, les formateurs sont des acteurs au service :

1/ du travail de subordination du principe de plaisir au principe de réalité. Il sera intéressant de se rapporter à la notion d'« éducation à la réalité » chez FREUD, selon l'étude d'Antonello ARMANDO⁴.

2/ d'un travail d'articulation des exigences narcissiques avec l'investissement des relations objectales vraies, ces dernières étant, en la circonstance, la réalisation du sens de ses études et de sa formation.

Mais il y a aussi dans l'emploi de ce terme *transitionnelles* un sens de « transitoire » : les formateurs sont des passseurs – je pense à *Siddhartha*, le beau roman de Hermann HESSE –. Le développement de la relation pédagogique inclut sa fin, car le but n'est pas la réalisation sexuelle (comme le dit Jacques HOCHMANN dans *La Consolation*), mais la capacité pour chaque partenaire d'un développement et approfondissement d'un rapport au savoir et à soi. À la page 1 du *Le Penser*, Didier ANZIEU remercie son père : « ... il m'a fait vivre les deux expériences complémentaires et formatrices de l'interdit et d'un amour inconditionnel. Plus

³ Cf. *Une éthique de la connaissance*, Journée FORMAREC, octobre 2007.

⁴ ARMANDO A., *FREUD et l'éducation*, Paris, E.S.F., 1974.

encore, les traces imprimées par lui sur mon psychisme m'ont permis, à chaque étape de mon existence, de trouver le maître à penser qui me faisait besoin – et ainsi de le suivre, de m'en séparer, de le remplacer quand c'était devenu nécessaire ».

~~~~~

C'est à une réflexion sur certains aspects et moments de l'accompagnement d'une élève infirmière dans la réalisation de son Travail de Fin d'Études que j'en viens maintenant ; réflexion donc sur une pratique pédagogique faite d'entretiens à deux dans le cadre d'une institution de formation (IFSI) donnant l'occasion de revenir sur des éléments théoriques abordés précédemment.

L'accompagnement de cette étudiante m'a été demandé à partir d'éléments communiqués très succinctement dont je devais pouvoir me débrouiller : ses parents et un Cadre de l'institution de formation se connaissaient et il m'était dit que la relation de l'étudiante avec eux avait quelque importance. Je me suis donc dit qu'il y avait là peut-être une problématique surmoïque. J'en ignorais la nature et n'avais d'ailleurs pas besoin de la connaître. Mais la position de formateur n'étant pas sans relation avec le surmoi, j'ai pensé qu'il y aurait sans doute à prêter attention à cet aspect de la relation pédagogique dans le « cheminement » de la relation de travail ; cheminement qui allait, entre autres, mettre en relation et en question nos rapports respectifs au Surmoi, pour cette jeune fille comme pour moi.

Tout TFE donne lieu à un thème de travail qui se dégage d'une situation de soins initiale choisie par l'étudiant. Ici, la situation de soins était une relation avec une dame âgée et veuve. Cette dame, dynamique dans sa vie antérieure au placement en maison de retraite, avait quelques traits dépressifs pouvant être liés à une difficulté à faire le deuil de son mari, dont le décès quelques années auparavant avait entraîné le placement, et le deuil aussi, sans doute, de son autonomie de vie précédente.

Ainsi, cette relation de soins peut être considérée comme mettant en jeu une relation à une figure parentale (au sens large) fragilisée et, précisément ici, une figure surmoïque caricaturale. Cette dame est dite « agressive pendant les soins » et s'avérait être ouvertement et répétitivement autoritaire et dépréciative vis-à-vis de l'élève.

Un jour, elle exprime devant cette dernière, sous la forme d'une plainte agressive, un souhait, qu'elle dit faire quotidiennement, que le Seigneur (instance supérieure) lui apporte la mort. L'étudiante questionne, à mi-chemin entre l'ironie et l'humour, ce vœu et la patiente lui répond en considérant la question comme réelle, sans tenir compte de la tentative de distanciation qu'elle contenait. L'étudiante décontenancée se tait et la relation qui pouvait s'ébaucher en restera là, fixée sur la dépendance à la décision d'une autorité supérieure, sans que puisse être opéré un remplacement discret sur le conflit existentiel exprimé-dissimulé dans ce vœu : principes de réalité et de plaisir-déplaisir, rapatriement de l'investissement d'objet sur le moi, ambivalence de sentiment. Avec, pour l'étudiante, un grand sentiment d'échec et de culpabilité qu'elle cherche à comprendre ; d'où son sujet d'étude.

Je note, parmi d'autres éléments, l'idée générale que l'échange entre la patiente et l'étudiante porte sur la fiabilité de l'instance surmoïque et de la dépendance à celle-ci.

Parmi les lectures d'ordre théorique que j'indiquai et qu'elle fit – se rapportant à la santé mentale de la personne âgée (M. LEVET-GAUTRAT), à la question de la perte de l'objet et le travail de deuil dans le processus de soin (R. PELSSER), au travail du deuil (S. FREUD), à la

dépression de l'homme sain (D.W. WINNICOTT), etc. - et qui permirent de mieux comprendre les éléments psychoaffectifs en jeu chez la patiente, l'une d'elle fut le texte de FREUD intitulé *L'humour*.

À la différence des autres, ce texte sur l'humour concernait directement l'étudiante et son rapport avec la patiente. Il permit qu'elle comprenne mieux la part d'« échec », d'inabouti, qu'il y eut dans sa réplique à la patiente, en même temps que l'ébauche, selon moi, d'une parole plus contenantante qui me paraissait en latence. FREUD y explique que l'humour a pour fondement le surmoi parental, non pas du côté de sa fonction exigeante et persécutrice mais, dans la dimension de sa fonction protectrice et de réassurance. À partir de cette rencontre, je perçus clairement que le rapport de l'étudiante à son sujet se modifia et qu'il prenait un sens beaucoup plus réel et plus vrai. Ce changement étant dû à une modification du vécu de l'ambivalence. La rencontre avec la composante aimante et contenantante du surmoi permettant de lever une certaine inhibition conséquente de la double culpabilité liée à l'aspect exigeant du surmoi vécu comme destructeur : culpabilité entraînée par le jugement surmoïque lui-même et culpabilité liée à l'éprouvé de haine et au rejet de ce jugement et de ses auteurs. On pense alors à la théorisation de la Sollicitude par WINNICOTT : la question étant de rapatrier à l'intérieur de soi la composante négative de la capacité de jugement ; cette intégration au moi de l'ambivalence produit aussi la levée d'une certaine dépendance infantile, comme on le verra par la suite.

Deux moments dans le processus pédagogique se font émergents.

✚ Pendant la première phase du travail, celle de construction des éléments de réflexion, je lui donnai à lire un texte, un peu ancien déjà, portant sur la différence entre l'écoute thérapeutique et l'écoute ordinaire. J'avais repéré dans le vocabulaire utilisé par l'auteur, un médecin, une similitude avec un vocabulaire actuel désignant autre chose dans la pratique infirmière, ceci étant source d'une incompréhension possible.

Après une certaine hésitation, je décidai de lui éviter cette éventuelle confusion en lui expliquant ce qu'il en était et lui indiquant comment modifier le vocabulaire de l'auteur afin de lever la confusion et garder le sens. Cette initiative, de type protecteur, me paraît être de l'ordre d'une qualité maternelle, cependant que je l'avais accompagnée d'une explication épistémologique (qualité paternelle). J'avais hésité, percevant que l'impact affectif qui est premier est souvent ou d'abord plus fort que l'impact cognitif.

Avec un certain étonnement, je vis sur son visage une sorte de sourire un peu ironique en réponse à mes propos. Je doutai, sur l'instant, de savoir s'il s'adressait à moi ou bien à l'auteur. Mais, dans chacun des cas, il signifiait pour moi en filigrane que l'un ou l'autre étions faillibles : qui dont le discours doit être amendé, qui en fait « trop » dans l'inquiétude (parentale) de la véracité.

Son compte rendu de lecture remis quelques jours avant le rendez-vous suivant ne reprenait rien de cet avertissement et ma lecture à distance, en position de lecteur « savant et neutre », me confirma la nécessité de ne pas laisser s'installer une confusion de pensée. Aussi, l'entretien suivant fut-il nettement à « qualité paternelle », où je signifiai le caractère quelque peu désinvolte de son rapport à la connaissance et au formateur, du fait de la nécessité clairement argumentée de préciser le discours et la pensée ; aussi, qu'elle était libre d'écrire ce qu'elle voulait, mais que cette question non traitée à l'écrit surgirait sans doute inmanquablement à l'oral.

Deux choses étaient claires, en effet, pour moi : d'une part, l'importance cognitive d'intégrer le fait que les concepts se situent dans une histoire de la pensée entraînant des différences de sens et d'autre part, l'hypothèse, dont je ne lui parlai pas, que cette

différenciation temporelle dans le champ de la connaissance est porteuse symboliquement dans l'espace psychique de la différence des générations.

L'incident, en tant que tel, s'arrêta là. Cependant que me venait en pensée l'importance de la phase de « la dépendance relative » (WINNICOTT) dont on peut dire qu'elle se distingue précisément de la dépendance absolue (la fusion, l'incestuel) et de son déni.

✚ Puis, deuxième phase du travail, arriva le temps que le repérage des différents éléments propres à la situation de soins et de leurs différents registres de signification était suffisamment accompli, de même que les recherches théoriques faisant références. Alors s'ouvrait celui de leur ressaisie dans la construction d'un ensemble, de la contrainte de production d'une logique dans une rédaction, propre à ce qu'un lecteur comprenne ce dont il était question ainsi que son élaboration. Je lui dis lors d'un entretien que les « préliminaires » étaient vraiment terminés, que le travail fait ensemble de collecte et de mise en évidence des éléments réflexifs et théoriques nécessaires était suffisant. Je ne sais pas par quoi commencer, dit-elle. Par ce qui vous paraît à vous le plus logique ; rédigez, et c'est à partir de l'examen au fur et à mesure de votre production écrite et de sa discussion critique, entraînant le cas échéant des remaniements, que la forme et le contenu de votre TFE vont acquérir leur caractère définitif. Je vous attends la prochaine fois pour discuter de vos productions écrites que vous m'aurez communiquées préalablement afin que j'aie pu en prendre connaissance et préparer des remarques. C'est ma consigne de travail pour tout le monde à ce stade.

Le rendez-vous suivant fut la répétition du précédent ; je lui confirmai qu'elle avait désormais tout ce qu'il fallait pour se mettre à rédiger et que nous nous reverrions à partir de ses productions. Nouveau rendez-vous fut pris qu'elle annula en me prévenant, et il n'y en eut pas d'autres.

Je décidai et de la laisser à sa liberté de choix et qu'elle sache que je n'étais pas loin et pensais à elle. Ainsi, à deux ou trois occasions, la croisant dans un couloir ou dans la cour, je m'adressai volontairement à elle lui rappelant que je ne la voyais pas et que son travail me faisait soucier. Elle me répondit qu'elle travaillait et que je n'avais pas à m'inquiéter. Je fis valoir que j'aurais bien aimé m'en rendre compte concrètement, mais qu'en même temps je la croyais et faisais confiance en ses dires.

Je pratiquais là en toute conscience l'indication de WINNICOTT « d'être seule... en présence de quelqu'un » ; la laissant libre, s'autodiriger, tout en maintenant et indiquant l'existence d'un environnement contenant (à qualité maternelle). J'étais d'autant plus assuré dans cette démarche pédagogique que je m'étais aperçu qu'elle parlait de plus en plus souvent avec un étudiant dont je suivais aussi le TFE et qui était à cette époque en pleine richesse de production. La relation très positive de cet étudiant à son propre travail et à moi-même me faisait penser qu'il remplissait là une fonction de « contenant surnuméraire », contribuant ainsi au caractère favorable de la situation.

La veille de la remise officielle du TFE, l'étudiante vint me voir et déposa son travail sur mon bureau tel un paquet : voilà, il est terminé, dit-elle brièvement. Il y avait dans son attitude à la fois du soulagement, du contentement et quelque élément agressif de crainte ou doute. Comme je demandai si cela allait et ce qu'elle en pensait, elle me dit que de toute façon son travail en l'état est terminé et que dans l'ensemble cela lui paraît aller. Elle avait tenu à en être l'auteur. Il s'avéra en effet être un bon travail et la soutenance orale quelques mois plus tard fut à la hauteur, témoignant d'une heureuse intégration : présence d'elle dans son travail et présence de ce travail en elle.

Il est possible de dire qu'elle s'était en quelque sorte créée elle-même et s'était rendue indépendante. D'où son attitude lorsqu'elle vint me remettre son travail. Son « mémoire », comme on l'entend dire souvent, était comme un enfant créé-déposé là. Et cet enfant, c'était elle aussi. Se créer, c'est naître de son enfance et à son enfance ; « échapper », en quelque sorte, à la famille, au groupe. « Restitution de soi... avec ce que cela suppose de violation, de profanation, et du risque de malédiction... Tout chercheur aspire à se créer dans sa recherche... rêve narcissique imposé aux autres et qui s'authentifie dans l'approbation scientifique ». Je cite ici le texte si pertinent de Jacqueline BARUS-MICHEL, *Le chercheur, premier objet de la recherche* : il y a pour le patient comme pour le soignant ou l'étudiante, appel au sens ; souffrance aussi dans « l'aberrance et l'incohérence de ce qui se montre d'abord incompréhensible... et... inversement jouissance dans la remise en sens, la symbolisation ». Un enfant symbolique déposé là : « Sur qui se penche-t-on ? Vouloir répondre à l'énigme n'est-ce pas dire qu'elle intéresse celui-là qui veut répondre ? Il fait du sens pour lui ».

Bordeaux, le 09 octobre 2009.

#### « LE CORPS ET LA PENSEE DANS LA RELATION FORMATIVE »

##### Indications bibliographiques

##### Ouvrages.

- ANZIEU Didier, *Le Penser, du Moi-peau au Moi-pensant*, Paris, Dunod, 1994, 179 p.
- ANZIEU Didier et al., *L'activité de la pensée, émergences et troubles*, Paris, Dunod, 1994, 221 p.
- BARUS-MICHEL Jacqueline, *Le chercheur, premier objet de la recherche*, Bulletin de Psychologie, tome XXXIX, n° 377.
- BRACONNIER Alain (ss la direction de), *L'adolescence aujourd'hui*, Érès, 2005, 118 p.
- DELION Pierre, Franchir le tabou du corps en psychiatrie, in *Le corps retrouvé (1)*, Revue l'Information Psychiatrique, vol.85, n°1, janvier 2009, John Libbey Eurotext.
- DOREY Roger, *Le désir de savoir*, Paris, Éd. Denoël, 1988, 219p.
- FREUD Sigmund, *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*, Appendice : L'humour, idées/gallimard.
- KAËS René, *Fantasme et formation*, Paris, Dunod, 1973, 207 p.
- KAËS René et al., *Désir de former et formation du savoir*, Paris, Dunod, 1975.
- LEVET-GAUTRAT M., Santé mentale et personnes âgées, Soins Psychiatrie, n° 54, avril 1985.
- LESNE Marcel, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, 1977, 185 p.
- MANNONI Octave, *Psychanalyse et enseignement*, in *Un commencement qui n'en finit pas, transfert, interprétation, théorie*, Paris, Seuil, 1980, 189 p.
- MANNONI Maud, *Éducation impossible*, Paris, Seuil, 1973, 316 p.

- PELSSER Robert, La perte de l'objet et le travail de deuil au cours du processus psychothérapeutique, Bulletin de Psychologie, tome XXXIII, n° 343.
- POSTIC Marcel, *La relation éducative*, Paris, PUF, 269 p.
- WINNICOTT Donald Wood, La capacité d'être seul, in *De la pédiatrie à la psychanalyse*, PBP.
- WINNICOTT D. W., Élaboration de la capacité de sollicitude, in *Processus de maturation chez l'enfant*, PBP.

Reuves.

Les Cahiers pédagogiques, n°176, sept. 1979.

La revue de Psychothérapie psychanalytique de groupe, Éres, n°39.

<<<<<<>>>>>>