

M. GAUTHIER, J.-P. BIENVENU,
F. DE CARUFEL, J. ECHLIN

Vers une dissymétrie ouverte¹

*I*l est maintenant de bon ton, dans un nombre grandissant de milieux psychanalytiques, d'insister sur l'importance du contre-transfert, voire de sa précession sur le transfert². L'idée d'une nouvelle *construction* a, depuis 1938, dépassé le champ strict de l'interprétation pour embrasser l'ensemble de la situation analytique. Analysant et analyste sont devenus des partenaires tissant ensemble une toile singulière issue de leurs contributions réciproques.

Une certaine frilosité à considérer les apports de l'analyste dans cette construction de la situation analytique a longtemps cherché à conjurer les racines hypnotiques de la méthode.

Freud et Ferenczi, dans leur dialogue et à leur façon respective, posèrent les jalons d'une petite révolution où la psychanalyse allait devoir considérer les dimensions nécessairement provocatrices et séductrices des deux protagonistes³. La neutralité de l'analyste, qui avait eu ses heures de gloire avec les métaphores freudiennes du miroir ou du champ chirurgical, gardait jusque-là des relents hiérarchiques de la science du dernier siècle et de son approche de la « maladie mentale ». En perdant ses illusions de

pureté, l'analyste était invité à se reconnaître corps et âme au cœur du *baquet analytique*⁴, ce *creuset de surchauffe*⁵ où le miroir se révèle d'une nouvelle opacité.

Cette reconnaissance d'une coconstruction, si elle a permis d'importantes interrogations, tournerait court si nous arrêtons là notre exploration et concluons à une superficielle symétrie des protagonistes, comme les termes transfert/contre-transfert, dans la foulée des nombreux dualismes freudiens, pourraient le suggérer. Certains vont jusqu'à préférer parler du cotransfert de l'analysant et de l'analyste. C'est pourtant, tout au contraire, la *dissymétrie* des forces en présence et le pouvoir mobilisateur de cette dissymétrie qui caractérisent et fondent la rencontre analytique. Évacuer cette non-symétrie des positions de l'analysant et de l'analyste équivaut à scier la branche sur laquelle repose précieusement l'aventure analytique.

Nous souhaitons approfondir cette question des positions respectives de l'analysant et de l'analyste en interrogeant une situation connexe, celle de nos expériences de groupe dans un centre de formation en psychothérapie psychanalytique. Nous nous tournerons d'abord vers certaines caractéristiques de groupes rencontrés dans notre expérience d'enseignement, notamment quant au pouvoir accordé aux formateurs. À l'aide des travaux de Freud, de Bion et de Lapanche, en particulier concernant les questions du Sphinx, du père de la horde originaire et de la situation de séduction originaire, nous poursuivrons notre exploration des fondements de la situation analytique. Nous concluons en abordant la position de l'analyste et de l'interprétation. Ce tracé veut mettre en lumière une dissymétrie nécessaire et inaugurale, devant demeurer ouverte pour que le travail analytique ait lieu. La fermeture de cette dissymétrie replonge l'analysant entre les mains du Sphinx ou du père originaire.



Un lieu de formation dissymétrique

Dans un centre de formation en psychothérapie psychanalytique où l'année se trouve ponctuée d'activités groupales d'auto-analyse institutionnelle⁶, les enseignants se meuvent entre diverses fonctions auprès des étudiants. Ils sont tantôt superviseurs, tantôt animateurs des

séminaires cliniques et théoriques, tantôt membres participants ou consultants au sein des activités expérientielles, tantôt administrateurs. Ces différentes fonctions déterminent des rapports différents avec les étudiants. À ce titre, le formateur peut faire l'expérience, dans la réalité de ces changements de position et de cadre, de situations variées de dissymétrie avec les mêmes individus. De son côté, la cure analytique individuelle déploie par le transfert ses diverses figures de dissymétrie dans la configuration unique et stable des séances. Le formateur quant à lui se déplace dans différents cadres de travail avec les étudiants et peut constater comment chacun de ces lieux vient structurer différemment la dissymétrie formateur-étudiant. Sans l'intimité de la supervision, sans les normes familières et secondarisées des séminaires, l'analyse institutionnelle permet tout particulièrement un autre regard sur les rapports formateurs-étudiants et sur les enjeux complexes sous-tendant l'expérience de formation.

Il est toujours étonnant de constater le pouvoir mobilisateur de ces activités institutionnelles. Elles offrent la preuve répétée, s'il en est besoin, de l'impact des conditions d'observation sur les données d'observation. Il est particulièrement révélateur pour notre propos de suivre les conséquences d'une suspension de la dissymétrie habituelle enseignant-étudiant et superviseur-supervisé. De prime abord, les activités expérientielles pourraient apparaître comme les plus symétriques de nos activités, car tous les membres du centre, formateurs comme étudiants, s'y prêtent également. Mais, au contraire, si elle mène éventuellement à diverses organisations, *la levée de la dissymétrie habituelle a chaque fois comme premier effet de creuser l'écart enseignants-étudiants pour mettre au jour une autre dissymétrie, plus profonde et plus inquiétante.* Cette dernière s'exprime tout d'abord par une représentation angoissante, essentiellement paranoïde, de la situation et elle attribue d'énormes pouvoirs aux formateurs. La taille du groupe de formation rend plus rare l'expression du revers dépendant de la persécution, sauf généralement sous la forme de l'idéalisation, mais l'une comme l'autre, persécution et dépendance, mettent de l'avant une représentation du désir des enseignants issue de la construction des membres. L'effacement des structures habituelles dévoile une interrogation inquiète, sinon terrifiante, sur ce désir des formateurs.

La nouvelle dissymétrie peut surprendre l'enseignant qui se reconnaît peu de velléités sadiques ou simplement hiérarchiques. Les interprétations

formulées par les étudiants prêtent à réflexion et contiennent souvent leur noyau de vérité ; nier la participation des formateurs appauvrirait beaucoup l'utilité de ces rencontres. Mais pour comprendre la nature de l'expérience des étudiants, c'est avant tout du côté de la méthode qu'il nous faut nous tourner, de façon à éclairer une situation si généralement répétée d'un écart accru de dissymétrie entre les protagonistes. Nous pouvons y reconnaître toute la précarité du Moi quand il ne peut s'appuyer sur ses repères familiers et mettre en action ses défenses habituelles. Sans la réponse attendue de l'objet et livré à la complexité du groupe, le Moi est déstabilisé — pire, il est bousculé : les étudiants attribuent souvent une grande violence à la méthode des formateurs —, d'où cette nécessité qui s'impose aussitôt : se représenter le désir de l'objet, se représenter comme objet de l'objet. Sur la brèche, le Moi dévoile tout l'ascendant de cet objet sur lui.

La violence de la méthode s'apparente à celle de la situation analytique. Alors que les séminaires encouragent une activité de pensée secondarisée, axée sur un objet d'étude détaché et circonscrit, les activités d'analyse institutionnelle s'approchent des conditions de la cure psychanalytique ou plutôt en applique la méthode, en excluant toute velléité thérapeutique, dans le cadre particulier d'un groupe réuni autour d'une tâche de formation. Comme dans la situation de la cure, on y reconnaît un certain cérémonial — un mode d'introduction et de clôture, certaines règles d'échange, des temps et des lieux déterminés — qui participe aux conditions de contenance de l'agitation interne provoquée par l'exercice de la méthode. D'une part, ce cérémonial découpe une scène dans la continuité des activités régulières. D'autre part, la méthode analytique vient établir les conditions d'une déliaison — ou encore de déconstruction ou de destructuration — d'où pourra émerger de nouvelles représentations de soi, du groupe, de leur interrelation. Les formateurs s'appliquent ainsi à maintenir une position de refusements (Laplanche), en particulier par leur relatif silence, leur écoute des mouvements inconscients et leur souci de laisser le groupe développer sa propre structure relationnelle. Ce dernier aspect implique en particulier une direction paradoxale axée sur un refus de diriger le groupe comme celui-ci l'entendrait.

Les manifestations d'angoisse, les représentations d'impuissance du sujet comme les élans de protestation narcissique qui prévalent dans ces activités

expérientielles nous rappellent, en évoquant le Freud de *Psychologie des foules et analyse du Moi*, tout le pouvoir « hypnotique » que chacun peut accorder à ses objets. D'où cet enjeu primordial pour l'individu engagé dans le groupe : entrer en relation avec celui-ci sans y perdre son individualité. Quand, du reste, les conditions de non-directivité de la méthode analytique y sont maintenues, le sujet se voit plongé dans une situation qui suscite d'emblée son fort lot d'anxiété et d'ambivalence. Le Moi y perd son équilibre familial au profit de l'objet outrageusement présent.

Il est vrai par ailleurs que ces activités expérientielles placent les étudiants non seulement devant l'institution de formation comme grand groupe, mais plus particulièrement devant le groupe des formateurs, généralement divisé, ou même éclaté, lors des autres activités d'enseignement. Il s'agit là d'un autre facteur de dissymétrie, les étudiants étant membres de l'institution de façon transitoire et se connaissant peu ou prou, tandis que les formateurs se connaissent bien et jouissent d'une longue expérience de travail commun, qui pourra se poursuivre au-delà du cursus ponctuel des étudiants. La perception des formateurs comme un bloc uni calme l'anxiété de morcellement face aux nombreux facteurs d'inconnu⁷, mais avec la réunion des enseignants surgit la confrontation à l'énigme dérangement de leurs relations entre eux et à tous les sentiments associés aux réponses données à cette énigme.

Plus globalement, la méthode est ici source de déstructuration et d'agitation ; elle met à nu des angoisses déstabilisatrices qui nécessitent un travail de symbolisation, rendu possible par ailleurs par la contenance offerte, notamment par le travail interprétatif. Le processus permet d'ouvrir et d'explorer la trame fantasmatique sur laquelle reposent les activités de formation.

Lors d'un début d'année, par exemple, l'absence d'une classe de troisième année venait témoigner, pour les groupes de première et deuxième année, du plaisir sadique des formateurs à maltraiter les membres du centre, et ce, malgré la connaissance par une majorité d'entre eux des faits expliquant une telle absence (il n'y avait pas de groupe de deuxième année l'année précédente). Manifestement, la classe manquante avait péri ou avait fui sous les traumatismes répétés. Une autre construction, un peu moins inquiétante *a priori* que la première, mais guère prometteuse pour l'année

qui s'ouvrait, voyait les formateurs encore sous le choc du décès, absorbés par le deuil de la classe perdue, *sadiques malgré eux*, pourrions-nous dire, non disponibles. Les versions plus tendres ou encore triomphantes de ces constructions restaient tues, mais il s'avérait primordial de représenter le désir des formateurs à cette étape d'une nouvelle naissance (nouveau groupe) et d'un nouveau départ.

La classe de première année maintint pendant les mois suivants le sentiment de n'avoir pas été désirée et se défendit par le repli contre l'agression qui, à ses yeux, provenait des autres groupes, particulièrement de celui des formateurs. Elle se constitua une identité d'*outsider*, d'exclus volontaires, selon sa propre expression, sans pouvoir chasser l'impression d'être insatisfaisante, ce qui s'expliqua tantôt par la prédominance des femmes dans le groupe, tantôt par les origines professionnelles des membres, ou encore leur degré d'investissement dans un travail de psychothérapeute. La « naissance » traumatique justifiait la méfiance affichée, mais progressivement cette méfiance gagnait aussi les rapports entre les membres eux-mêmes. Le *grand jeu*, l'activité du milieu de deuxième semestre, vint permettre d'interpréter la situation, notamment la dimension défensive du non-investissement, du clivage et de la projection de l'hostilité à l'extérieur du petit groupe-classe.

Parallèlement, la classe de deuxième année put progressivement s'ouvrir au nouveau groupe en élaborant particulièrement ses mouvements d'envie et de dévalorisation. Progressivement, tandis que la culture ambiante faisait la promotion d'une attitude d'« amour librement flottant », soit un amour également distribué, dans un souci de large symétrie, le rapprochement des deux classes mettait en lumière la source de profonds sentiments de curiosité inquiète, mêlée d'excitation et d'hostilité : les relations des formateurs entre eux, particulièrement celles avec la seule femme de leur groupe, dévoilant ainsi des fantaisies de scène primitive en prolongement des constructions du début d'année. Cette fois, les membres purent se réapproprier davantage leur propre sadisme, les sentiments les plus destructeurs s'associant au désespoir de ne pouvoir éventuellement participer au plaisir des protagonistes.

Le fantasme des membres de participer à la scène primitive les confrontait d'une nouvelle façon non seulement aux formateurs, mais plus fondamentalement au projet même d'une formation et à la démarche en

vue d'acquérir la « science » psychothérapeutique. Cette année-là chercha à se clore autour de l'idée que l'objet convoité avait un possesseur qui pourrait nous en faire cadeau ou à qui il faudrait l'arracher. Cette représentation se voulait une promesse rassurante — l'objet existe bel et bien puisque les formateurs le possèdent, et je pourrai y accéder, sans manque —, mais elle parvenait mal à taire toutes les inquiétudes quant au devenir de celui qui oserait prendre cette voie.



Le Sphinx et le père originaire

Pourquoi les étudiants prêtent-ils un tel pouvoir aux formateurs ? Nous pouvons, bien sûr, accoler le terme de « transfert » ou de « manifestation transférentielle » au processus, mais encore ? Sur quoi repose ce pouvoir ? Méthode et situation groupale, disions-nous, viennent combiner ici leurs effets, rendant capitale la question du désir de l'objet. Cette situation vient rappeler la naissance de l'enfant dans le groupe humain et l'inégalité des rapports originaires entre l'enfant et ses objets. Dans cette perspective, Bion⁸ a comparé la relation de l'individu avec le groupe à celle du nourrisson avec sa mère, plus spécifiquement celle que l'enfant entretient avec le contenu du corps maternel. La tâche de l'individu dans le groupe lui paraissait formidable devant la complexité des éléments à intégrer ; elle exigeait le recours à des mécanismes antérieurs au refoulement (appartenant, dans une grille kleinienne, à la phase schizo-paranoïde, ce qui se traduit par l'abandon de l'indivisible de l'individu, le décentrement projectif et introjectif, ou encore la manipulation de la réalité par clivage et déni) pour entrer en contact avec le groupe. Si Freud avait auparavant insisté sur le rôle du leader et y avait reconnu l'héritier du père de la horde primitive, Bion associera le leader du groupe de travail à un autre personnage mythique : le Sphinx.

Dans la mythologie et le folklore, le Sphinx, monstre ailé mangeur d'hommes, à la tête de femme et au corps de lion, appartient à une famille de sorcières et démons femelles dont les pouvoirs d'attraction sexuelle mènent irrésistiblement les hommes à leur perte. Créature ambiguë, mi-animal, mi-femme, ensorcelante et terrifiante, le Sphinx ne séduit un homme que pour mieux le dévorer. Sur la route de Thèbes, il étrangle

(*sphingein* signifie « étrangler »), tue ou mange tous ceux qui ne peuvent résoudre l'énigme qu'il leur pose. Nous savons qu'Œdipe trouve la solution de l'énigme et qu'il reçoit en récompense la main de sa reine-mère et la couronne de Thèbes, celle de son père. Plus tard, il paiera de ses yeux. Rappelons-nous cependant la nature primordiale des énigmes dont Œdipe s'était rendu maître, là où il avait vu clair : celle du développement humain et du passage du temps, depuis le nourrisson à quatre pattes jusqu'au vieillard avec sa canne ; ou encore, celle de l'union du jour et de la nuit s'enfantant l'un l'autre, dans une étreinte sans fin⁹.

Bion retient en outre « la nature énigmatique, sombre et interrogatrice du Sphinx annonciateur de malheurs ». Il ajoute : « Je ne connais pas d'expérience qui prouve plus clairement que celle du groupe le sentiment de terreur qu'inspire une attitude interrogative¹⁰. » L'anxiété s'adresse non seulement à l'interrogeur, mais d'abord à l'objet de l'interrogation, le groupe lui-même, dont la nature évoque, pour ceux qui y sont plongés, les fantasmes les plus primitifs sur le contenu du corps maternel. Le Sphinx permet de figurer l'ébranlement que provoque le groupe et l'énigme qu'il inspire pour l'individu.

En suivant Roheim¹¹ et sa lecture de Ferenczi, nous pouvons préciser notre compréhension du mythe et de l'énigme que le groupe suscite. Dans les rêves caractéristiques de « nourrisson savant » que rapportait Ferenczi, l'enfant fait face à un problème qui déborde ses possibilités de compréhension. Ce problème, il a valeur traumatique pour l'enfant et il est de nature libidinale, d'où, pour Ferenczi, la signification sexuelle de la science qu'étale subitement le nourrisson savant. À quoi donc est ainsi confronté l'enfant ? À l'instar de son compatriote et à la lumière de ses propres études, Roheim postule qu'il s'agit de la même scène mystérieuse que celle à laquelle renvoie l'énigme du Sphinx, celle où s'agitent toutes les passions de l'adulte : la scène originaire.

Plus généralement, nous reconnaissons là l'enfant confronté à la sexualité de l'adulte, sexualité qui dépasse ses capacités de liaison et dont il cherche à taire les troublants échos. Le Sphinx de nos théâtres mythiques ou privés, où plusieurs ont vu l'imgo de la mère primitive ou encore la figure combinée du père et de la mère, constitue la représentation d'une réponse à l'énigme, mais il se pose aussi comme une nouvelle source, auto-traumatique peut-on dire, de l'ébranlement premier. Nous évoquons par

là la théorie freudienne de l'après-coup qui, appliquée à la scène groupale ou à celle de la cure individuelle, éclaire la proposition de Bion quant à l'effroi suscité par l'interrogation et la recherche : nos réponses à l'énigme, nos représentations du contenu de l'énigme, participent à son caractère traumatique, ou même le fondent. La pensée, comme Winnicott le dit pour le jeu, fraye aux marges du débordement.

Si l'une ou l'autre scène, celle de l'analyse individuelle ou celle du groupe, se veut d'abord un lieu de convocation, une sorte d'invitation, ce qui s'y élabore vient rapidement exposer dangereusement le Moi. Face au mouvement de déliaison, c'est encore une tentative de fixation, une forme de chosification, qui assure le garde-fou, littéralement, le plus rigide. Le recours à des images idéales constitue l'une de ces tentatives visant à taire les angoisses suscitées par la situation. Cet aspect ouvre d'ailleurs d'importantes questions quant au statut de l'analyste ou du formateur, rapidement appelé par le patient ou les membres du groupe à incarner tantôt le danger le plus imminent, tantôt l'ultime possesseur de la réponse au désordre. Nous y reviendrons dans la dernière partie.

Dans cette même foulée, outre la représentation du Sphinx, l'étude des groupes nous mène aussi à une autre imago : le père originaire. Celui-là ne pose pas de questions ouvertement, il a mis en place une organisation, il offre des réponses. Freud a voulu en faire un personnage historique, un héritage philogénétique, nous lui reconnaissons plutôt un statut mythique.

Freud, à partir des hypothèses de Darwin et Atkinson, a brossé les grandes lignes d'une évolution complexe. Au départ, le père de la horde primitive possède le savoir décisif, le savoir sexuel. Narcissique et jaloux de ses prérogatives sur toutes les femmes, il force les fils à la soumission. Quand les fils se rallient, tuent et dévorent ce père, c'est d'abord pour s'emparer de ses pouvoirs, devenir le père à leur tour. Mais ils se heurtent aussitôt au cycle infernal de la répétition et de la loi du talion si le meurtre ne sert qu'à réinstaurer un chef tout-puissant. Le meurtre reste alors stérile. Il trouve un sens quand les fils se butent éventuellement à leur culpabilité, et plus fondamentalement à leur amour pour le père, aux racines ambivalentes de leur désir. Le meurtre devient alors remémoration du meurtre, il change de scène. Le problème de l'individu se pose dès lors dans toute sa complexité : comment aimer et haïr, tuer et conserver, dévorer et suivre le père tout à la fois ? Comment, envers et à travers ce père, accéder à son propre statut

d'individu¹² ? La voie de la mélancolie attachée au père glorifié s'offre ici, mais aussi celle du deuil et d'une nouvelle créativité.

C'est dans cette dernière voie que s'engagent les fils quand, comme Freud le souligne, le renoncement au meurtre ouvre la voie aux premières institutions sociales. Quand les fils se remémorent le meurtre, nul ne s'arroge désormais les pouvoirs absolus du tyran. Mais il ne s'agit pas d'un simple renoncement, un important processus individuel s'articule au bouleversement social : le travail de deuil associé à la remémoration autorise — l'auteur apparaît — une ouverture sur un nouveau registre, celui de la symbolisation, seule voie permettant d'émerger de la terreur concrète pour accéder à la polyphonie du désir. Avec la symbolisation, le meurtre a un nouveau destin et peut coexister avec un amour protecteur. Sur la scène symbolique, le père est tué, dévoré *et* il survit tout à la fois. Ce nouveau registre vient permettre de soutenir sans risque catastrophique qu'apprendre et connaître, comme aimer et manger, sont des « absorptions physiques, des étreintes, des relations charnelles entre l'être et la matière¹³ », entre soi et les autres. Nous touchons là le terme d'un long processus, qui peut bien être aussi la conclusion d'une analyse, et qui a certes toute son importance quant aux sources inconscientes alimentant une expérience de formation.

Comme dans la horde primitive, le leader d'un groupe jouit d'un pouvoir et d'un statut dissymétrique par rapport aux autres membres du groupe. Freud postule une double identification, moiïque et surmoiïque, où les membres s'identifient entre eux sur la base d'avoir tous mis le leader à la place de leur Idéal du moi. Le mouvement des mécanismes en jeu est introjectif chez Freud, ce qui accentue l'écart entre le leader autosuffisant et les simples membres du groupe, alors que Bion reconnaîtra aussi le versant projectif, c'est-à-dire la contribution des membres dans l'institution du leader. Mais, dans une perspective comme dans l'autre, la seule symétrie existante, celle entre les membres du groupe, s'avère précaire, sinon illusoire, et elle repose sur une dissymétrie organisatrice entre les membres et le leader. Comme le héros du mythe, ce leader, l'Idéal du moi, a résolu l'énigme ; il possède, comme le père de la horde, le secret de la scène primitive.



Un retour : la relation adulte-enfant

Les enjeux abordés à travers les figures du Sphinx et du père originaire jettent les bases séduisantes et terrifiantes sur lesquelles l'analyste vient prendre la parole. Avant d'aborder cette parole de l'analyste, penchons-nous un instant sur la situation analytique en tant qu'elle est elle-même reprise du processus fondamental dans lequel est plongé le petit humain grandissant avec l'adulte. Telle est la perspective qu'ont balisée les travaux de Jean Laplanche autour de sa théorie de la séduction généralisée¹⁴. L'enfant, comme nous l'évoquions déjà plus haut, devra progressivement traduire, donner sens et réponse, lier et symboliser l'ébranlement provoqué par la rencontre avec l'adulte.

Une dissymétrie incontournable et mobilisatrice existe entre l'enfant et l'adulte, entre le sujet et l'objet, dans l'inégalité de leurs appareils psychiques respectifs. Au fondement de la constitution du sujet se pose l'énigme traumatique et organisatrice de l'objet. L'activité de l'adulte, tout ce qui s'installe dans les interactions de l'adulte avec l'enfant, a un déterminant sous-jacent majeur : elle est caractérisée par ce que l'adulte communique de sa sexualité inconsciente. Celle-ci s'impose à l'enfant, nécessairement impréparé, immature, en position passive par son inadéquation (ce qui ne nie nullement ses capacités et l'activité complexe mise en lumière par les observations précoces). Cette dissymétrie résonne au cœur même de l'objet, lui-même travaillé par ses « objets-sources » (Laplanche) et leur exigence énigmatique. Sous cet angle, l'objet perdu est déjà celui qui hante l'adulte, la perte est dans l'objet¹⁵, la réponse au trouble du sexuel s'échappant immanquablement. De même, la zone érogène se polarise, comme on dit d'un corps électromagnétique, essentiellement à travers l'investissement singulier du corps de l'enfant qu'inscrit l'adulte dans ses échanges avec lui, témoignage des fantasmes inconscients qui dessinent le corps propre de l'adulte.

L'importance de l'objet et la nécessité de dépasser une perspective endogène ou monadique ne sauraient cependant effacer le travail de métabolisation de l'enfant. Il ne s'agit pas d'une transmission directe d'un inconscient à un autre. À ce titre, nous voulons retenir du premier modèle laplanchien de l'étagage la place centrale qu'y occupent la zone érogène et l'expérience somatique du point de vue de l'enfant. Porte d'entrée, lieu de passage, c'est à partir de la zone érogène que débiteront les premiers

processus de fantasmatisation dans leur élaboration des vécus somatiques. Rappelons aussi que l'énigmatique du sexuel, bien avant le mot et avant toute quête de savoir, traduit fondamentalement le trouble, de plaisir et de déplaisir, affectant ce corps érogène. Ces rappels dessinent un axe fondamental reliant le corps et l'objet dans la constitution de l'appareil psychique. Le sujet devra tenter de faire sien ce qui d'abord l'ébranle de l'extérieur et le séduit ; il devra s'autocentrer tant bien que mal face aux forces centrifuges qui le décentrent à leur profit. Ce qui n'advient qu'au prix du refoulement originaire et de l'établissement d'une autre dissymétrie, de l'intérieur cette fois.

Dès le départ, il faudra d'ailleurs aussi compter sur un autre décentrement, maternel celui-là et au service de l'enfant, pour espérer un certain équilibre entre l'immaturité de l'enfant et l'ampleur des forces qui l'assaillent. Sans la préoccupation maternelle mettant l'enfant au centre de son attention, ce dernier pourrait-il parvenir à se considérer lui-même son propre centre ?

En insistant sur la contribution maternelle, le modèle winnicottien du développement du monde interne du nourrisson¹⁶ évite les pièges aporétiques du narcissisme primaire que plusieurs ont dénoncés, malheureusement pas toujours avec les meilleurs arguments (c'est notamment le cas lorsque sont utilisées les observations des interactions dont sont capables les très jeunes enfants, pour en déduire automatiquement que la réalité interne est nécessairement à l'image des compétences externes, confondant alors autoconservation et vie fantasmatique). Les soins maternels *good enough* soutiennent l'illusion narcissique de l'enfant et distillent graduellement la réalité extérieure désorganisante ; la mère permet en quelque sorte à l'enfant de rêver et de ne se réveiller que progressivement. Ce processus s'avère nécessaire en contrepoids au danger que constitue cette même mère, ce que Winnicott a décrit comme la menace d'empiètement de l'espace personnel de l'enfant en voie d'élaboration. Et, avec Laplanche, nous reconnaissons plus globalement l'ébranlement par le sexuel maternel, avec ses différents destins, dont la dissociation winnicottienne constitue l'une des voies morbides. L'intrication de la séduction maternelle et de son support moïque (*ego relatedness*)¹⁷ souligne l'importance d'une théorisation des différentes conditions dans lesquelles le sexuel se présente à l'enfant, ce qui

correspond aussi à s'interroger sur l'impact de différents fonctionnements psychiques maternels au-delà des interactions manifestes.

Il demeure que l'adaptation active de la mère aux besoins de l'enfant en ces débuts trouve sa nécessité dans la réalité de l'inégalité des forces en présence. Si la mère doit tant se décentrer au profit de l'enfant, c'est en témoignage de la dépendance de ce dernier et de la dissymétrie fondamentale de la situation, reflet de la préséance du monde de l'adulte sur celui de l'enfant. Le corps psychique maternel constitue le passage obligé pour l'enfant vers sa constitution en tant que sujet, et ce, tant en ce qui a trait au *holding* qu'en ce qui a trait à la séduction, les deux dimensions de cette même mère.

Il revient au Moi d'établir les assises d'un certain centrément du sujet sur ces bases centrifuges. Une méthode privilégiée s'impose rapidement : l'internalisation, ce qui ouvre la voie aux futures identifications. Avec le refoulement primaire, temps de fermeture qui délimite un espace pulsionnel interne distinct, une nouvelle étape de ce centrément s'établit, de laquelle émerge un premier Moi unifié, totalisé. Mais le processus se révèle bien relatif, car le refoulement fonde corrélativement le champ de l'inconscient et divise dissymétriquement le sujet à partir de ces « restes », qui dorénavant posent leurs exigences de travail au Moi depuis l'intérieur. Comme l'exemple du groupe décrit plus haut pouvait l'illustrer, le Moi structure une tentative de centrément face au pouvoir centrifuge exercé par l'objet, mais il reste activement travaillé par la dissymétrie première d'une situation où s'impose le désir de cet objet.



La situation analytique : dissymétrie ouverte ou fermée

Dans la perspective où la situation analytique se veut une reprise et un approfondissement de la séduction originaire, il appartient en premier lieu à l'analyste d'instaurer les paramètres permettant le travail visé. Au-delà des indications de cure présentées et des particularités du cadre adopté, c'est par sa position dissymétrique et par sa méthode que l'analyste met en place les conditions qui provoqueront le transfert¹⁸, cette manière toute personnelle qu'a chaque patient de répondre à l'énigme que pose l'analyste.

L'interprétation cherchera ensuite à maintenir ouverte l'exploration de cette énigme. Patient et analyste s'engagent dans une aventure commune, mais l'écart entre eux en fonde l'horizon.

Cette dissymétrie analysant-analyste est l'objet de malentendus et suscite de vives critiques, à l'intérieur ou à l'extérieur de la cure : infantilisation, inégalité, injustice, contrainte, abus de pouvoir, exclusion, autant de sentiments et perceptions qui viennent qualifier la situation analytique et qui agitent le rapport transférentiel à un moment ou un autre. L'analyste a la tâche de tenir le cap sur l'énigme que mobilise la dissymétrie à travers ces lourdes charges affectives qui ont amené plus d'un auteur à donner préséance à l'analyse du transfert négatif.

Il n'y a pourtant pas d'artifice à cette position dissymétrique. Comme voulait l'illustrer notre situation groupale de formation, il n'est pas question de s'accorder arbitrairement un statut particulier. Au contraire, c'est lorsque la situation se trouve dépouillée de son organisation habituelle pour laisser libre circulation aux rapports spontanés entre individus que se dessinent plus clairement les traits d'une dissymétrie plus profonde et plus inquiétante qu'il n'y paraissait. La non-directivité et la libre association, à l'intérieur de la contenance d'un cadre établi, ébranlent le Moi et mettent à nu ses fondements plus précaires face à l'objet. La dissymétrie ne s'invente pas, elle se révèle. Il s'agira ensuite d'y suivre les symbolisations qu'elle exige et d'y dénoncer les pseudo-symétries qui veulent l'effacer.

Le maintien par l'analyste de cette situation dissymétrique requiert l'élaboration active de sa propre relation à l'énigme. La notion classique d'abstinence implique de ne pas gratifier les désirs transférentiels du patient. Mais plus encore, elle repose sur un rapport bien particulier de l'analyste à ses propres désirs, tels qu'ils sont sollicités par l'intimité thérapeutique. Il ne s'agit pas de prétendre à une connaissance ou à une maîtrise parfaite de lui-même par l'analyste, dans une conceptualisation idéalisée de l'analyse personnelle. On souhaite surtout que cette analyse personnelle ait pu rendre l'analyste plus tolérant et même bienveillant à son propre étranger interne¹⁹. L'analyste cherche à se décentrer pour ouvrir l'espace thérapeutique au patient et à ce qu'il voudra y loger. Son investissement de la situation analytique elle-même permet de lier les pulsions partielles qui autrement font du patient un objet libidinal tout qualifié²⁰. Le décentrement implique pour l'analyste une mise en marge

des demandes affectives et des défenses habituelles pour offrir un espace en creux et s'exposer à la séduction du patient. À l'opposé, l'empiètement signifie ici un renversement de la situation initiale, le patient devenant le porteur obligé de la réponse aux vœux de l'analyste.

On entend parfois que l'analyste poursuit sa propre analyse en pratiquant son métier, qu'il a besoin d'un patient pour penser : ces affirmations ne soulignent sans doute pas assez les limites d'un processus qui se voudrait auto-analytique (ou les contradictions d'une telle notion si l'analyse porte justement sur les rapports inconscients maintenus avec l'autre), mais elles se fondent sur la capacité de l'analyste à se laisser pénétrer par le patient et à ouvrir sa propre énigme. « Écouter sans mémoire ni désir », disait Bion²¹, ce qui, entre autres, voulait souligner la nécessité d'interroger les réponses acquises, de s'inquiéter de la facilité avec laquelle l'énigme peut être fermée.

Si l'analyste fait l'expérience du patient par ce creux qu'il instaure, à l'autre pôle l'analysant se trouve mobilisé par l'énigme que constitue un interlocuteur si peu familier. L'analyste cherchera à explorer les réponses familières qu'en contrepartie le patient voudra imposer.

Cette perspective sur la situation analytique nous permet de décrire une double dissymétrie ou encore une dissymétrie ouverte. Les représentations du Sphinx ou du père de la horde que nous évoquions autour du leader du groupe soulèvent terreur et persécution, mais une caractéristique demeure chez l'un et l'autre : ils possèdent la réponse à l'énigme des origines et des rapports humains, à l'énigme de la scène originare. Dans leur foulée, la parole de l'analyste se comble de tous les pouvoirs qui lui sont ainsi accordés. La dissymétrie reste alors fermée entre l'un qui sait ce que l'autre ne sait pas. La dissymétrie s'ouvre si l'analyste maintient présent le travail qu'exige son propre rapport à l'énigme ; celui qui prétend savoir a perdu le pouvoir mobilisateur de l'énigme. Cette ouverture permet à l'analysant d'aborder ce qui le trouble de l'intérieur, en interrogeant le pouvoir prêté à l'analyste.

Tolérer de ne pas savoir et de ne pouvoir enseigner, accepter que l'analyse ne se transmet pas comme un savoir, qu'on ne peut qu'en faire l'expérience : l'idée apparaît tôt dans les écrits de Freud, mais la position qu'elle soutient ne s'adresse pas qu'à l'analysant ou à une quelconque

technique de l'analyste. C'est toute la précarité de la position de ce dernier qui s'y trouve soulignée. L'analyste interprète, mais il ne peut perdre de vue sa propre cécité²². Glover a écrit il y a déjà longtemps un article toujours pertinent sur les effets suggestifs d'une interprétation inexacte²³. Analyste et analysant se satisfont alors à refermer l'énigme autour d'une réponse qui se croit complète. Les propos de Glover peuvent laisser croire à l'existence de l'interprétation sans reste ; nous y préférons l'idée d'un incontournable inachèvement : l'analyste reste toujours en deçà de l'idéal interprétatif qu'il vise et qui le pousse à élaborer de nouvelles constructions. Cet écart nécessaire entre l'interprétation et l'idéal interprétatif garantit la survie de la question, il garde actif le décentrement, la vérité demeure dans le mouvement d'une symbolisation ouverte.

Certains modèles ont semblé tracer un « heureux » destin à la cure : introduction du patient à la réalité dont l'analyste est le garant, liquidation — y a-t-il des soldes ? — du transfert et du complexe d'Œdipe, dénouement dans la présentation de la personne réelle de l'analyste. Dans une telle configuration, à l'image du leader du groupe, celle du père ou du Sphinx, l'analyste sait. La dissymétrie à laquelle nous convie la théorisation de Laplanche est tout autre : l'analyste, comme l'adulte avec l'enfant, est lui-même poreux, traversé par son propre rapport à l'énigme qu'a déposée l'objet. Si le mouvement de l'analyse vient certes confronter l'analysant aux pouvoirs qu'il confère à l'analyste, la dissymétrie ne disparaît pas pour autant. Elle s'ouvre progressivement, au-delà de la relation spécifique à l'analyste, sur une interrogation plus large et toujours inaugurale des rapports à l'autre, à commencer par cet autre en soi, inaccessible derrière la barrière du refoulement, sauf par un travail de symbolisation toujours inachevé²⁴.

Par-delà les angoisses paranoïdes que la situation groupale permet d'étudier, la dissymétrie se structure progressivement pour donner accès aux organisateurs centraux de la vie symbolique que sont le complexe d'Œdipe et le fantasme de scène originaire. Nous avons laissé le groupe de formation de notre illustration alors qu'il commençait à explorer une telle organisation. À l'inverse, nous savons le lourd prix payé par l'individu qui s'est cru porteur de la réponse, symétrique au parent, maître du lit maternel ; seule une coûteuse déformation du Moi maintient la croyance et nie la dissymétrie originaire. Œdipe lui-même paie cher peut-être moins

le fait d'avoir concrètement tué son père et possédé sa mère que d'avoir cru pouvoir échapper à son destin d'humain, celui de naître au cœur d'une histoire conflictuelle, déjà largement entamée, que les parents transmettent malgré eux dès le berceau.

L'analyste se souviendra de Thèbes face au drame que sa relation avec l'analysant foment. Il cherchera à y raconter l'autre Œdipe, celui qui n'a pas la réponse.



ANNEXE

Par exemple, nous privilégions en début d'année l'*activité intergroupe* pendant laquelle les groupes-classes se réunissent séparément, en présence d'un formateur-consultant, pour explorer aussi librement que possible leur situation respective dans l'institution à un moment où de nombreux éléments de nouveauté sont introduits. Mentionnons, entre autres, l'impact provoqué, dans notre programme de trois ans, par l'arrivée d'une nouvelle classe et le passage de chacun des autres groupes à une nouvelle position dans l'institution — de première en deuxième année, de deuxième en troisième et dernière année —, avec toutes les conséquences de ce nouveau statut. Après trois heures de délibérations indépendantes, pendant lesquelles des communications par délégués demeurent possibles entre les groupes, les classes se rassemblent pour une plénière d'une heure où chaque individu ne parle plus que pour lui-même, tous les formateurs étant présents cette fois. En favorisant l'appartenance au groupe-classe pendant l'activité, il est fait contrepoids aux nombreux facteurs déstabilisants du début d'année ; en ouvrant par ailleurs l'année avec une telle situation d'auto-analyse, les formateurs, plutôt que d'adopter le rôle rassurant du meneur qui impose d'emblée une structure établie, laissent le groupe face à lui-même, l'invitant à développer et à explorer sa propre organisation. Dans les mois qui suivront, d'autres activités viendront proposer des cadres analogues, peu structurés, conviant les membres du centre à se pencher sur l'évolution du grand groupe et de chaque groupe-classe au cours de la formation.

Au milieu du premier semestre, une courte série de petits groupes, c'est-à-dire des rencontres de chacune des classes séparément avec un formateur-consultant, poursuit le travail entrepris dans l'activité intergroupe. Au terme de chaque semestre, nous adoptons la structure de l'*aquarium* ou celle de la *spirale*, chacune

comportant en plénière une organisation spatiale surprenante, permettant un regard déplacé sur les groupes et les individus. Dans l'aquarium, chaque groupe-classe de même que le groupe des formateurs occupent tour à tour l'espace au centre du grand groupe, le seul espace donnant droit de parole. Les autres observent, en silence à la périphérie, les délibérations du groupe occupant la position centrale. La situation met à l'épreuve la cohésion de chaque groupe et les tensions entre les groupes, tout en stimulant des enjeux d'inclusion/exclusion et de caché/montré. L'opération se répète pendant deux rencontres consécutives, donnant ainsi la parole deux fois à chaque groupe et permettant l'échafaudage d'une organisation plus complexe à chaque nouveau changement de locuteur. La spirale, ainsi nommée par l'agencement des chaises lors de trois heures de rencontre du grand groupe complétées par une heure de plénière, place chaque membre dans un lieu unique et déconcertant face à l'ensemble des interlocuteurs. La figure géométrique mise en forme provoque en elle-même un questionnement sur la place de chacun dans le groupe, à l'heure d'un bilan pour chacun des groupes et pour l'ensemble de l'institution.

Enfin, au milieu du deuxième semestre, nous consacrons plusieurs semaines à un *grand jeu*, à une étape où la cohésion de chaque groupe est mieux établie mais où aussi une foule d'événements se sont accumulés et ont eu leur impact sur le devenir de l'institution. Il s'agit alors de tenter de faire advenir le sens global de cette évolution et d'explorer l'identité propre de l'année en cours, ce qui la distingue des années précédentes tout en l'inscrivant dans l'histoire du centre. Cette identité avec ses ramifications inconscientes pourra se déployer dans l'action du grand jeu.

La situation s'ouvre d'abord, devant l'ensemble du centre, par l'invitation que lance le directeur d'explorer un thème de travail qu'il présente sommairement. Ce thème porte sur un enjeu que les formateurs ont considéré spécifique à l'année en cours lors de délibérations préparatoires. Après cette introduction, les formateurs se réunissent dans une salle attenante pour poursuivre leurs réflexions sur le thème, tandis que les membres sont encouragés, en présence d'un formateur-consultant, à créer leur propre organisation de travail, en particulier la constitution de sous-groupes en fonction de la tâche ou de lignes de tension qu'il s'agira de repérer. Chaque sous-groupe qui se formera sera confronté aux questions de son identité propre — pourquoi sommes-nous ensemble ? —, de sa relation au thème central — qu'est-ce qui nous relie au thème ? —, de sa position pour l'ensemble de l'institution — que nous veulent-ils ? — et de sa projection sur les autres groupes — que voulons-nous que les autres soient pour nous ? Pour explorer et tester ses hypothèses, chaque groupe de travail est encouragé à communiquer avec l'extérieur, notamment avec le groupe des formateurs, par divers types de représentants (observateur, messenger, plénipotentiaire). Au terme de cinq heures de travail intensif, l'ensemble de l'institution se réunit à nouveau

en plénière pour rassembler les diverses constructions proposées pendant l'activité autour d'une interprétation collective. Chaque groupe-classe aura ensuite l'occasion, avec l'aide d'un formateur-consultant, pendant une heure à chacune des trois semaines suivantes, d'approfondir les échos de l'activité au niveau de son groupe. Finalement, une dernière plénière d'une heure clôt le grand jeu, permettant de réunir les nouvelles interprétations issues du travail de chaque groupe-classe.



NOTES

1. Ce texte s'appuie sur l'expérience accumulée par les auteurs dans le cadre de la formation qu'ils ont dispensée au Centre d'études et de recherche en psychothérapie psychanalytique (CERPP), à Montréal.
2. M. Neyraut, *Le transfert*, Paris, P.U.F., 1974.
3. M. Gauthier, « Le sexuel au hasard d'une séduction », *Trans*, 1997, n° 8, p. 21-35.
4. J. Laplanche, *Problématiques V : Le baquet. Transcendance du transfert*, Paris, P.U.F., 1987.
5. J. Cournut, « Comme il vous plaira », *Trans*, 1997, n° 8, p.117-126.
6. Notre centre de formation, libre de toute attache institutionnelle, universitaire ou hospitalière, a ainsi relevé depuis maintenant six ans le défi de ponctuer l'année d'enseignement de telles situations d'analyse institutionnelle, que nous nommons « activités expérientielles » en écho à l'importance accordée par Bion à l'apprentissage par l'expérience. Nous nous y inspirons des initiatives maintenant classiques, développées en particulier par la clinique Tavistock en Angleterre (Bion, Ezriel et coll.) et par le C.E.F.F.R.A.P. en France (Anzieu, Béjarano, Kaës, Missenard et coll.). Ces activités marquent d'abord les moments charnières de l'année, le début d'année et la fin de chaque semestre d'enseignement, auxquelles s'ajoute une activité particulière

au cœur de chaque semestre. Différentes structures, toutes groupales, sont alors mises en place ; leur choix vise à faciliter la mise en évidence des enjeux généralement associés aux diverses étapes de l'année tout en respectant l'évolution du groupe (voir l'annexe).

Lors de ces activités expérientielles, l'institution se donne un temps et un lieu pour tenter de se représenter ses identités inconscientes, sa constitution interne, son fonctionnement et son évolution. Les conflits suscités par la tâche de formation induisent insidieusement des courants visant à dévier la trajectoire du groupe au service de la résistance. En particulier, le désir de formation implique une confrontation à l'inconnu, à l'ignorance et à la différence, nécessaire ouverture que chacun cherchera singulièrement à fermer. L'analyse institutionnelle veut favoriser un travail d'auto-symbolisation et d'auto-interprétation pour ainsi mettre au jour l'infiltration omniprésente des processus primaires, dans ce contexte groupal qui multiplie les objets transférentiels et les possibilités défensives.

7. D. Anzieu, *Le groupe et l'inconscient*, Paris, Bordas, 1975.
8. W.R. Bion, *Recherches sur les petits groupes*, trad. franç., Paris, P.U.F., 1965.
9. Certains verront dans cette dernière énigme une évocation du phantasme kleinien des parents combinés ; d'autres, à un niveau plus évolué, reconnaîtront les relations du rêve avec la veille et leurs rapports féconds quand une libre circulation est possible entre eux (M. Grignon, communication personnelle).
10. W.R. Bion, op. cit., p.110.
11. G. Roheim, *L'énigme du Sphinx*, trad. franç., Paris, Payot, 1976.
12. Ou encore de héros ou de poète, c'est-à-dire le statut de celui qui se constitue une histoire ou s'auto-théorise (Laplanche), de celui qui s'individualise.
13. H. Le Porrier, *Le médecin de Cordoue*, Paris, Seuil, 1974, p.33.
14. Voir, entre autres : J. Laplanche, « De la théorie de la séduction restreinte à la théorie de la séduction généralisée », *Études freudiennes*, 1986, n° 27, p. 7-25 ; J. Laplanche, *Nouveaux fondements pour la psychanalyse*, Paris, P.U.F., 1987.
15. D. Scarfone, « "Ma mère, ce n'est pas elle." De la séduction à la négation » in J. Laplanche et coll., *Colloque international de psychanalyse, Montréal 3-5 juillet 1992*, Paris, P.U.F., 1994, p. 97-106.
16. Voir en particulier les articles « Intégration du moi au cours du développement de l'enfant » (1962) et « Distortion du moi en fonction du vrai et du faux "self" » (1960) in D. W. Winnicott, *Processus de maturation chez l'enfant*, trad. franç., Paris, Payot, 1983.
17. M. Gauthier, « L'immobilité », *Trans*, 1994, n° 4, p. 33-46.
18. J. Laplanche, « Du transfert : sa provocation par l'analyste », *Psychanalyse à l'université*, 1992, vol.17, n° 65, p. 3-22.
19. J.-P. Bienvenu, « Un inquiétant tour de spire » in J. Laplanche et coll., *Colloque international de psychanalyse, op. cit.*, p. 181-185.
20. F. De Carufel, « Le contre-transfert de base » in J. Laplanche et coll., *Colloque international de psychanalyse, op. cit.*, p.193-209.
21. W. R. Bion, « Notes on memory and desire » in *Melanie Klein Today*, vol. 2, Londres, Routledge, 1988, p.17-21.
22. Il ne faudrait pas conclure ici à une comparaison avec l'analysant Œdipe venant consulter l'analyste Tirésias, surtout que ce dernier, dans la version la plus connue, avait fait l'expérience d'être homme et femme, et possédait ainsi le secret de la jouissance. À l'opposé de notre position quant à l'inévitable cécité de l'analyste, Tirésias détiendrait la réponse à l'énigme du sexuel.
23. E. Glover, « The Therapeutic Effect of Inexact Interpretation », *Int. J. Psa.*, 1931, 12, p. 397-411.
24. À cet égard, les activités expérientielles décrites dans le cadre de notre centre de formation concernent évidemment tout autant les mouvements inconscients des enseignants que ceux des étudiants. Elles sont pour les formateurs une belle occasion de questionnement sur leur investissement du groupe et de la formation, visant, entre autres, à reconnaître les formes insidieuses d'idéalisation.