

Victor SMIRNOFF

Propos introductifs à la journée annuelle, Octobre 1989

**LA FORMATION DE L'ANALYSTE :
DES PRINCIPES AUX MODALITES**PREAMBULE

Lorsqu'il fut décidé de consacrer notre Journée Annuelle d'Octobre 1989 au problème de la formation, mes collègues me proposèrent d'introduire nos débats par un bref exposé. J'ai essayé de condenser ce que je pense pouvoir en dire pour fournir un cadre à notre travail commun.

En fait, j'ai eu l'occasion de traiter ce sujet à plusieurs reprises, surtout lors de deux Conférences de la Fédération Européenne de Psychanalyse destinées aux Analystes Formateurs (Training analysts comme le veut le terme anglo-saxon). La première conférence se tint à Paris en 1983 et se proposait de comparer les modalités de la formation dans trois sociétés analytiques. D.Pines parla de la Société Britannique, S.Lebovici de la Société de Paris et mon propre rapport concernait l'Association française.

La conférence de 1986 eut lieu à Milan. Le thème choisi fut "la transmission du savoir-faire analytique au

cours de la formation". On me demanda de présenter le rapport qui fut publié dans le Bulletin de la F.E.P., Psychanalyse en Europe, Vol.28, pages 102-116, 1987.

Le problème de la formation a fait couler beaucoup d'encre. On pourrait presque dire que chaque société a sa politique de formation et qu'elle est prête à défendre le bien fondé de sa pratique. Mais il est vrai qu'au sein de chaque société un certain nombre d'analystes ont des idées personnelles à ce sujet et que souvent les discussions vont bon train. Sujet inépuisable et d'ailleurs d'une importance fondamentale.

Ainsi par exemple, l'admission d'une nouvelle société analytique à PIPA dépend des modalités et des critères de formation ayant cours dans le groupe qui demande de se faire "reconnaître".

Une littérature abondante existe à ce sujet rapports, discussions, articles, ouvrages. Il n'est pas question d'en faire la bibliographie. Cependant, je vous signale quelques références qui me paraissent pouvoir nous aider à engager la discussion.

D'abord, l'excellent travail de Micheline Enriquez, "On forme un analyste" in Nouvelle Revue de Psychanalyse, Vol.20, pp.262-288, 1979.

L'article de J.C. Arfouilloux paru dans la Revue Internationale d'Histoire de la Psychanalyse 2, pp.343-368, 1989 brosse un vif tableau de ce que fut l'enjeu de la formation lors de la "scission" de 1963.

Enfin, l'ouvrage de J.P. Valabrega, La Formation du Psychanalyste, paru chez Belfond en 1979, minutieuse réflexion sur les fondements de l'idée de formation.

* *

*

Depuis que FREUD avait explicitement formulé la nécessité que pour être analyste il fallait se soumettre à une analyse personnelle, le problème de la formation s'était trouvé posé. Il est vrai que du temps des valse viennoises, quelques séances, quelques promenades, trois ou six mois d'analyse paraissaient suffisantes pour un toilettage de l'inconscient.

C'était alors une entreprise d'hygiène mentale destinée à familiariser le futur praticien avec le fonctionnement inconscient. Un apprentissage de cet ordre avait encore cours en France au début des années trente, puis l'institution y mit bon ordre. Vous connaissez la suite. Soulignons, que si dans les tumultes qui agitèrent et agitent la communauté analytique, les questions de théorie et les conditions de la pratique eurent une part importante, il est vrai que de nos jours les problèmes concernant la formation ont abouti à d'infinis palabres et à des conflits souvent aigus au sein même des diverses institutions.

Si, à quelques exceptions près, les exigences formelles de la formation sont les mêmes partout, des différences très sensibles séparent cependant les diverses

modalités d'application ou, si l'on préfère, le dispositif formateur. Cela peut concerner la durée de l'analyse "de formation" (là où elle figure sous le mode d'analyse didactique), le nombre de séances hebdomadaires, les modalités de l'admission à la pratique contrôlée, les contrôles individuels ou de groupe, un enseignement libre ou obligatoire - parfois avec un barème de "points" comme par exemple à l'Institut Britannique - mais aussi bien les critères d'appréciation et de "sélection" des candidats lors de l'admission aux contrôles ou de leurs validation, ou encore de l'habilitation du cursus.

Si je suppose connu de tous notre pratique institutionnelle, celle qui prévaut à l'A.P.F., il reste plus délicat d'apprécier les présupposés - explicites ou implicites - qui président à notre "politique" de la formation, au sens large du terme. C'est cela que je vais m'efforcer d'aborder.

De l'analyse personnelle

Il me semble nécessaire d'évoquer au départ même l'analyse du futur candidat : ce qu'on spécifie chez nous à l'A.P.F. sous le terme de l'analyse personnelle. Nous considérons en effet que toute analyse - quel que soit son but conscient - doit être entreprise sans qu'une institution ait à intervenir ni dans la décision de l'entreprendre, ni pour en cautionner la finalité "didactique".

Personnelle certes, mais ce n'est pas pour autant qu'elle n'a pas d'effet formateur. Il est clair que l'analyste laissera pour un temps plus ou moins long son empreinte sur la pratique analytique de l'analysant. Et non seulement sur la pratique, mais aussi, de façon directe ou indirecte, sur les options théoriques de l'analysant. Et qu'on la désigne comme formatrice ou non, l'effet de l'analyse personnelle demeure - fut-ce de façon implicite - décisive pour la suite. Mais je reviendrai plus loin sur l'effet qu'elle comporte quant à la transmission de l'analyse.

Enseignement

Pourtant lorsque nous parlons de la formation à l'A.P.F., nous pensons avant tout à deux modalités l'enseignement et la pratique des contrôles, deux domaines dont l'institution a la charge.

Ainsi, l'enseignement est dispensé et organisé par l'institution : cela est vrai dans toutes les sociétés d'analyse, mais deux modalités sont envisageables. D'un côté le "menu institutionnel", repas complet, planifié voire imposé, tel qu'il existe par exemple à la Société Britannique. Les programmes d'études savamment gradués, sont destinés à mener le candidat de son ignorance supposée à un savoir qui ne l'est pas moins : les contrôles des connaissances lui sont épargnés mais un "tuteur" suit son ascension, évalue son métabolisme et au besoin corrige son anorexie ou sa boulimie. Avec des variantes, un tel système qui prévaut dans un bon nombre

d'instituts, a bien sûr ses avantages, mais à nos yeux, présente aussi de sérieux inconvénients.

Une formule différente est un enseignement "à la carte" tel qu'il est pratiqué à l'A.P.F. Liberté est laissée aux analystes en formation de composer leur parcours en choisissant les groupes ou les séminaires parmi les enseignements que l'institution inscrit sur son programme, en faisant confiance au candidat qu'il saura trouver la voie qui lui semble la plus propice. L'idéal que nous nous étions proposé était de mettre à la disposition de nos jeunes collègues un enseignement libre mais obligatoire.

Une telle proposition comporte bien sûr nombre d'inconvénients. D'abord, il est certain que le champ de la théorie analytique n'est pas parcouru systématiquement dans son ensemble et que bien des territoires restent en friche. Et que le puzzle s'assemble péniblement ; mais c'est aussi le reflet de la théorie analytique de ses incertitudes, de ses lacunes et de sa nature évolutive. Le choix des divers séminaires est souvent erratique et ne correspond pas toujours aux manques théoriques ou aux intérêts du psychanalyste en formation. En outre, on constate que la fréquentation des activités d'enseignement est très variable d'un groupe à l'autre, que l'absentéisme est difficile à connaître et à plus forte raison n'est pas sanctionné.

L'auto-discipline et la responsabilité qui est demandée aux analystes en formation n'est peut-être pas à la portée de tous.

Mais bien davantage que les modalités de l'enseignement, c'est sa finalité qu'il conviendrait de préciser. Deux visées s'y poursuivent ou s'y croisent.

Un premier but s'y propose : celui de l'acquisition des concepts analytiques. Tâche que l'on pourrait croire "routinière" si en fait, elle ne se révélait inépuisable non seulement par la complexité des notions - même de celles qui de prime abord paraissent les plus évidentes et les plus simples - que de leur élaboration progressive dans l'oeuvre freudienne et de l'enrichissement des trente dernières années. Travail infini, nous en savons quelque chose, toujours à la tâche depuis le tout début de notre propre apprentissage (qui ne date pas d'hier) que nous n'avons cessé de remettre sur l'ouvrage maintes et maintes fois, et que nous pensions acquis une fois pour toutes.

Je n'en veux pour exemple que le Colloque organisé par l'A.P.F. Cette fameuse "Pulsion, pourquoi faire ?", qui fut une démonstration éclatante des difficultés auxquelles se heurtent à propos d'un concept fondateur de la psychanalyse, les esprits les mieux éclairés ...

A ce propos, je trouve utile de rappeler ce que j'écrivais en 1987 dans mon Rapport de Milan.

"Quelque soit l'efficacité de tel ou tel mode d'enseignement, il s'y poursuit une certaine visée celles de l'acquisition, de l'approfondissement voire de l'examen critique des concepts que nous utilisons pour justifier ou rendre compte de la pratique analytique."

Or, la théorie analytique est un ensemble complexe de propositions, d'hypothèses et de concepts très divers et diversement intriqués, qui nécessite un abord pluridimensionnel pour aboutir à une certaine cohérence intrinsèque. Et si l'on se refuse à réduire la psychanalyse à des schémas rigides et de la présenter sous forme d'un **digest** simplificateur, on se trouve dans l'obligation de trouver une voie d'abord. Aucun plan "logique" d'exploration ne s'impose vraiment : ni l'ordre chronologique de l'oeuvre de Freud, ni le découpage en divers chapitres, ne permettent d'en avoir rapidement une vue d'ensemble. On peut être réduit à traiter, plus ou moins arbitrairement, tel ou tel concept et, en s'engageant dans diverses directions, espérer, à la fin du parcours, couvrir le champ de la pensée analytique.

Nous savons tous, par expérience, la difficulté de retenir dans son ensemble toute l'oeuvre freudienne ; sa connaissance exige de multiples relectures partielles. La synthèse de l'édifice freudien peut devenir une entreprise quasi-universitaire, à la limite de l'inépuisable, soumise à des interprétations parfois divergentes.

Mais nous ne saurions nous résigner à considérer que cet enseignement théorique devienne la somme de formules apprises, de fragments d'exégèse ou une sorte de vademecum du parfait petit psychanalyste.

Aussi ardue que soit l'acquisition des données théoriques, elle ne saurait être une simple assimilation intellectuelle de schémas métapsychologiques, car elles ne prennent leur sens qu'au travers de l'expérience clinique.

Disons que la formation théorique de l'analyste exige une véritable perlaboration (**Durcharbeiten, Workingthrough**) au sens plein du terme. "Elle nécessite à la fois le décodage des concepts dans leurs aspects multiples et "surdéterminés", et leur articulation complexe aux autres entités notionnelles. Mais elle requiert aussi la confrontation de ces diverses données théoriques au cours du long apprentissage qu'est la formation dans ce qu'elle a de global". (in Bulletin FEP, 28, p.108).

Cet ainsi qu'à l'A.P.F. nous avons opté - par nécessité autant que par conviction - pour un enseignement moins systématisé, laissant à ceux qui acceptent cette tâche le choix de traiter de tel aspect, de tel concept, de tel problème théorico-clinique. A cela s'ajoutent les séries de conférences - sur la technique ou sur les textes - organisés par le Comité de l'enseignement.

Il y a aussi une autre raison pour laquelle l'enseignement de la psychanalyse rencontre de telles difficultés. Car la théorie freudienne n'est pas une théorie comme une autre. Ceux qui la pratiquent savent à quel point, elle succombe à la longue sinon à l'oubli du moins une sorte de flou ou de rigidification et qu'il faut, même à ceux qui la connaissent le mieux, replonger dans les textes. Et cela non seulement pour se "rafraîchir la mémoire", mais parce que à chaque relecture, au fur et à mesure de la réflexion et de l'expérience, on la relit différemment. Et souvent on s'en étonne car on semble oublier que l'apprentissage de l'analyse ne consiste pas en une simple accumulation de connaissances, mais en un continu exercice de lecture - je dirais même de l'écoute - d'un texte. C'est la raison pour laquelle l'enseignement

universitaire de la psychanalyse - pour important et fructueux qu'il puisse être pour la recherche dans ce domaine - ne saurait se confondre avec la formation que se propose pour but une association analytique. A savoir à établir un lien entre cet acquis théorique et le vécu et les découvertes que tout analyste a pu rencontrer dans son analyse personnelle et par la suite quotidiennement dans sa pratique l'écoute de l'inconscient et sa perlaboration.

Mais la théorie analytique possède aussi une autre particularité : celle d'être soumise à des remaniements constants. Il faut suivre ici la distinction qu'a introduite Granoff entre doctrine freudienne - commune à tous les analystes et les diverses théories qui s'élaborent.

Je dirais volontiers que chaque analyste est obligé de se forger sa propre théorie en partant de son expérience clinique et de ses réflexions. Ainsi la théorie qu'il "utilise" ne peut être seulement une théorie d'emprunt, mais doit devenir la sienne, pas simplement appropriée mais recréée.

Travail intellectuel, mais aussi d'invention. Je me bornerai ici à citer Freud qui écrit dans son texte Die endliche_und unendliche_Analyse que "sans spéculer et théoriser - j'ai failli dire fantasmer - métapsychologiquement, on n'avancerait pas d'un seul pas". Et Wladimir Granoff, en commentant ces lignes conclut :

"tel est rigoureusement posé par Freud à la fin de sa vie, le statut de l'apport théorique" (1).

Je dirai qu'une des visées que se propose la formation théorique doit être de libérer le potentiel inventif de l'analyste.

L'analyse de contrôle

J'en viens au troisième volet de la formation, à savoir les "supervisions" ou "analyses de contrôle" si l'on veut se référer au terme allemand de Kontrollanalyse. Leurs modalités sont connues et nous considérons à l'A.P.F. que deux cas de contrôle sont nécessaires supervisions individuelles conduites à raison d'une séance de travail hebdomadaire. Ce modèle est globalement admis - à quelques variantes près - dans la communauté analytique. Mais à l'abri de ces données formelles deux questions méritent cependant d'être posées.

La visée, tout d'abord. Apprentissage théorico-clinique, c'est-à-dire faire ses gammes, ses premiers pas - pas de clerc ou pas de deux. Mais autre chose de plus fondamental est en jeu : la confrontation de l'acquis de sa propre expérience analytique avec l'exercice de l'analyse.

(1) Wladimir GRANOFF, Filiations, Ed. de Minuit, 1975.

Il est vrai de nos jours que la majorité des candidats admis au contrôle possèdent déjà une certaine expérience de la psychothérapie ou des prises en charges diverses dans leur passé de clinicien. Mais la situation de contrôle officialise en quelque sorte ce qui pour beaucoup n'a été qu'une pratique édulcorée, voire clandestine. Or, une fois "admis au contrôle", ils vont se trouver dans une situation nouvelle et que Valabrega désigne d'"analyse quatrième" et dont il s'est longuement expliqué (2). Quoiqu'il en soit, le contrôle réalise une situation où se trouvent intriquées ses positions transférentielles et identificatoires multiples. Et où se rencontrent la théorie analytique, la pratique de la cure, le contre-transfert. Mais l'essentiel est peut-être pour le "contrôlé" de s'entendre fonctionner dans cette place qui est dorénavant la sienne avec ce qu'elle comporte de frustration, d'angoisse, d'impatience et d'incertitude. En même temps d'ailleurs qu'il découvre la difficulté de l'interprétation - contenu et formulation - et son implication dans la cure, avec ses manœuvres et ses propres résistances.

Venons en au dernier point qui me paraît crucial, à savoir ce que nous attendons des supervisions et comment nous les "validons".

La supervision doit-elle être uniquement le lien où le futur analyste fait la preuve de sa capacité à écouter, à entendre, à interpréter ? Doit-il montrer qu'il sait "manier" le déroulement d'une cure, qu'il sait faire face

=====

(2) J.P. VALABREGA : La formation du psychanalyste, op. cit.

aux situations d'urgence, de repérer la situation transférentielle, de contrôler l'acting out, de savoir interpréter sans devenir pédagogue, de conduire une analyse sans être uniquement à l'affût de l'amélioration clinique ?, etc ...

S'il en était ainsi, la question serait relativement simple et après avoir entendu le supervisé et l'analyste-contrôleur parler de leur travail on doit pouvoir se faire une opinion assez juste des capacités de l'analyste en formation - et parfois du contrôleur ...

Mais n'y aurait-il pas aussi d'autres éléments à prendre en considération? Non seulement d'apprécier l'analyste en tant que dispensateur d'une méthode mais aussi en tant que personne.

Evaluation des impondérables qui constituent le tempérament de l'analyste sa tonalité affective, sa capacité d'empathie, son tact et son intuition qui sont d'autant plus délicats à apprécier que les validations risquent d'être vécues comme une épreuve par celui qui s'y présente. C'est dire que les sessions de validation, loin d'être une simple formalité institutionnelle, deviennent l'occasion d'une rencontre entre analystes affrontés à une tâche exigeante.

Ici, une parenthèse. La conduite des supervisions n'est pas un travail facile, d'autant que, novice ou non, le contrôleur s'y adonne dans l'improvisation. Certes, il a ses modèles, à savoir ses propres cures contrôlées, où il a été témoin de la mise en oeuvre du travail de supervision et qu'il a aussi pu mesurer la différence

des méthodes et des relations qui s'établissent avec tel ou tel superviseur. Il ne l'oubliera pas de sitôt.

Ceci ne manque pas de soulever une question y aurait-il lieu d'instaurer une formation pour les contrôleurs ? La question fut posée entre nous il y a fort longtemps - l'idée d'un intercontrôle des contrôleurs, vite abandonnée - mais aussi au sein de l'Internationale au cours des Pré-Congrès sur le Training, ainsi qu'à la Fédération Européenne lors des Conférences annuelles sur la formation. On y entendait des vœux pieux - oui, ce serait une bonne chose ... - mais, à ma connaissance, rares sont les sociétés d'analystes qui auraient instauré une telle coutume. Faudrait-il l'envisager à l'A.P.F. ? Je n'ai pas sur ce point une opinion bien tranchée.

Il est vrai qu'à l'A.P.F. il existe un lieu où un tel travail s'amorce : c'est dans le cadre des Commissions de validation des contrôles où la situation permet d'entendre tour à tour le "contrôlé" et le "contrôleur" parler de la supervision terminée ou en cours. Pour informelle que se présente la discussion au cours de ces réunions entre les trois "commissaires", leur valeur "formatrice" est loin d'être négligeable car il ne s'agit pas simplement de passer en jugement elles ont aussi pour effet de permettre aux trois collègues de se poser certaines questions concernant leur propre pratique de supervision.

Formation - Transmission

Ainsi se dessine ce que nous appelons le cursus, apprentissage fait de trois voies qui s'entrecroisent. D'une part, l'analyse personnelle entreprise à l'initiative du sujet, dont la décision et le parcours lui appartient sans que l'institution n'ait à le savoir, et encore moins à l'autoriser. D'autre part, la formation théorique et clinique ainsi que les cures contrôlées placées sous la responsabilité institutionnelle une fois le candidat admis à suivre la formation. Cursus souvent long et venant s'ajouter à une qualification professionnelle dite de "base", généralement psychologique ou médicale, elle même souvent ardue ; et surtout à une expérience dite "clinique", parfois diversifiée, au contact d'une clientèle dont le candidat aurait eu la charge. J'ajouterai que selon moi, cette expérience clinique acquise préalablement à l'admission à la formation analytique m'importe bien davantage que la nature des diplômes acquis.

La formation analytique ne peut se comparer à aucune autre. Et si l'on cherche à la rapprocher de l'apprentissage de la technique chirurgicale on restera loin du compte. Car à tout prendre - et aussi complexe que soit devenue la chirurgie de nos jours la visée opératoire est codifiée et prévisible, encore que l'habileté, l'inventivité et l'élégance de l'opérateur jouent une part importante et que certains tempéraments font de plus grands chirurgiens que d'autres ... La seule analogie que Freud semble reconnaître entre le chirurgien et l'analyste, c'est que le chirurgien, tout à son faire opératoire, garde dans son acte une "indifférence" à

l'égard de son patient, attitude que Freud souhaiterait trouver chez l'analyste analysant. Or, dans l'analyse il est évident qu'il en va tout autrement : transfert, neutralité, contre-transfert, stratégie de la cure, modulation interprétative font que l'analyste est forcément impliqué dans la cure non seulement du fait d'une tactique opératoire variable, mais des visées qu'il se propose. Ces visées l'analyste les poursuit en fonction de ce que je désignerais - faute de trouver un terme plus adéquat - par l'idée même qu'il se fait de son travail et, de façon plus globale, de son attitude interne à l'égard de la psychanalyse.

Il importe de bien marquer les catégories, car il ne faut pas confondre cette "attitude interne" avec la déontologie, celle qui règle les rapports du thérapeute - médecin ou psychologue - avec ses patients et définit ainsi les règles générales de la pratique tel qu'on le trouve dans le "Serment hippocratique" que prête, aujourd'hui encore, tout médecin lors de la soutenance de sa thèse, et qui énonce les règles d'honnêteté, de discrétion, du secret médical, de la juste rémunération, du respect de la personne, tout ce qui protège le patient contre l'exploitation de la confiance que le patient accorde à son médecin. Mais n'est-ce pas ce que j'entends ici par ce que je nomme l'"attitude interne" du praticien vis-à-vis de la psychanalyse.

Bien sûr nous avons des règles qui guident l'analyste dans la cure, l'observance de ce qui paraît indispensable afin qu'un processus, un parcours analytique puisse s'engager et se développer. Une fois énoncée la règle fondamentale (moins simple qu'il n'y paraît) certains

principes paraissent évidents et que j'énumère ici sans les commenter : la non-ingérence ; le respect de la parole et du silence ; la tolérance à l'égard du discours manifeste même dans ce qu'il peut avoir à proprement parler d'insupportable ou de scandaleux ; l'évitement de toute séduction et de toute emprise l'abstention de toute manipulation psychique, qu'il s'agisse d'endoctrinement ou de conseils.

Ces conditions (et quelques autres) sont indispensables afin que la parole du patient puisse s'exercer au fil d'une liberté qu'il lui convient de conquérir. Nous savons tout cela, et, lorsqu'il nous arrive d'enfreindre ces principes, nous avons souvent de très sérieuses raisons de le faire, sans ignorer pour autant que cela entraînera certaines conséquences. Car ces entorses modifient forcément - et parfois de façon définitive - le délicat état de choses. Prendre un tel risque - délibérément ou impulsivement - est souvent la preuve que l'analyste estime - à tort ou à raison - que l'analyse doit dans tel ou tel cas céder la place à la suggestion.

Voici donc nos règles, que nous connaissons tous. Mais au nom de quoi se trouvent-elles établies ? De ce qui sous-tend pour nous la visée de l'analyse. On pourrait finasser, distinguo subtils, infinies nuances ... Je me résous ici à simplifier outrancièrement le débat et d'opposer deux façons d'envisager le problème.

Selon les uns, les principes sont énoncés en fonction du Bien du patient : une conception - vous vous en doutez peut être - qui n'est guère à mon goût outre que le

concept même de ce Bien reste à mes yeux équivoque, une telle orientation risquerait de faire pencher la balance trop fortement du côté du désir de guérir.

Selon d'autres, l'analyse doit oeuvrer en fonction de la Vérité, découverte par l'analysant d'une vérité qui lui serait propre, formule banale et qu'il convient de préciser tant soit peu.

Vérité de quoi ? De son identité, de sa bisexualité, de la cause de sa souffrance, la quête de la jouissance, de son rapport à l'autre, le pourquoi de son désir, l'inéluctable de sa mort. Mettons que ce soit au nom de cette recherche que s'énoncent les principes mentionnés plus haut et qui doivent assurer l'avènement de ce "discours" qui permet d'accéder, comme le formulait autrefois Lacan, à une parole pleine qui ne serait pas un faux-semblant.

Or, si les principes du faire analytique peuvent bien sûr s'énoncer, leur mise en acte n'en est pas assurée pour autant. Si au cours de sa formation - et même après - l'analyste se veut "opérateur" encore faut-il qu'il puisse mettre cette technique au service de ce qu'il cherche à atteindre. Il est vrai que la "formation" qu'assure l'institution peut le mener à la connaissance de la théorie et une certaine maîtrise de la pratique, mais on peut se demander si quelque chose d'essentiel - à savoir ce que j'appelle son attitude interne, privée - ne procède pas d'une autre voie, celle que j'appellerai ici la transmission.

Transmission - Transfert : rapprochement qui pourrait paraître facile s'il n'était que dans la langue allemande le terme de Übertragung comporte ce double sens. Transmission implicite - on l'aura compris - qui s'effectue par le truchement des diverses et successives moutures transférentielles - identificatoires et autres - que l'analyste rencontre en chemin et plus tard au sein de l'alma mater analytique, mais peut être aussi ailleurs.

Il nous appartient aussi de nous demander dans quel "emploi" apparaissent les analystes sur la scène de formation. Il est malaisé de définir leur statut. Serions-nous les tuteurs de nos pupilles ? Ou dans la situation d'un professeur face à des étudiants ? Ou celle d'un maître parmi ses disciples ?

Sommes-nous chargés de faire leur apprentissage ? De dispenser un enseignement ? De leur servir de modèle ?

Il est possible que nous soyons perçus de telle ou telle façon par ceux dont nous avons la charge ... (mais l'avons-nous vraiment ? de gaîté de cœur ou contre notre gré?). Je dirais plutôt que notre véritable tâche serait d'aménager un espace où ils pourraient reconnaître des repères, poursuivre leur réflexion, s'affronter à leurs perplexités. Et l'un de nos soucis serait de tempérer l'exercice de notre pouvoir ou de notre séduction. Pourtant, on ne saurait méconnaître ce qui se joue d'identificatoire, d'idéalisant, de projectif dans toute activité de formation. Et c'est même ainsi que dans la dynamique de cette relation formatrice quelque chose de fondamental se trouve transmis implicitement et au-delà des concepts et des théories.

Quoiqu'il en soit, ce qui appartient au domaine du transmissible n'est ni enseigné ni formulé en tant que tel. Ce qui se trouve transmis c'est le reflet que laissent les rencontres avec les analystes, ce qui apparaît indirectement dans leurs discours, dans leur comportement, dans les responsabilités qu'ils assument, voire dans les idéaux qu'ils laissent transparaître. N'oublions pas que chacun de nous possède ses particularités, son style, ses choix et ses options théoriques et peut se trouver sur tel ou tel point en désaccord avec certains de ses collègues. Je prétends pourtant que ce qui est de l'ordre du transmis appartient aussi au fond commun de l'institution au-delà des options individuelles de chacun. L'A.P.F. en tant qu'institution possède son propre style, souvent plus aisément identifiable par ceux du dehors. Une spécificité que l'on retrouve - et qui prend son origine - dans son histoire, dans sa structure, ses statuts et aussi dans son projet de formation. C'est cela qui se trouve transmis, c'est-à-dire notre façon de vivre et de fonctionner au sein d'une institution qui a ses règles, ses "rites", ses critères explicites et implicites, mettons ses idéaux "analytiques".

Je ne dis pas pour autant que tout va pour le mieux dans la meilleure des sociétés analytiques possibles et que nous sommes figés dans nos splendides certitudes. Loin de là. Nous savons par exemple que nos options concernant la formation et le "cursus" doivent être soumis à un examen critique (et c'est l'objet même de notre réunion) non seulement dans ses modalités mais aussi dans ses principes. Une telle remise en question est le propre de l'analyse. La capacité de changement, la possibilité de

promouvoir l'inventivité, la tolérance de la parole de l'autre sont les conditions afin qu'une analyse puisse se dérouler et qu'une société d'analystes reste un organisme vivant.

Transmettre l'analyse c'est, selon moi, transmettre les principes selon lesquels elle s'exerce et comment s'établit le délicat rapport entre théorie et pratique ainsi que les règles éthiques de son exercice et de son apprentissage.

Ces exigences, nous les avons pour nous-mêmes, du moins je le souhaite. Mais nous les avons aussi à l'égard de nos "élèves". Nous avons à prendre conscience de la responsabilité que nous leur imposons et qui est sans doute à l'origine de certaines difficultés de la formation à l'A.P.F.

D'une part, au nom de notre refus de "standardiser" ou de rigidifier la formation, nous laissons chacun libre d'organiser son propre cursus selon ses besoins et ses intérêts. De l'autre, nous demandons aux analystes en formation de s'imposer à eux-mêmes une discipline et prendre les responsabilités qui correspondraient à l'autonomie que nous attendons d'eux.

Mais il est vrai que cela aussi est un de nos principes fondamentaux de croire que chacun saura faire son devoir ...

J'arrêterai là mes trop longs propos introductifs pour laisser la parole aux autres. Et je vous remercie.

Le Mas d'Entremont,
Août 1989

Annie ANZIEU

REFLEXIONS SUR L'ANALYSE D'ENFANTS ET LA FORMATION

HISTOIRE ET THEORIE

En septembre 1899, Freud met la dernière main à sa Traumdeutung en citant deux cauchemars d'enfants. C'est alors qu'il comprend l'angoisse de castration, qui viendra par la suite déterminer la notion de complexe de castration. En 1920, il rédige Au-delà du principe de plaisir, texte dans lequel il raconte comment l'observation des jeux et comportements de son petit-fils lui permit de rapprocher névrose traumatique et automatisme de répétition. Le jeu de la bobine, puis celui de la disparition volontaire des objets le conduisent à comprendre qu'ils symbolisent à la fois des intentions agressives et la tentative de maîtriser les angoisses de séparation. Dès 1905, il avait participé avec un intérêt confinant à la curiosité, à la psychothérapie du Petit Hans. C'est ainsi que grâce à des expériences d'observation sur le développement psychique des enfants il confirmait les découvertes faites auprès des adultes : bisexualité, perversité polymorphe, angoisse de castration, etc ... Il ne se privait pas dans ces textes, d'engager les futurs adeptes de sa théorie, à observer ce que les jeunes enfants peuvent manifester de leur vie psychique pour enrichir l'interprétation des maladies des adultes.

Actuellement, la compréhension psychanalytique est de plus en plus ouverte à la précocité du développement psychique chez l'enfant. A la suite de Marg. Mahler, l'observation des nourrissons, qu'elle préconisait dès les années 50, profite à la recherche sur les relations du bébé et de son environnement. Depuis une quinzaine d'années les analystes français ont découvert l'enrichissement que cette technique peut apporter à l'évolution des théories et des techniques analytiques.

Il est de fait que les milieux médicaux, et aussi "le public", sont sensibilisés aux manifestations de toute pathologie mentale, de souffrance psychique chez l'enfant, dès sa naissance. On peut soupçonner là un effet médiatique: les soins portés à l'enfance sont ressentis sur un mode identificatoire par tous les adultes. L'afflux des demandes d'aide aux enfants difficiles peut apparaître comme un des résultats de cet intérêt.

L'abondance de cette demande pousse médecins et psychologues à chercher une formation qui leur permette d'y répondre. La formation psychanalytique semble pouvoir convenir, au mieux à cette nécessité.

*

*

*

Même si quelques-uns persistent à considérer que le transfert chez l'enfant ne peut être pris en compte comme tel, étant donné le degré insuffisant d'autonomie du Moi, il n'en reste pas moins que le contre-transfert de l'analyste

est mis en évidence par la situation dans laquelle celui-ci se trouve au cours du traitement d'un enfant. Quel que soit le sens qu'on veuille donner au terme de contre-transfert opposition au transfert, mouvement inconscient de réponse, ou prise de conscience de ses propres réactions, l'analyste ne peut échapper à l'acuité des affects qui lui révèle sa relation à l'enfant. Le surgissement pulsionnel imprévisible auquel il est soumis lorsqu'il travaille avec des enfants, s'il met à rude épreuve les défenses de l'analyste, l'oblige par là même à reconnaître ses limites, sa névrose, ses points de rigidité. Les identifications ressuscitent la névrose infantile chez chacun, ce qui entraîne normalement à repérer et, autant que possible, à ré analyser les aspects fragiles de son Moi qui persistent au-delà de la cure personnelle. L'analyste d'enfants est soumis de manière aiguë à l'auto-analyse permanente. Plus que l'analyste d'adulte qui peut se cacher derrière le masque de la "neutralité". Travail parfois exténuant il faut le reconnaître.

Analyse interminable de chacun de nous, sans doute, au-delà des reprises et des séparations. Redécouverte de soi-même et sentiment de la persistance attachante et tenace de l'enfant en nous-même. Curiosité toujours insatisfaite.

Ce sont là des arguments qui me font accepter, puisque j'accepte d'entendre des parents en peine pour leur enfant. Tout comme il faudra m'affronter aux rages et aux désespoirs des enfants et des adolescents qui accèdent au travail de l'analyse.

*

*

*

Dans la pratique, donc, quelles raisons peuvent produire cet afflux de demandes d'aide aux enfants?

D'abord, peut-être, une croyance à la prophylaxie qui réapparaît périodiquement. Fr. Dolto, après et avec d'autres, pensait que soigner l'enfant pouvait éviter à l'adulte le besoin d'analyse. Ma propre expérience ne me porte plus, actuellement, à penser ainsi. Certains adultes qui ont été soumis à un traitement dans l'enfance et qui reprennent une analyse bénéficient de leur familiarité avec le processus transférentiel. Pour d'autres, il se révèle que ce soit une occasion de résistance. La plupart ne se souviennent même pas de la personne qui les recevait et ne peuvent apprécier ce qui a changé pour eux. Mais n'en est-il pas de même après une analyse chez un adulte ?

Quant à apprécier chez les adultes actuels au plan de la société ce que produirait l'usage de l'analyse auprès des enfants qu'ils ont été il y a une trentaine d'années, nous en sommes bien incapables, je crois.

Dans les temps présents le mal à vivre des enfants m'apparaît comme un symptôme de nos mœurs. Il met en évidence l'acuité des difficultés familiales, de l'importance donnée à la vie professionnelle des parents, peut-être surtout des mères, et à la vie scolaire des petits enfants.

Enfin, il est peut-être plus facile aux parents comme aux analystes de considérer le malaise d'un enfant plutôt que les problèmes sexuels des partenaires d'un couple. Traiter l'enfant reviendrait alors à passer sous silence la sexualité dont l'analyse doit révéler les vicissitudes,

sexualité "sur laquelle on ferme d'ordinaire adroitement les yeux". (Freud, in Le Petit Hans).

L'observation des nourrissons, si elle nous apporte un enrichissement appréciable de nos connaissances sur la structuration psychique, n'aurait-elle pas tendance parfois, à favoriser ce penchant à la déssexualisation de l'enfant ? Il faut pourtant savoir que Marg. Mahler met l'accent sur les relations sensuelles entre la mère et le bébé, relations qui accompagnent les processus de séparation et d'individuation. A sa suite et tout récemment, Roiphe et Galenson reprennent le même mode d'observations pour faire apparaître les processus qui fondent l'identité sexuelle d'un bébé (1).

Nous avons tous fait la constatation que la "psychanalyse" de l'enfant se vend bien dans les milieux médiatiques. Nous savons aussi la recrudescence de demandes à laquelle les analystes et thérapeutes d'enfants doivent tenter de répondre.

APPROCHES CLINIQUE ET TECHNIQUE

L'afflux de demandes favorise donc l'accès à la pratique de "techniciens" de la thérapie analytique auprès des enfants. Cette facilitation ne doit pas nous faire

(1) H. Roiphe et E. Galenson, La naissance de l'identité sexuelle, Le Fil Rouge, PUF, Trad., 1987.

oublier les nécessités d'une formation à cette pratique difficile.

Sans reprendre l'éternelle discussion sur la formation à la pratique de l'analyse avec des enfants, et en ayant admis qu'une formation à l'analyse "classique" soit nécessaire et préférable, je ne peux que constater qu'un grand nombre de "praticiens" de la thérapie des enfants possèdent des qualités d'analystes indiscutables.

Sans doute s'agit-il là de composantes de la personnalité qui permettent un accès plus direct qu'à d'autres à la fantasmagorie infantile, ou quelque autre trait de l'enfance. Il n'en est pas moins vrai que je considère que l'expérience des analystes en formation ne devrait pas se limiter aux adultes.

Notre "savoir" analytique est actuellement mis en question par de nombreux patients qu'on qualifie de boderline, narcissiques ou simplement "difficiles". Par eux, l'analyste est soumis à de pénibles expériences contre-transférentielles très proches de ce qu'il peut ressentir auprès d'un enfant malade. L'expérience auprès des enfants, si elle n'est pas indispensable, peut paraître utile à ce mode d'exercice de l'analyse ; c'est dans notre relation à ces patients qu'il devient nécessaire de pouvoir distinguer, par exemple, le noyau psychotique du noyau-bébé. L'approche de l'enfant en thérapie, et aussi l'observation des tout-petits facilite ce travail. Elle met en évidence l'évolution et la différenciation des parties malades du moi et des parties dont l'évolution est préservée.

Je rappelle que cette manière de compréhension ne doit pas entraîner l'occultation du développement de la sexualité. La mauvaise interprétation de certaines théories peut favoriser chez l'analyste la résistance à analyser des points délicats ou, au contraire, exacerber "la différence des langues" entre l'enfant et l'adulte. Le travail analytique avec des enfants met donc comme je l'ai déjà dit, l'analyste en rapport plus immédiat et plus inévitable avec ses propres mouvements contre-transférentiels.

C'est sans aucun doute cette constatation qui m'incline à favoriser ce travail chez les analystes d'adultes. Car s'il peut y avoir différence de langue avec un enfant, il se trouve sans doute bien souvent que nos propres résistances nous entraînent à traduire en notre propre langue le langage des adultes. L'interprétation est toujours issue d'un processus contre-transférentiel, si l'on accepte un sens large pour ce terme. Or, auprès des enfants, nous avons à réagir promptement, même si cette réaction n'est pas verbalisée ou manifestée. La surprise fait partie du jeu. Et, parfois la surprise de nos propres réactions, que nous avons à reconnaître comme notre propre transfert sur l'enfant autant que comme réponse à son transfert. Il est souhaitable que notre analyse nous ait suffisamment entraînés à ce travail de reconnaissance et de ré-analyse.

Une autre efficacité possible de l'analyse des enfants dans notre pratique des adultes serait le repérage chez nos patients adultes des processus inachevés de la période de latence, inhibitions, phobies, dégoûts, et de la période adolescente. On peut, certes, dire que tout névrosé est un adolescent qui n'a pas mûri. Encore faut-il bien apprécier ce qui est de l'enfant et de l'adolescent chez un adulte.

Les formes de l'Œdipe entre autres, dans leurs manifestations transférentielles, peuvent s'exprimer sous des aspects précoces ou des aspects adolescents selon le patient ou selon les périodes de la cure.

Enfin l'analyse d'enfants, si nous voulons y rester analyste, nous force à mettre entre parenthèse la réalité extérieure, sous la forme particulière de la dépendance et de la présence concrète des parents, pour repérer les manifestations strictement transférentielles du patient. Freud était soumis, dans son travail avec Dora, à Mr. K., au père de Dora, etc ... L'exemple est de taille pour nous qui pouvons profiter de son expérience et y adjoindre la nôtre.

La difficulté d'avoir à travailler sans pouvoir évacuer de notre esprit la présence réelle des parents accentue certainement chez l'analyste les points, incomplètement liquidés dans l'analyse personnelle des processus de séparation. Les relations aux imagos réapparaissent avec une vigueur parfois déconcertante et forcent à poursuivre plus avant notre propre auto-analyse.

Autant de remarques qui me confortent dans l'idée que pratiquer l'analyse avec des enfants est un grand bénéfice pour tout analyste.

Jean-Claude ARFOUILLOUX

LA FORMATION : TOUTE UNE HISTOIRE

Il y a deux ans, en avril 1988, l'Association Internationale d'Histoire de la Psychanalyse, organisait à Paris des journées scientifiques sur le thème : Histoire en France de "la formation la plus appropriée ...". L'expression, on le sait, est empruntée à Freud qui, dans La question de l'analyse profane, soulève "la question, si ardemment discutée par nos confrères, de savoir quelle est pour l'analyste la formation la plus appropriée (die geeignetste Ausbildung)". Après avoir envisagé les Matières qui devraient figurer au programme d'enseignement, celles qui pourraient en être écartées, il ajoute : "Il est de mode d'objecter à cette proposition qu'il n'existe pas de telles écoles supérieures d'analyse, que c'est là une exigence idéale. Eh oui, un idéal, mais un idéal que l'on peut réaliser et qu'il faut réaliser. Nos Instituts d'enseignement sont déjà, en dépit de toute leur juvénile insuffisance, le début d'une telle réalisation" (Trad.fr., Gallimard, 1985, pp.143-144). Qui a parlé du pessimisme de Freud ?

Le paysage analytique français donne cependant une impression assez mitigée. Au cours de ces journées,

quatre rapporteurs furent chargés d'en rendre compte en fonction de leur appartenance analytique . Claude Girard pour la S.P.P., moi pour la S.F.P. et l'A.P.F., Alain Didier-Weill pour la défunte Ecole freudienne, Jean-Paul Moreigne pour le IVème Groupe. On peut lire l'ensemble des rapports, avec les contributions de Jean Laplanche et de Jean-Paul Valabrega, dans la Revue Internationale d'Histoire de la Psychanalyse, 1989, n°2, pp.293-417.

Aborder l'histoire de la psychanalyse sous l'angle de la formation, ou, si l'on préfère, le problème de la formation par son aspect historique, conduisait directement aux polémiques, aux conflits et aux scissions successives dont le mouvement analytique français a été le théâtre depuis une quarantaine d'années et dont les affrontements au sujet des questions d'enseignement et de formation furent toujours les enjeux essentiels. C'est pourquoi j'avais intitulé mon intervention "Histoire d'un malaise dans la culture analytique". Ce malaise, il faut bien le dire, est loin d'être dissipé et l'on peut encore en observer les effets dans la récente affaire de l'"Ordre des Psychanalystes", dans la cohue où se précipitent depuis peu quelques groupes pour mettre la main sur le marché, qui s'avère prometteur, formé par les pays de l'Est.

L'histoire n'est petite que pour qui la considère avec une certaine myopie, ce qui n'empêche nullement, bien au contraire, quelques succès de librairie. On peut ainsi, avec Elisabeth Roudinesco, étudier l'histoire analytique de ces trente-cinq ou quarante années en France sur les succès et les avatars du lacanisme. Certes, le personnage de Lacan, avec sa verve,

sa truculence, son goût de la mise en scène, les passions qu'il engendra, se prête assez facilement au récit picaresque. Mais à forcer sur l'anecdote - et sur Lacan la matière en est quasi-inépuisable - on perd de vue le débat d'idées dont il fut le centre et portait, précisément, sur sa pratique, en matière de formation notamment, procédant directement de son enseignement théorique.

Inutile de conter dans le menu des faits qui, bien qu'ils commencent un peu à dater, sont amplement connus, ayant fait l'objet de multiples commentaires plus ou moins objectifs. Il devait en résulter comme on sait, deux scissions mémorables du mouvement analytique français à onze années d'intervalle. Mais sur la première, celle de 1953 il est bon de rappeler qu'elle eut pour origine la création de l'Institut de Psychanalyse de la rue Saint-Jacques et que Lacan, alors Président de la S.P.P., n'en fut ni l'agent, ni le personnage central. Ce qui fut mis en question par un certain nombre de membres et d'élèves de la S.P.P., c'est le modèle médicocentrique et autoritaire que Sacha Nacht cherchait à imposer dans la formation dispensée par l'Institut. L'initiative d'une démission collective des opposants à Nacht fut prise par Juliette Favez-Boutonnier, Françoise Dolto et Daniel Lagache, auxquels Lacan se joignit dans un second temps. La Société française de Psychanalyse (S.F.P.), mère de notre A.P.F., réunit bientôt l'ensemble de ces scissionnistes. Il faut également souligner que le différend à la direction de la S.P.P. ne portait pas - ou pas encore - sur la doctrine, la théorie et la technique, mais bien sur l'éthique et sur l'idéologie présidant à la transmission de la psychanalyse.

La brève existence de la S.F.P. fut minée dès son origine par deux problèmes insolubles : l'affiliation à l'Association Internationale de Psychanalyse (I.P.A.) ; le comportement, pour le moins hétérodoxe de Lacan dans sa pratique de la cure et de la formation analytique. Les scissionnistes n'avaient pas prévu qu'en quittant la S.F.P., ils s'excluaient du même coup de l'I.P.A. Des tractations s'engagèrent rapidement avec la direction de l'I.P.A. pour obtenir cette reconnaissance et cette audience internationales qui désormais leur faisaient défaut. En dépit de l'attitude méprisante qu'il afficha par la suite, Lacan n'était pas le moins concerné par cette question. Mais la commission d'enquête (Sponsoring Committee) déléguée par l'I.P.A. mit le doigt sur un aspect de sa pratique jugé scandaleux par beaucoup, et pas seulement parmi les Anglo-saxons soucieux d'orthodoxie analytique les séances courtes ou si l'on préfère, écourtées, auxquelles Lacan ne renonça jamais, malgré de vagues promesses, et auxquelles il donna une apparence de justification théorique avec le concept de scansion. A cela s'ajoutaient la confusion savamment entretenue de ses positions d'analyste et d'enseignement, son peu de considération pour les règles de l'institution à laquelle il appartenait et qu'il avait contribué à fonder, toutes choses, à la longue, difficilement supportées au sein même de la S.F.P., sauf dans le petit cénacle de ses fidèles.

Pour l'I.P.A. donc, il n'était pas question d'admettre la S.F.P. comme société composante tant que le Docteur Lacan y figurerait sous la liste des membres titulaires habilités à l'analyse didactique et des contr8les. On chercha désespérément un introuvable compromis ménageant à la fois les exigences de l'I.P.A. et

la poursuite par Lacan de son enseignement. Mais il était inimaginable que celui-ci accepterait de se soumettre ou de se démettre, de renoncer, même momentanément, à ses fonctions d'analyste formateur pour se contenter de diriger son séminaire. C'était l'impasse, avec pour conséquence l'éclatement de la S.F.P. La deuxième scission aboutit donc, en 1964, à la création de l'A.P.F. bientôt admise à l'I.P.A., et de l'Ecole Freudienne de Paris, regroupant les fidèles de Lacan, en attendant d'autres conflits, d'autres ruptures, toujours à propos des problèmes de formation.

Il est inexact de réduire toute cette affaire aux intrigues qui s'étaient tissées autour de la candidature de la S.F.P. à l'Association Internationale, de n'y voir qu'une trahison et un désaveu de Lacan pour d'anciens élèves et d'anciens compagnons de route courant après un strapontin à l'Internationale. Si, pour l'I.P.A., le prix à payer pour cette admission était bien l'éviction de Lacan en tant que membre didacticien, ses conceptions et ses méthodes avaient déjà suscité bien des désaccords parmi ses collègues de la S.F.P., sans qu'on accepte pour autant de céder aux pressions de l'I.P.A., jugées irrecevables dans leur forme. Mais Lacan se montra intransigeant, mania la surenchère dans la provocation, brisant toutes les tentatives de conciliation et divisant profondément la S.F.P. en y favorisant, par exemple, le développement d'un groupe fractionnel, noyau de la future Ecole Freudienne.

La suite des événements devait confirmer que la ligne de rupture avec Lacan passait bien par la formation, sa théorie et sa mise en pratique. Les principes furent

proclamés dès la naissance de l'Ecole Freudienne et réaffirmés avec constance en dépit des errements où ils conduisirent : "la psychanalyse n'est rien d'autre que la psychanalyse didactique" ; "le psychanalyste ne saurait s'autoriser que de lui-même. La spécificité de la formation analytique était ainsi niée et du même coup se trouvait justifiée la prolifération par auto-habilitation - puisqu'on ne doit pas "céder sur son désir", fût-ce celui d'être analyste - d'"analystes" pratiquant sans aucune expérience clinique et en dehors de tout contrôle des institutions analytiques, situation qui s'avère particulièrement préoccupante dans notre pays. Seul "sujet supposé savoir", le Maître asseyait son emprise en donnant à son enseignement une place quasi exclusive au détriment de la formation sur le divan, puis dans le fauteuil, se réservant le pouvoir de dissoudre son Ecole quand il la jugea trop indocile. La lamentable affaire de la "passe" marqua un sommet dans ces dérives et ces aberrations.

Les formulations de Lacan ont souvent ceci de remarquable que leur savante ambiguïté se prête à toutes les lectures, toutes les interprétations. Certaines sont d'indéniables avancées théoriques, dont on peut encore faire son miel. Des fulgurances intuitives s'y énoncent, capables de mobiliser, chez l'auditeur ou le lecteur, la pensée associative et de faire appel à son inconscient. Dira-t-on, pour autant, que le discours de Lacan est celui de l'Inconscient ? Il le laissait parfois croire, affirmant que l'"Inconscient" - celui, du moins, qui est "structuré comme un langage" - "est de Lacan, non de Freud". Mais qu'advient-il, quand les épigones s'emparent de ces énoncés, les constituent comme dogme, y discernent des préceptes, des prescriptions, des règles de conduite ?

Le parallèle n'est pas difficile à faire avec les "intégrismes", qu'ils soient politiques ou religieux.

La politique suivie par l'A.P.F. en matière de formation depuis une vingtaine d'années s'explique, pour une bonne part, à la lumière de ces péripéties. Il s'agissait de prendre des distances aussi bien avec le centralisme bureaucratique de la S.P.P. et de l'I.P.A. qu'avec les déviances lacaniennes. D'où le souci de séparer l'analyse personnelle du futur candidat analyste et sa formation théorico-clinique, de sorte que l'institution analytique n'ait pas à intervenir dans la première ou son analyste dans la seconde. Le sujet qui fait la demande d'une analyse personnelle est entièrement libre du choix de son analyste, quelle que soit l'institution à laquelle celui-ci appartient et quel que soit son grade dans cette institution. Le Comité de Formation de l'A.P.F., anciennement Comité de Sélection qui sélectionnait également les candidats à l'analyse personnelle à visée didactique, n'intervient qu'au moment de l'admission du candidat à l'enseignement et à la formation, c'est-à-dire aux contrôles. Ainsi se trouve préservé ce que Laplanche appelle l'"extraterritorialité de l'analyse" et qui exige "la suspension, pour une remise en question fondamentale, des représentations-buts qui orientent ou prétendent orienter notre vie quotidienne" (Documents et Débats, n°17, 1980, pp.35-45). Par définition, l'analyse personnelle n'est dans son engagement ni didactique, ni thérapeutique et la formation ne peut être que "de surcroît".

Il en résultait tout naturellement la suppression de la notion d'analyse didactique et par voie de conséquence du titre d'analyste didacticien, remplacé par celui d'analyste en exercice à l'Institut de Formation, habilité à pratiquer les supervisions après examen des candidatures par le Comité de Formation. Dans la nouvelle rédaction, récemment adoptée, de l'article 31 du Règlement intérieur, la liste des analystes en exercice à l'Institut de Formation est constituée par l'ensemble des membres titulaires.

Cette réforme du cursus de formation et des procédures d'habilitation, qui paraît maintenant aller de soi, ne fut définitivement acquise qu'en 1972, sous la présidence de J.B. Pontalis. Sans doute la liquidation par l'A.P.F. de son héritage lacanien a-t-elle pesé de tout son poids dans cette évolution, contribuant à freiner la mise en place d'innovations jugées trop audacieuses, alors que le souci principal était de maintenir la cohésion de l'institution et d'assurer son contrôle sur toutes les étapes de la formation, y compris l'analyse personnelle. La tâche, pour autant, ne saurait être considérée comme achevée. D'année en année, les réformes se succèdent, faisant apparaître d'autres imperfections qu'il faudra modifier à leur tour. Si bien que ce problème de la formation la plus appropriée, sinon idéale, se présente comme aussi infini que l'analyse elle-même.

Sans parler de l'analyse d'enfant, ni de l'échéance européenne de 1992, une question de fond demeure l'analyse personnelle peut-elle se justifier d'une complète autonomie par rapport à la formation analytique et l'institution qui la garantit ? L'analyse

personnelle est une affaire privée, certes, mais quand ceux qui s'y soumettent se destinent eux-mêmes à la pratique de la psychanalyse, elle exige une rigueur particulière dans sa conduite, sa transmission, l'évaluation de ses effets. Comment concilier cette exigence avec celle, non moins légitime, d'extraterritorialité quant à réalité institutionnelle ? On ne saurait nier la spécificité de la formation analytique, dont l'analyse personnelle constitue le fondement, même si l'on considère qu'elle ne doit pas y être incluse. Il y a là une contradiction quasi irréductible et même, si l'on suit le point de vue de Micheline Enriquez ("On forme un analyste", in Nouvelle Revue de Psychanalyse, n°20, 1979, pp.261-288), une double aporie, d'une part l'existence d'institutions chargées de transmettre la psychanalyse est à la fois une nécessité et un obstacle à cette transmission d'autre part, l'objet même de cette transmission, la connaissance des processus inconscients, ne peut que résister et se dérober à sa connaissance.

La formation analytique, "tâche impossible" à l'égal de l'art de gouverner, l'art d'enseigner et celui d'analyser ?

Nicole BERRY

Une journée sur la Formation. J'allais la manquer.
y manquer ? ...

J'avais, en effet, ce jour là, un engagement "de Formation", une journée avec un groupe d'analystes "en formation". Ils s'étaient, eux aussi, engagés à venir, organisés depuis longtemps, etc ...

L'engagement : un bon thème dans la formation. Car l'analyste n'est-il pas, dans bien des sens, un homme ou une femme "de parole" ?

Et puis, je marmonnais : "Qu'on ne les déforme pas". Injuste crainte, à l'A.P.F. Notre Association est bien celle où les institutions ne pèsent pas trop sur la "Formation", où liberté est laissée à chacun d'apprendre, de lire, de suivre ou de ne pas suivre qui il veut, et quand il veut. C'est que mon souci est bien que chacun garde son identité, sa façon personnelle d'être, et la richesse qui est la sienne en arrivant. Aussi, dans ce groupe d'élèves, avais-je souhaité voir des analystes tout récemment acceptés à l'A.P.F. : ils avaient beaucoup à dire, chacun selon un mode personnel ... avant d'être "formés".

Formation. Qu'est ce qui doit être "en formation" ? Certainement pas un savoir, ni un savoir faire. Une idée de l'analyste, peut-être. Une conception personnelle, dégagée de la relation transférentielle d'une analyse encore en cours ou inachevée bien plus qu'achevée, une liberté d'être.

Peut-on former une liberté d'être ? La formule est de l'ordre de l'injonction paradoxale.

Je pensais, qu'au cours de son exposé, mon ami Victor Smirnoff ne manquerait pas de rappeler "Les années d'apprentissage". J'associais "Le Jeu des Perles de Verre" (H.Hesse). A la fin du livre, Valet, l'élève devenu "magister" abandonne le Jeu, une représentation visuelle de la musique, pour privilégier la fonction principale, la contemplation. Le Valet, devenu Maître, s'en va sur le chemin, la flûte à la main. Nous sommes, Valet, élève, ou magister, seul sur notre chemin, la flûte à la main ! Valet, au cours de son "apprentissage", n'a fait qu'écouter le jeu du magister. Ebloui d'abord, et critique ensuite, il n'a pas cherché à imiter, mais a trouvé son propre Jeu. Sans doute lui avait-on appris les notes et le solfège, mais non pas l'art de l'interprétation, encore moins l'art d'écouter, ou celui de reproduire une note, avec toutes les tonalités variées que, selon l'humeur ou l'inspiration, on peut donner à cette note. Peut-être le Magister avait-il transmis un éblouissement. Je me souviens surtout du recueillement de Valet, lorsqu'il l'écoutait jouer. Il était induit par le recueillement propre au Magister lorsqu'il touchait son instrument.

Alors, la liberté à être, oui, peut se transmettre. C'est ainsi que l'on peut "former". Alors, je dirais peut-être, c'est ainsi que les années d'apprentissage peuvent être une aide. En exprimant nos doutes, nos hésitations dans une cure, notre perplexité devant un point théorique, notre joie dans une situation, une occasion, une coïncidence dans une analyse et notre émerveillement dans ces moments, c'est

ainsi, oui, je crois que nous pouvons transmettre. A condition d'être libre nous-même, de toute prétention surtout d'être des Magister. La liberté à associer, oui, se transmet, d'analyste à patient, de contrôleur à contrôlé et aussi dans un groupe.

J'entends dire souvent "mon contrôle a été arrêté, mon contrôleur ne trouvait pas le cas intéressant". D'autres choses encore, par exemple l'inverse "c'était si riche, c'est un contrôle qui a bien marché". Cela me laisse perplexe. Peut-on considérer, dans une analyse, des choses intéressantes et d'autres qui ne le sont pas ? Moi, en bonne normande, je ne veux rien perdre ! Tout peut être intéressant, et bien sûr le "je n'ai rien à dire". Le patient, ou l'élève, vient alors pour savoir si on les acceptera, n'apportant "rien", pour eux-mêmes, ou pour savoir s'il est vrai que "rien" existe. Pour moi, rien n'est jamais rien dans l'analyse. Mais alors, dans la situation de contrôle, comment faire pour "intéresser" son contrôleur avec rien ? Comment communiquer du silence, des soupirs, une tranquille attente ? Une intimité en train de se constituer ? La situation de contrôle exige qu'on apporte "du matériel". Elle introduit aussi un tiers dans cette relation qui est, par définition à deux. Mais de cela, il a été beaucoup parlé.

Valet, le Magister, choisit la contemplation. Oui, pourquoi ne pas demander à l'analyste en apprentissage ce qu'il contemple au dehors ou en lui-même ? Intrusion, peut-être. Alors, il faut savoir attendre et voir, peut-être, ce qui en l'un ou en l'autre nous déçoit.

Pour moi, la Formation est communication d'une expérience, d'un plaisir à être analyste ou si c'est déplaisir, à savoir y reconnaître la défense.

L'apprentissage est riche dans les petits groupes où chacun trouve à s'exprimer, à prendre sa place dans la confiance avec des collègues, jeunes et vieux, peu importe, si la sincérité et la simplicité sont là.

Voilà pourquoi ce jour où l'on discutait de Formation, je participais à ce groupe que j'ai constitué qui s'est constitué, qui s'anime, s'enchante ou se décourage, discute ou se tait, pense en analyste. Le sujet, ce jour là, choisi par tous et chacun, était "Traces d'absence, absence de traces". Il y a toujours une trace. Voici celle ... de mon absence, ce jour-là, parmi les collègues "formateurs".

Nicole BERRY

Post-Scriptum

Cher Moury,

J'ajoute donc les réflexions que je vous avais réservées, "en privé" pensant qu'elles concernaient davantage le Comité de Formation. Et pourtant, vous me demandiez ce que "en tant que provinciale", je pouvais avoir à communiquer. Comme on sait, les "post scriptum" contiennent ce que l'on a le plus à coeur. Ou bien, c'était "le vif" de mon quotidien.

Il y a, à Rouen, une quinzaine de "refusés" de l'A.P.F. A ma connaissance. Il faut ajouter ceux dont je n'ai pas connaissance. Nous sommes trois A.P.F., une S.P.P. qui travaillons ensemble avec confiance.

Et chaque jour, j'apprends que telle ou telle personne est installée comme analyste : Rêveurs éveillés s'autorisant à une pratique analytique parfois incohérente lacaniens très nombreux, très actifs, très "en vue" dans les milieux psychiatriques, d'autres d'origine inconnue !

Nous avons, tous les quatre, qui nous "reconnaissons" les uns les autres, les rescapés de ces analyses. Chacun d'entre nous connaît les difficultés de ces secondes analyses ménager la considération du patient pour le travail fait précédemment, ne pas le négativer, mais parfois reconnaître l'authentique ... persécution dont ils ont été les victimes.

En tant qu'analystes, nous ne sommes pas là pour être "les bons" ou pour être bon. Cependant, certaines aberrations, passages à l'acte, interprétations sauvages, et, surtout, l'absence d'analyse du transfert - et du contre-transfert -, l'abus de pouvoir, nous mettent dans une situation où il est nécessaire d'avoir un peu d'humanité. Ainsi, m'est-il arrivé de dire à une patiente qui voyait sa précédente analyste dans un monde à part, supérieur, préservé, insouciant "Pensez-vous que l'on puisse être analyste sans avoir connu la souffrance ?" _ "Oh ! alors ça change tout". Oui, cela changeait tout : nous étions du même monde, elle et moi, de sa souffrance elle n'avait plus à avoir honte, et ses plaisirs n'étaient plus à suspecter d'une perverse recherche de punition. Cela a tout changé.

Alors, souvent, je pense, en tant que membre de l'A.P.F. : nous avons bien raison, nous avons nos raisons, de vouloir des candidats de qualité. Chaque fois, lorsque j'ai eu connaissance d'un refus ou d'une acceptation, je trouvais le "jugement" très juste. A quelques erreurs près. Mais dans ma ville, devant tous ces ravages, il m'arrive de penser, avec une certaine acidité, que nos exigences seraient-elles moins grandes, nous aurions quelques analystes sérieux, qui pourraient être "formés", et peut être moins de ravages. Dans cette situation, il m'arrive aussi de penser que la psychanalyse est foutue, les patients arrivent, bouche close par le sentiment d'une persécution menaçant, ne comprenant pas qu'une analyse réclame une régularité, certainement plus d'une seule séance par semaine, qu'enfin, on ne peut pas baptiser n'importe quoi "psychanalyse" ... Il m'arrive même d'avoir honte de dire "je suis psychanalyste" ...

Enfin, en demandant à nos candidats d'avoir affronté seul le feu, d'avoir déjà une certaine pratique, une expérience, nous les plaçons dans une situation de double entrave s'ils ont eu l'audace d'enfreindre le respect d'une loi qui est d'être accepté dans une société pour se dire analyste, ils sont coupables. S'ils se présentent sans cette expérience, on les dit trop soumis, leur position homosexuelle n'a pas été suffisamment analysée, que n'ont-ils pris l'initiative. Les plus honnêtes sont ainsi parfois refusés, quelques pervers ont pignon sur rue.

Longtemps, je me suis refusée, dans cette ville, à prendre en contrôle des "analystes" n'appartenant pas à une société. Je ne voulais pas, à moi seule, me porter garant.

Récemment, j'ai accepté deux personnes, refusées à l'A.P.F., formulant ma réserve, "c'est l'institution qui reste juge de l'aptitude à être analyste", je suis "un auxiliaire dans le travail que vous faites". Et voilà deux contrôles me faisant découvrir deux personnes douées pour l'analyse, un psychiatre fin, travaillant toujours en analyste, à l'écoute, discret. Trop discret, sans doute pour avoir su se "faire valoir". Il fera sûrement une nouvelle demande, encouragé par sa propre audace et son sens analytique reconnu ... par moi.

Conclusion : Si nous sommes trop sévères, nous laissons de plus en plus le champ libre à des personnes défigurant l'analyse. C'est sans doute là l'aspect le plus grave de la question.

François DESVIGNES

Je mettrais volontiers en exergue de mon propos cette citation du rapport moral de J.B. Pontalis, en tant que président de l'A.P.F., le 14 mai 1973 (1) : "Nous devrions moins nous préoccuper de remplir des cases que de nous fixer une visée précise, et celle-ci ne peut être que la formation: formation d'autres analystes, non reproduction du même.

Il y a là pour moi l'essentiel du projet (idéal) de l'A.P.F. concernant la formation, en résonance avec son histoire et les valeurs qu'elle entend défendre dans la communauté analytique. En effet, les scissions dont nous sommes issus se sont faites, à propos des problèmes de formation et d'habilitation, successivement contre les autocratismes de Nacht, puis de Lacan, et avec une visée commune concernant l'éthique et la transmission de l'analyse.

Selon les termes de V. Smirnoff (2), "il s'agissait de devenir la société composante de l'I.P.A., mais qui garderait cependant son indépendance et son originalité". Et, plus loin, "Nous affirmons notre identité dans la diversité de nos options. La bipolarité de jadis a été effacée au profit de la pluralité actuelle, mais nous sommes restés fidèles à notre refus d'une inféodation".

(1) D & D n°8, 1973, p.12. Mots soulignés par l'auteur.

(2) D & D n°29, 1987, pp.15-36 : "Mobiles".

Qu'on me pardonne ces citations, mais je crois que, lorsqu'on choisit l'A.P.F., ou mieux qu'on la re-choisit, à l'occasion des différents degrés d'appartenance à l'Association, on s'inscrit dans un système de valeurs qui se transmettent, et que par conséquent doit prêter attention à la façon dont les ont formulées ceux qui sont à son origine.

Pour m'en tenir au texte cité de Smirnoff, qui me semble faire l'objet d'un large consensus, ces valeurs sont : la collégialité, démocratie, l'autonomie, l'affranchissement du discours magistral dans la pluralité des options théoriques. Avec ce refus de tout moyen qui soit détenteur du savoir, il s'agit d'éviter tout enrôlement dans une doctrine "officielle" et de promouvoir, non une théorie commune en dehors de la référence fondamentale à Freud, mais une politique institutionnelle consensuelle.

On sait par ailleurs, que la pièce maîtresse de la politique de formation de l'A.P.F., qui la distingue de toutes les autres sociétés appartenant à l'I.P.A., est le dégagement de l'analyse personnelle du candidat-analyste des interférences et des emprises de l'institution, qui n'intervient donc pas dans la démarche du candidat au moment où il entreprend son analyse. On connaît les raisons de ce désenclavement de l'analyse personnelle (et donc de la suppression de l'"analyse didactique"). Elles renvoient à une théorie argumentée de la cure analytique.

Comme le dit J.Cl. Arfouilloux, "en instituant la demande de didactique comme représentation-but de l'analyse personnelle, on risque d'infléchir celle-ci dans le sens des idéaux de l'institution et de l'idéologie privée de l'analyste"

(choisi sur la liste des "didacticiens") "souvent affichée dans ses écrits, sa théorie de référence, son enseignement. La conséquence peut en être un transfert idéalisé, inanalysable, car relayé par le discours de l'institution et conditionné par le franchissement des étapes du cursus hiérarchique ... Que devient, dans ces conditions, l'analyse du transfert négatif ... quand il est dilué dans une sorte de collusion narcissique entre l'analysé et l'analyste, ou qu'il est masqué par un transfert latéral trompeusement positif, voire passionnel, sur l'institution analytique et ses idéaux ? (3).

A côté des idéaux d'abord proclamés, je pense également à ceux qui sont implicites, comme chez nous l'hypervalorisation du texte écrit et imprimé (4). Il ne s'agit pas de nier le rôle de l'écriture personnelle dans l'élaboration de chaque analyste, mais de souligner au passage qu'il peut y avoir là aussi constitution d'un faux-self "analytique", où le "texte" finirait par être investi en lieu et place du travail de l'analyse (à entendre dans tous les sens).

Si on peut se demander ce qui peut se construire dans une identification idéalisante, et quel JE pourrait

=====

(3) "Histoire d'un malaise dans la culture analytique", in Rev.Int.Psychanal., 1989, 2, pp.343-368.

(4) Pour rassurant qu'il soit, l'aspect quantitatif de notre production écrite ne saurait constituer le seul indicateur de la santé et de la vitalité de notre groupe. S'il reflète partiellement la qualité de notre dialogue inter analytique, il ne dit rien, de notre participation aux activités d'enseignement (des deux côtés) ou de notre capacité à nous agrandir et à nous renouveler dans la diversité.

advenir au terme d'une démarche prévue, écrite à l'avance, il n'en demeure pas moins qu'il faut concilier l'extra-territorialité de l'analyse personnelle avec le fait qu'il s'agit de l'analyse de futurs analystes, de la première étape, fondamentale et incontournable, de leur formation, et donc que l'institution analytique, garante de la transmission de la psychanalyse, est concernée en tant que telle. C'est pourquoi l'A.P.F. a institué une sélection des candidats au moment de leur demande d'admission à la supervision. Lors d'entretiens avec trois analystes en exercice à l'Institut de formation, pourra être évalué le trajet analytique du candidat, sa capacité de communiquer avec ses fantasmes et de repérer sa position avec un autre analyste et par rapport à la théorie analytique (5).

Par ailleurs, si la question du pouvoir ne peut être ni supprimée ni évitée dans toute institution, aussi démocratique soit-elle, et si, d'autre part, l'analyse n'est possible qu'à l'intérieur d'un champ de renonciation à l'exercice du pouvoir, le désenclavement de l'analyse personnelle par rapport à l'institution paraît là aussi nécessaire. Dans le cas contraire, la transmission de l'analyse risque de s'organiser en réseaux d'appartenance, dont les analystes en formation constituent l'indispensable clientèle électorale, et par conséquent sont les enjeux de la conquête et de la conservation du pouvoir, comme cela s'est produit à certains moments de l'histoire de la psychanalyse en France (6).

(5) Cf. J.Laplanche, D & D 17, 19870, pp.35-45.

(6) Pour cette question du pouvoir et de la transmission de l'analyse, cf. J.P.Valabrega : "Les voies de la formation psychanalytique", in Topique 1, 1989, pp.47-70.

Enfin, je pense que le candidat ne peut choisir son appartenance à un groupe analytique au moment où il s'engage dans son analyse. Situer ce choix, comme nous le faisons à l'A.P.F., au moment où l'on prend ses responsabilités en tant qu'analyste de premiers patients, permet de l'élaborer analytiquement et dégage les candidats d'un conformisme a priori, qui les entraînerait à suivre automatiquement l'appartenance de leur analyste. C'est alors qu'on risquerait "la reproduction du même", et non "la formation d'autres analystes", non assujettis, libres de penser par eux-mêmes et pour eux-mêmes, de s'engager dans un dialogue inter analytique, entre analystes, le premier en étant l'échange avec le superviseur, comme cela a été souligné dans notre rencontre d'octobre 89.

Au total, si notre pratique institutionnelle concernant l'étape première et fondamentale de la formation analytique me paraît en conformité avec les valeurs explicites de notre Association, elle renvoie en outre pour moi à une dimension éthique essentielle de l'analyse. L'institution n'a pas à intervenir dans l'analyse personnelle des candidats, parce qu'il s'agit de leur vie personnelle justement, de leur vie privée. On fait une analyse pour soi-même, pour sa vie, et non pour une institution. Celle-ci n'a à intervenir qu'à partir du moment où l'on a la prétention d'exercer la psychanalyse. Elle institue alors les étapes de la formation analytique, qui font partie, elles, du cadre institutionnel. Mais ces étapes, à leur tour, ne peuvent être des événements déterminants de la vie personnelle car, si on laisse l'institutionnel faire intrusion dans sa vie personnelle et l'assujettir, c'est le rapport à soi-même qui est en péril, et on risque d'être aliéné à la psychanalyse comme Cause. C'est l'analyse qui est faite pour la vie, et non la vie pour la psychanalyse.

François GANTHERET

QUELQUES CONSIDERATIONS SUR LA FORMATION

1. La question de la formation des analystes, dans un collectif d'analystes, a toujours été l'occasion des discussions, querelles et conflits les plus rudes ; ceci est particulièrement évident si l'on considère l'histoire du mouvement psychanalytique français depuis 1950. Pourquoi ? Sans doute parce que les contradictions inhérentes à l'analyse les plus difficiles à dépasser s'y concrétisent.

2. Ces contradictions s'ouvrent dès que l'on cherche à maintenir rigoureusement la spécificité du champ analytique, à savoir la mise en jeu des processus inconscients, leur reconnaissance, leur affrontement. Ceci s'oppose bien sûr à leur déni, mais aussi bien à des formes larvées ou subtiles de ce déni que représente le projet - illusoire mais tenace - de leur domestication.

3. Un tel projet, compulsivement récurrent, prend différentes formes, qui ne sont que visages différents d'une même résistance à l'analyse visée thérapeutique, adaptative ; ou tout autant - ce qui nous intéresse ici - visée pédagogique.

4. Il n'y a pas de pédagogie analytique, c'est une contradiction dans les termes. Et il y a nécessité d'une formation des analystes. Tel est le paradoxe qui doit être maintenu ouvert. Pourquoi nécessité d'une formation ? Parce que ce qui a pu être éprouvé au cours de l'analyse personnelle, le nécessaire décentrement, décalage, l'écoute des bruits de l'autre scène, l'ouverture d'un espace de la construction ne saurait, du côté de l'analyste, se mettre en place seul sans les plus grandes difficultés - même si en droit on pourrait imaginer cela possible -. Ceci vaut au premier chef pour les "contrôles" bien sûr, mais est tout autant engagé dans le rapport à la théorie analytique, dans la mesure où celle-ci ne peut être conçue - sauf rationalisation à usage défensif - que comme le tracé organisateur de cet espace de construction.

5. Le rapport de formation ne saurait donc se réduire à un rapport pédagogique au sens traditionnel de la transmission des savoirs, de la correction des erreurs, ou même de la transmission d'un savoir-faire. Il ne peut être que d'ordre analytique, c'est-à-dire du travail qu'impose à la parole l'exigence maintenue d'une écoute. C'est à ce point que je me limiterai ici, en considérant deux questions : les moments d'évaluation de la formation, et la pratique du contrôle.

6. Dégager radicalement l'analyse personnelle de toute emprise institutionnelle, refuser d'établir une pédagogie de la formation, tels ont été les principes majeurs qui ont conduit l'A.P.F. à l'originalité de son

cursus. Celle-ci se marque en particulier dans le premier moment d'évaluation, celui qui préside à l'éventuelle admission à l'Institut de Formation. Le candidat est convié à soutenir, à l'écoute de trois interlocuteurs successifs, l'énoncé de son désir d'être analyste. Nous avons logiquement exclu les considérations selon lesquelles, a priori, tel ou tel divan - de l'A.P.F. ou autre - serait une garantie objective de l'analyse personnelle. Nous ne pouvons échapper à la préoccupation selon laquelle telle ou telle formation universitaire serait souhaitable ceci, dans le souci d'une rencontre effective avec la psychopathologie ait été expérimentée. Nous devons cependant prendre garde, à ce sujet, au fait qu'il y a bien des façons de rencontrer la souffrance et la passion qui sont et font la psychopathologie ; que celle qui est psychiatriquement ou psychologiquement répertoriée peut l'être aux fins d'objectivation et d'évitement, plus que d'affrontement ; et que la seule rencontre effective est celle de sa propre folie ; que nous ne pouvons donc faire un critère de la formation préalable ; tout juste une donnée parmi d'autres.

7. Ce qui, dans un tel entretien, soutient mon écoute est essentiellement ceci : y a-t-il eu analyse, c'est-à-dire y a-t-il eu un travail réel d'affrontement aux formations de l'inconscient, une capacité d'accueil et d'écoute de leurs effets sur le fonctionnement psychique ? (ce qui implique modification de la place et du rapport du sujet à ces formations). Répondre positivement à cette question, c'est penser que oui, cette personne pourra probablement être analyste. Mais il y a plus : ce travail a-t-il suffisamment porté sur le désir d'être analyste ?

Sinon, cette démarche doit être considérée comme prématurée, être une tentative d'évitement de l'analyse, et la réponse en doit être ajournée.

8. Mais ce qui me semble le plus important est notre mode de fonctionnement. Aucun des trois interlocuteurs n'est en position de décision. Chacun rapportera devant le Comité de Formation : témoignera de ce qu'il a entendu. Soutiendra, à son tour et devant ses collègues, une parole sur cette parole entendue. A travers ces trois "récits de récits" (cf. D.Anzieu) peut s'esquisser une construction qui est elle-même un acte de parole. Ce qui me semble capital en tout cela est sur ce processus n'est pas d'une quelconque objectivation (illusoire) du candidat, de sa "psychopathologie" : mais qu'il est proprement analytique, qu'il laisse circuler et se reprendre le mouvement pulsionnel en des formes vivantes, ouvertes - qui nous font alors accepter le candidat pour que cette parole se poursuive dans la suite du cursus -, ou circulaires, arrêtées, sans avenir perceptible en leur état actuel, qui nous le font refuser ou ajourner.

9. Plus, me semble-t-il, que dans les confrontations théorico-cliniques, et sans négliger l'intérêt de celles-ci, c'est dans ce travail du Comité de Formation que se forge en acte, en mouvement sans cesse relancé, une "idée de l'analyse" propre à notre collectif.

10. Ce même mouvement va se retrouver à chaque étape du cursus les validations des contrôles, et l'homologation du cursus. Au sujet des validations, nous venons d'en modifier le fonctionnement alors qu'auparavant, la validation du premier contrôle ne requérait pas obligatoirement l'audition du candidat (sauf sur sa demande, ou celle du contrôleur, ou celle de la commission elle-même), nous avons décidé d'entendre maintenant systématiquement le candidat, comme pour la validation du second contrôle. Cette évolution a un sens. Nous nous éloignons de l'idée pédagogique d'une évaluation objective du candidat, à travers un "contrôleur-pédagogue". Nous écoutons un analyste parler d'une analyse qu'il a menée. Je plaiderais volontiers pour que nous radicalisions encore davantage cette évolution : que seul le candidat soit entendu lors des validations de contrôle. En tout cas, et pour un premier temps, en ce qui concerne la validation du second contrôle. Il est en effet bien difficile de ne pas faire jouer au contrôleur le rôle d'un adjuvant objectif à l'opinion de la Commission ; d'un Maître qui aurait à évaluer son élève. Je vois mal comment cela est compatible avec la relation de contrôle, à laquelle je reviendrai dans un moment. Comment le fait que le contrôleur pourra peser de façon décisive sur la validation ne viendrait pas par anticipation peser sur la relation de contrôle. Il est vrai que cela dépend de la façon dont on conçoit celle-ci, ce que je souhaite aborder maintenant.

11. Un analyste mène une analyse. Et il parle de cette analyse avec un autre analyste, dit contrôleur. Il parle pour s'entendre. Pour voir se dessiner les

figures inaperçues qui ordonnent cette analyse, figures fantasmatiques qui soutiennent le transfert et en lesquelles il est "pris" ; auxquelles il participe sans le savoir. Cet espace (de la supervision) est l'espace d'une construction, en un lieu tiers (par rapport à l'espace subjectif du patient comme de l'analyste), analogon de celui de l'"autre scène". C'est l'espace de l'analyse, topiquement mis en scène dans cette situation. Le pari que nous faisons est que cette ouverture d'un espace de la construction pourra être internalisée par l'analyste, qu'il pourra le faire jouer en lui sans le secours de cette topisation réelle. Comment cette internalisation (introjection ? Oui, mais au sens ferenczien d'introjection des mouvements pulsionnels) serait-elle possible si le contrôleur se met, ouest mis en position, non de garant transitoire du fonctionnement de cette topique, mais de sachant-sur ce qui s'y joue ? Sinon peut être sous la forme de l'incorporation, (et non plus introjection de l'espace de construction), ouvrant la porte aux effets de mimétisme que l'on connaît bien.

12. De façon que l'on pourrait penser paradoxale, c'est le premier contrôle qui présente le plus de difficultés parce que l'inexpérience de l'analyste incite aisément à une pédagogisation de la relation de contrôle. L'importance de l'établissement et de la tenue du cadre, par exemple, suscitent volontiers chez le contrôleur prescriptions, conseils ou interdits, alors même que la seule position analytique possible est de solliciter une parole qui reprenne, les avatars au titre du transfert. La "technique" analytique, si elle est exposable dans des écrits, n'est dans le vif de la cure

que l'évidence des positions de l'analyste, nécessaires à chaque fois de façon singulière à une relance de la parole. Il n'y a pas d'erreurs techniques dans une cure, il y a des signes - à interpréter - de la participation transférentielle de l'analyste.

13. Cette accentuation que je propose, quant à une "dépédagogisation" de la formation, ne me fait employer que par inertie les termes de "contrôle" ou même de "supervision". Ce qui me conviendrait sans doute mieux serait la notion d'"analyse quatrième", telle que Valabrega l'avait formulée au moment de la constitution du IVème Groupe (cf. Topique I, Oct., 69).

Je me limite à ces quelques considérations, tout en étant bien conscient qu'elles sont loin d'épuiser la question de la formation. Mais je pense que les mêmes préoccupations auraient à chercher leur mise en oeuvre dans la conception des séminaires ou groupes d'études, par exemple.

=====

J.L. LANG

QUELQUES REFLEXIONS SUR LA SUPERVISION
LES CURES PSYCHANALYTIQUES D'ENFANTS

Le contrôle, ou la supervision* des psychanalyses d'enfants n'a guère fait l'objet de publication. En dehors de considérations formelles (rythme des séances, durée, intérêt, obligation ou non d'une intégration dans le cursus de formation** (1), la littérature - du moins la littérature de langue française - n'aborde pas à ma connaissance les questions de fond contenu de la supervision, sa visée et ses orientations, les modes d'intervention, la relation entre superviseur et "supervisé", les demandes et réactions de l'analyste en formation, les réponses à y apporter, etc ...

D'où une première interrogation doit-on se conformer aux principes qui régissent le contrôle d'une cure d'adulte (encore faudrait-il préciser lesquels) qui serait alors en tout point comparable à celui d'une analyse d'enfant ? - et sinon, une seconde le superviseur dans ce cas ne s'autoriserait-il que de lui-même ?

* Je préférerais le terme "advisation" si son usage ne connotait par trop l'entraînement et la formation en gestion des entreprises.

** Les numéros entre parenthèses renvoient à la bibliographie en fin d'article.

Mon intention n'est pas de traiter ici l'ensemble du problème. Je me contenterai de quelques réflexions qui ont ceci en commun une certaine parenté entre la situation de supervision d'une analyse d'enfant et celle qui concerne cette analyse elle-même - et me limiterai à trois points.

1. Je commencerai par la demande. Comme dans tout "contrôle", il pourra s'agir de conseils du relevé d'erreurs, le soutien, du dévoilement direct des éléments contre transférentiels du supervisé, voire d'interprétations de contenu ou de transfert attendus par celui-ci à propos d'un matériel analytique sensé lui avoir échappé. C'est effectivement tout ou partie de telles requêtes ou souhaits qui seront formulés, ou seulement sous-entendus, dans la demande de supervision. Mais à quoi nous renvoient-ils, et qu'en vaut l'autre ? Quoiqu'il en soit, le vrai demandeur est ailleurs ou bien c'est l'institution qui exige un tel contrôle (lorsque ce dernier fait partie du cursus), ou bien c'est une pratique déjà engagée qui sollicite le sur-moi ou le moi idéal de l'analyste d'enfant inexpérience, sentiment de ne pas savoir que faire, culpabilité ; beaucoup de ces demandes de supervision viennent en effet d'étudiants qui n'oseraient pas entreprendre une cure d'adulte, ou qui ont, provisoirement ou non, suspendu leur cursus de formation.

L'enfant en analyse, lui, n'a apparemment rien demandé le plus souvent, hormis les, cas où il attend de la cure la suppression d'un symptôme gênant pour lui (une phobie par exemple), mais plus encore gênant par les

réactions de l'entourage à son égard (tics, échec scolaire ...). Ce sont les parents qui sont les demandeurs et qui font plus ou moins, directement ou indirectement, pression sur lui pour qu'il fasse sienne cette demande. Ici donc, interviennent également sur moi, moi-idéal, culpabilité, qui mettent en question cette affirmation habituelle de la famille : "il ne fera une analyse que s'il en est d'accord" - mais aussi bien celle de l'analyste : "je ne le prendrai en analyse qu'avec son consentement" - ?.

En fait, dès lors qu'est posée l'indication d'une telle cure, c'est qu'au-delà de cette demande ambiguë un appel implicite à travers le symptôme ou les premiers entretiens a été entendu, à partir duquel un travail pourra être entrepris. De même, le futur "supervisé" sait fort bien quelque part que ces demandes explicites ne seront guère satisfaites et que ce qu'il attend d'un "contrôle" se situe bien en deçà d'elles, au sein d'une nouvelle relation privilégiée insolite.

Ainsi donc, au niveau de la demande, et d'un point de vue technique, c'est à l'analyse d'enfant beaucoup plus qu'à la supervision d'une analyse d'adulte que l'on aura intérêt à se référer pour éviter des "malentendus" lors de l'engagement d'une supervision d'une cure d'enfant.

De ces similitudes, je tirerai une autre conclusion. Ce dont parle l'adulte dans les entretiens préliminaires, et aussi en cours d'analyse, du moins au début, c'est de ses symptômes, de ses angoisses, de ses désirs et de sa souffrance, ce qu'il réclame de l'analyste, c'est une explicitation, une recette, un soulagement, au minimum

une écoute ; en dehors de cette dernière, l'analyste se garde d'intervenir directement sur ces requêtes. L'enfant, lui, et sauf exception, ne parle guère spontanément de ses symptômes ou de ses angoisses, souvent même il ignore l'analyste. Il est donc possible et souvent même indiqué d'introduire demande (fut-ce celle des parents) et symptômes dans la relation, non pour en interpréter d'emblée le sens, mais pour leur donner une place dans le discours analytique. De même, dans la supervision d'une cure d'enfant, il peut être souhaitable de reprendre, dans les mêmes conditions et pour les mêmes raisons, les éléments du réel de la demande conseil, décodage, soutien, etc ...

2. La seconde question concerne le matériel, que je considère comme pierre d'achoppement de la supervision d'une cure d'enfant.

Dans une analyse d'adulte, le processus analytique s'élabore au sein d'une relation, alors que dans la situation de supervision, le travail porte d'abord sur une relation : celle de l'enfant et de son analyste, avec tout ce que ce report peut comporter d'oubli, de non-dit, de distorsion. D'où cette conséquence, banale sans doute (et tout autant valable en contrôle d'analyste d'adulte) : il ne saurait être question pour le superviseur d'analyser l'enfant à travers les dires de son analyste (je dis que Freud n'a pas analysé le petit Hans), ni même de reconstruire le processus en cours dans la cure à partir de ces mêmes dires (je dis que le père de Hans n'a pas analysé son fils et que la construction de Freud demeure un modèle théorique).

Dans la cure comme dans la supervision, le matériel diffère suivant qu'il s'agit d'un enfant ou d'un adulte. Avec ce dernier, le matériel "réel" - on dit encore concret - c'est le discours (ou aussi bien le silence) de l'analysant. Avec l'enfant, il s'agira de dessins, de modelages, de jouets, parfois aussi de paroles (ou d'acting-in), mais alors le plus souvent en association ou compléments de ceux-ci. Ce n'est bien évidemment pas ce matériel "réel" qui sera, dans la cure comme dans la supervision, pris en compte, mais ce qu'il représente comme "matériel analytique" qui, lui, est en constante interaction avec son élaboration même* écoute de la parole de l'analysant adulte et non de la matérialité des mots (pour significatif que puisse être leur agencement) - écoute du dessin, du jeu de l'enfant, et non de ce qu'ils sont censés représenter dans le réel (pour significative que puisse être l'insistance de l'enfant à les désigner comme tels) (2). Ce qui, avec l'enfant est particulier, c'est la prégnance de ce matériel réel concret ; c'est lui qui retient d'abord l'attention et parfois fascine ; et c'est aussi lui qui sera rapporté au superviseur et bien souvent dans l'espoir de son décryptage : piège tendu tant par l'enfant à son analyste que par ce dernier à son contrôleur. (N'en est-il pas de même de certains "beaux" rêvés dans une cure d'adulte ?).

Ceci m'amène à deux remarques.

. dans la supervision d'une cure d'enfant, le matériel réel ou brut est le réel de la cure rapporté par

* Voir : vocabulaire de psychanalyse de J.Laplanche et J. B.Pontalis.

la subjectivité de l'analyste de l'enfant - soit : là où gît le piège ;

. dans le "matériel psychanalytique", une distinction devra être faite entre les éléments du discours de l'analyste de l'enfant sur la cure qu'il rapporte, et d'autre part les associations dérivées par l'analyste de l'enfant dans le hic et nunc de la cure ou après coup, et par l'analyste et le superviseur dans le hic et nunc de la séance de supervision.

3. La matériel analytique est à la base des interprétations et tentatives de construction. Où et comment intervenir dans une supervision de cure d'enfants, c'est toute la question du contenu et du déroulement d'une telle supervision qu'il faudrait traiter ici. Je ne ferai qu'effleurer le problème, me limitant toujours aux similitudes entre cure analytique de l'enfant et sa supervision.

Parmi les voies d'abord, j'en citerai trois. L'une consiste à communiquer à l'enfant le déchiffrage (du matériel concret) et le décodage (du matériel analytique) : éléments ou signification d'ensemble par exemple d'un dessin, d'un modelage, d'un jeu. Ainsi procèdent Mélanie Klein et ses élèves (3), essentiellement à partir des jouets et des jeux. Ce sont souvent de tels déchiffrages et décodages qui sont attendus du superviseur, du moins au débat. Personnellement, je ne procède ainsi ni dans une analyse d'enfant, ni au cours d'une supervision. Je me contente d'enregistrer et de comparer dans ma flottante attention les associations que suscite ce matériel chez le

"supervisé", et dans ma "rêverie également attentive" (R.Puyuelo, 4), les miennes propres. Encore faut-il préciser que chez les Kleinien, un tel déchiffrement est pris dans l'interprétation d'emblée du transfert (et singulièrement du transfert négatif) qui, pour H.Ségal "instaure une situation psychanalytique authentique" (3), et que la cure ne viserait "ni à la construction ni à la reconstruction mais à l'élaboration des forces vives du psychisme en levant les obstacles" (D.Houzel, 5). On peut ou non être en accord avec cette conception. Est-elle transposable à la situation de supervision ? Je ne saurais le dire, n'ayant point bénéficié d'un contrôle Kleinien.

Françoise Dolto interprète elle aussi d'emblée le symbolisme repéré au niveau du matériel concret, essentiellement à partir des dessins et modelages, après avoir "poussé le fantasme" non vers le plus profond mais vers le plus ancien. Elle en ramène généralement le sens d'une part au vécu actuel de l'enfant (en relation réelle donc), d'autre part aux rapports actuels de l'enfant avec son environnement notamment familial (verbalisation des états subjectifs hors la cure) ; elle articule enfin les uns et les autres avec l'histoire, réelle ou fantasmée, de l'enfant et avec les données connues de son anamnèse. Quoique l'on puisse penser d'une telle pratique, je ne vois guère pour ma part comment elle pourrait s'appliquer à la supervision - sinon en interprétant en son lieu et place le contenu réel du discours de l'analyste de l'enfant et en répondant à son désir (ou besoin ?), si souvent rencontré, d'articuler le contenu de la cure qu'il rapporte à ce qu'il sait ou infère de l'histoire de l'enfant ce que j'appellerais alors une supervision sauvage.

Autre voie d'abord : le fil rouge (6). Il s'agit ici, de repérer, d'une séquence à l'autre dans une même séance, ou d'une séance à l'autre, les contradictions, enchaînements, ruptures, vides, trous ..., permettant l'élaboration de scénarios visant à exprimer le non représenté bien sûr mais aussi le non représentable, et susceptibles d'être communiqués ou non à l'enfant avant que ne soit envisageable une interprétation complète (à vrai dire assez rare et tardive) avec un enfant : fantasme : \Rightarrow désir inconscient \Leftrightarrow défense - dans le transfert et en fonction d'une antériorité*). Cette écoute du déroulement dynamique de tels scénarios au décours des séances en lieu et place du décryptage ou du décodage, révèle alors une problématique conflictuelle interprétable selon le modèle du roman familial et non d'après une anamnèse connue ou fantasmée.

C'est une telle attitude que j'observe également dans mes supervisions de cure d'enfants fils rouges et élaboration de scénarios dynamiques, communiqués à l'analyste ou "construits" avec lui - le roman familial de l'enfant étant ici sans doute représenté par le roman que se fait l'analyste de l'histoire conflictuelle de l'enfant. Je suis par contre bien souvent amené à rester silencieux sur les interprétations que l'analyste a donné à l'enfant, lui demandant surtout de me transmettre ses associations sur les raisons et l'opportunité de telles

* Demeure une question : l'interprétation doit-elle porter d'emblée sur le contenu fantasmatique, ou d'abord sur les défenses, toujours bien sûr dans le transfert. Pour ma part, je ne sépare pas l'une de l'autre dans mes interventions.

interprétations et sur la formulation qu'il a choisi pour les communiquer à l'enfant, dans le "hic et nunc" de la séance de supervision.

Un mot encore de la construction. J'ai écrit ailleurs (7) que pour moi, dans toute analyse, il y avait construction, "construction parallèle à deux" nous dit Freud*, et non pas re-construction - et que d'autre part, cette construction procédait à partir d'une névrose infantile, c'est-à-dire de cette antériorité que j'évoquais plus haut, antériorité conflictuelle structurelle quelque soit l'âge de l'enfant - quitte à la nommer chez les plus jeunes ou les plus régressifs "psychose infantile", mais dans le même sens que l'on donne à "névrose infantile". C'est bien sûr cette construction à deux que, contrairement aux Kleinien, portera mon attention, dans une cure d'enfant comme dans une supervision d'une analyse dont le superviseur ne sait que ce que l'analyste a bien voulu ou pu lui en rapporter.

4. Je terminerai par quelques courtes remarques à propos du transfert et du contre-transfert - sans avoir la moindre intention de vraiment traiter ce vaste sujet (8).

Dans une supervision, il n'est évidemment pas question (pour moi du moins), d'analyser le transfert de l'analyste de l'enfant sur le superviseur. Faut-il pour autant négliger ce fait qu'il peut y avoir là un problème qui dépasse la problématique de l'identification de

* Construction dans l'analyse, 1937

l'analyse à son contrôleur, et renvoyer celui-là à sa propre analyse ou auto-analyse ? Par contre, le superviseur se doit d'analyser son contre-transfert sur l'analyste de l'enfant. La situation est ici bien particulière elle met en jeu transfert et contre-transfert concernant l'enfant, adulte-analyste, adulte-superviseur d'une cure d'enfant : confusion des langues donc, et peut être des "infantils" - problème à élucider. C'est en tous les cas dans ce contexte que le superviseur aura à prendre en considération les éléments du transfert de l'enfant sur son analyste et du contre-transfert de celui-ci, éléments qui, en dehors de ce point précis, ne posent guère de problèmes différents de ceux de la supervision d'une cure d'adulte comme l'a bien montré l'école Kleinienne.

Cependant, certains caractères de la relation avec l'enfant : le don de l'image, le donner à voir, la fréquence des passages à l'acte, la recherche par l'enfant d'un agir de la part de son analyste ... vont jouer un rôle dans la compréhension du transfert au-delà de la signification même du matériel ou de l'agir, alors qu'avec l'adulte le rapport entre donner à entendre et signification les mots s'appréhendent dans un autre registre.

Il faudrait encore évoquer ici, à propos du transfert, le silence, le secret, et notamment la transgression du secret dans la supervision qui n'a sans doute pas le même sens avec un enfant et avec un adulte. Toutes ces considérations montrent à quel point l'un des écueils de l'analyse des enfants réside dans notre difficulté à utiliser notre capacité d'identification à l'autre au prix d'une certaine perte de

Notre propre identité dès lors que l'un des termes en cause dans la relation est l'enfant - ce qui se vérifie dans l'analyse de l'enfant comme dans la supervision. Entretenir, dans les deux cas, sa capacité de rêverie en se méfiant d'une écoute sélective permet au mieux d'y pallier.

BIBLIOGRAPHIE

1. L'on trouvera des allusions à ces questions dans divers compte-rendus publiés par "Psychanalyse en Europe", notamment n°7, 1976, (W.Loch) ; n°16,1981 (Eskelinen) ; n°18, 1982 (Sandler), n°20-21, 1982 (Thomas et Wyatt). Voir également : F.Bégoin - Guignard "Cadre et contre-transfert en psychanalyse de l'enfant" - Journal de la Psychanalyse de l'Enfant, 1986, 2, pp.111-131.
2. "Le matériel analytique chez l'enfant". Colloque organisé lors des VIII^è Journées Occitannes de Psychanalyse, Toulouse, juin 1988. C.R. in Journal de la Psychanalyse de l'Enfant, 1980 (voir notamment les rapports de S.Botella et de J.Miedzyrzecki).
3. H.Ségal : "Théorie et pratique de la psychanalyse de l'enfant". Colloque de Monaco 1986, in : Journal de la Psychanalyse de l'Enfant, 1987, 3, pp.16-40.

4. R.Puyuelo. Dessin et mouvement psychique dans la cure.
Même référence que 2.

5. D.Houzel. Même référence que 3, pp.54-60.

6. J.L. Lang, "Enseignements pour un superviseur".
Même référence que 2.

7. J.L. Lang, "Les Organisations pré-névrotiques chez
l'enfant". In : l'Objet en Psychanalyse, 1 vol.,
Denoël, Paris 1986, pp.136-164.

8. J.Sandler, H.Kennedy et I.Tyson. Techniques de Psychanalyste de l'enfant (1980). Ed.franç.Privat, Paris, 1985.



Elisabeth LEJEUNE

QUELQUES REFLEXIONS SUR LA FORMATION

Deux thèmes ont attiré mon attention :

- l'analyse personnelle
- l'enseignement théorique

Ces sujets ne sont pas nouveaux mais n'est-ce pas la reprise répétée des mêmes préoccupations, leur perlaboration, qui mènent à éclaircir des points toujours sensibles à chacun.

L'analyse personnelle a effacé l'analyse didactique, ceci est acquis mais ce consensus n'exclut pas la réflexion; d'ailleurs, à Vaucresson ce chapitre de l'histoire analytique "a fait les frais de la conversation". L'autorisation à entreprendre l'analyse didactique faisait peser un jugement institutionnel préalable au processus analytique même. N'était-ce pas une gêne possible à la libre association des idées ? L'analysant prouverait-il sa qualité de bon candidat, de bon élève ?

Certes, cette dimension transférentielle, institutionnelle demeure dans le transfert interpersonnel, est-on bon ou mauvais analysant par rapport aux autres membres de la fratrie analytique en référence à sa place dans sa propre fratrie ? L'Institution dans l'analyse didactique venait alors appuyer une problématique individuelle et lui donner d'emblée une place de choix. Le mot didactique (qui vise à instruire, qui a rapport à l'enseignement) a une implication spécifique en psychanalyse. Toute analyse est formatrice, initiatrice d'une écoute et d'une sensibilité particulières. Maintenant si l'analyse personnelle s'est dégagée d'une aura hiérarchique, le regard institutionnel critique par rapport au cursus de l'analysant (futur candidat analyste dans cette démarche) n'en demeure pas moins en arrière-plan dans l'esprit dudit analysant : le choix de l'analyste n'est pas indépendant de l'Institution que le candidat adopte du moins en premier.

J'énoncerai quelques réflexions aux vues d'analyses personnelles au cours desquelles a percé le désir d'être analyste ou de ne plus le devenir. Ces tournants m'ont parfois surpris, non pas tant celui de ne plus accéder au statut de psychanalyste que celui de le devenir.

Les analysants qui ont changé de voie ou pris un chemin moins clinique se sont souvent trouvés confrontés à des difficultés d'écoute en raison de leur structure trop défensive, narcissique, border ... avec position dépressive très instable et tendance marquée au clivage. Je ne me veux pas exhaustive. Ces analysants ont, dû traiter avec leurs limites reconnues.

A l'inverse, j'ai suivi des personnes qui sont entrées "prudemment" dans le processus analytique : inhibées ? phobiques ? ... ou peut-être manière de gérer économiquement leur démarche ? J'ai découvert au long de ce cheminement des qualités de finesse et d'écoute réelles comme si ce processus secondaire avait dû s'étayer sur une base consolidée, moins mentalisée et aussi moins intellectualisée ; base maternelle peut-être, faite de présence, de contenant, de rythmicité. Ce travail pouvait paraître moins séduisant mais témoignait d'une plus grande solidité. Tel autre patient m'a fait poser la question de son entrée dans le processus analytique ; le contenu manifeste des séances que je comparerais à celui du rêve cachait des indices, telle sa qualité d'écoute dans sa vie professionnelle et relationnelle, véritable contenu latent. C'est au fil des séances que le contenu latent a émergé du contenu manifeste pour devenir de mieux en mieux repérable.

Autrement dit, seule la clinique du processus analytique, son observation attentive vécue dans le contre-transfert, permettent de percevoir les véritables potentialités d'écoute. Les entretiens préliminaires nous amènent certes à appréhender le profil du futur analysant, mais aussi l'expérience nous apprend prudence et humilité.

L'ENSEIGNEMENT DIT THEORIQUE

Si la formation analytique consiste essentiellement à développer une écoute et une sensibilité aux émotions et aux

affects plutôt qu'à acquérir un savoir et des connaissances livresques, un enseignement non envahissant des concepts paraît utile. Cet enseignement peut faire craindre la scolarisation mais n'est-il pas utile de parler la même langue dans la mesure où il s'agit d'une langue vivante. Cet enseignement ne pourrait-il pas être dispensé de façon tournante afin de ne pas créer une hiérarchisation trop grande, une rigidité des fonctions ? Mais ne faut-il pas admettre qu'il y aura toujours des Maîtres et des Elèves, et comme me le disait D. Lagache : "nous devons toujours rester des Elèves".

En note finale, je parlerai d'une formation impossible en me référant aux trois métiers impossibles cités par S. Freud : l'éducation, la politique et l'analyse.

Qu'elle soit théorique ou clinique, la Formation ne fait-elle pas appel à la filiation, aux identifications et en conséquence ne nous introduit-elle pas dans l'espace privé de chacun ?

NORMAND Henri

Mon Cher Raoul,

Tu m'as demandé il y a peu de te dire quelque chose à propos de la formation analytique vue de la province : lourd et grave sujet, car que peut-il y avoir de différent à ce propos entre la formation d'un parisien et celle d'un provincial. Probablement, au niveau des formes, où plusieurs configurations sont possibles : c'est au niveau de la forme et de l'environnement que les choses se différencient ; ainsi, et d'emblée, pendant le temps de l'analyse personnelle, si l'analyse se déroule dans la ville "d'origine", je ne vois pas qu'elle peut être la différence entre celle de celui-ci et celle du parisien, sinon ceci - et qui demande à être analysé : le thème du souhait conscient de devenir analyste prend souvent forme de prévision des voyages futurs à Paris, Paris apparaissant là comme le lieu fantasmatique et mythique du perfectionnement, de l'achèvement de quelque chose qui débute laborieusement (et quelque fois faute de mieux) en province. Donc déjà Paris, du moins pour le candidat qui bien sûr et pudiquement ne parle plus d'analyse didactique, mais pour qui Paris prend sens de didactisation future.

La configuration la plus répandue - maintenant encore - bien qu'aucune étude ne l'affirme, est celle de l'analyste qui entreprend d'emblée sa formation à Paris (en fait analyse personnelle) : je dis bien formation, car le mot Paris dans la bouche du provincial de nos milieux équivaut à formation : "il va à Paris". De toutes les

façons, peu importe car l'analyse en province où à la capitale fera son chemin et viendra rétablir ou établir les notions géographiques élémentaires qui permettent à chacun qui s'y soumet de penser en d'autres termes ce que jusque-là il mettait dans les mots Paris et Province, dans l'usage qu'il en fait ou qu'il en faisait jusqu'à vraiment entrer en formation, c'est-à-dire, formellement en ce qui concerne l'A.P.F. être admis au premier contrôle.

Mais de toutes les manières, à nouveau la question de Paris se repose d'un autre bord sous des formes variées : contrôle, conférences scientifiques, séminaires, réunions diverses, puis participation à divers comités ou autres ... Dans tout cela un point commun que partagent tous les provinciaux.

Paris = l'emploi du temps (forme clinique d'un lien particulier à la temporalité)

Paris = le voyage (forme clinique du déplacement du transfert / contre transfert)

Il suffit de considérer ceci : toute activité quelle qu'elle soit et qui se déroule à Paris demande à la fois de prévoir le voyage (même si ce voyage est régulièrement hebdomadaire ou bihebdomadaire, c'est toujours un voyage) et de placer ce voyage dans la temporalité quotidienne, un peu comme si se trouvait représentée dans ces préoccupations la passion du contre transfert. ("Ce que vous faites là est un peu fou" dirait un béotien).

Bien sûr les mouvements de ce qui s'échangent et se vivent dans ces transports continuent d'évoluer au cours de la formation, mais cette toile de fond persiste tout au long pour le provincial qui choisit de le rester (mais en fait le choisit-il ? sûrement en partie puisque certains choisissent de quitter leur province pour Paris) et dès lors, peut-être pourrions nous penser qu'il se constitue un "modèle d'analyste provincial" différent du modèle parisien - et qui resterait à définir - en prenant en compte les effets de l'environnement sur la formation de l'analyste fictivement existerait une formation idéale de l'analyste (à côté d'une formation de l'analyste idéal) dépendantes des règles édictées par l'A.P.F. en lien avec mais ceci ne serait qu'une fiction . les caractères d'environnement n'étant pas dans cette première perspective pris en compte, par exemple le nombre de séances et leur groupement sur 1, 2 ou 3 jours si l'analyse a lieu à Paris, les difficultés quand survient une grève de plus ou moins longue durée, etc ... Alors si le provincial reste provincial ne serait-ce pas parce que le meilleur entraînement pour lui à la pratique de l'analyse et de la cure est celle qui consiste à vivre aussi de cette manière là l'expérience de la migration et du déplacement, non pas parce qu'il est provincial et qu'il n'a pas d'autre, choix, mais bien au contraire parce que dans sa provincialité, quelque chose de l'analyse s'y trouve mobilisé pour lui comme sa manière d'être analyste et de tenter de le rester. Mais alors si notre sigle A.P.F. a un sens, il faudrait imaginer l'avenir, dans la mesure où la province prendra de l'importance, un échange entre Paris et province qui ne soit pas d'assimilation du style Paris égale province, mais tout au contraire une dialectique qui pourrait donner aux

provinces leur originalité, leurs particularismes, dont le ressort initial se trouverait dans cette manière toute spéciale des provinciaux d'expérimenter aussi le transfert, dans l'incarnation même du phénomène.

Tu vois, mon cher Raoul, que cette question n'est pas si simple et que le fait de devoir être sans cesse prêt au déplacement pour se former, puis pour parler avec d'autres (en fait continuer de se former) comporte des implications qui ne sont pas négligeables, même si de toute évidence elles ne constituent pas le centre de la formation ; mais par contre, elle trouve ses applications dans la vie associative. La province, ce n'est pas Paris.

En toute amitié.

Daniel WIDLÖCHER

A PROPOS DE LA SUPERVISION

Une des originalités de l'A.P.F. en matière de formation est de confier l'évaluation des supervisions à une instance tierce. Par un mouvement continu se trouve ainsi étendu le principe de dissocier l'action formatrice et l'action évaluative. Les critiques qui nous sont habituellement adressées, au regard de ce principe, reposent sur l'idée que l'évaluation devrait naître du dialogue psychanalytique lui-même, qu'il s'agisse de celui de la psychanalyse personnelle ou de la supervision. En d'autres termes, le psychanalyste dans les deux situations devrait avoir le courage d'assumer le jugement qu'il porte sur le travail accompli et la capacité de transmettre ce jugement dans le processus même de la cure ou dans celui de la supervision.

S'il a été amplement débattu de cette question à propos de la psychanalyse didactique, il n'en est pas de même pour la supervision. Comme si l'enjeu à ce stade était moindre qu'à celui de l'expérience personnelle de la psychanalyse. Ceci tient, à mon avis, au léger discrédit dont souffre la place de la supervision dans la formation au regard de celle de la psychanalyse personnelle. Pour la première fois l'an dernier, un débat fut consacré à la supervision. Or, les problèmes théoriques et techniques sont ici tout aussi important que dans les autres applications de la psychanalyse. Ni analyse seconde ni

entreprise pédagogique le statut de la supervision demeure ambigu. Les quelques réflexions qui suivent ont pour but de relancer le débat.

Partons de ce que l'on pourrait appeler la règle fondamentale de la supervision : parlez-moi de votre cas, c'est-à-dire de ce qui s'est dit au cours des séances. En même temps, le superviseur décourage la lecture des notes et je suppose serait horrifié si d'aventure un "supervisé" lui apportait la cassette d'enregistrement des séances. Si le superviseur s'intéresse tellement à ce qui a été dit, ce n'est donc pas pour avoir une connaissance plus exacte de ce qui s'est réellement passé au cours des séances.

Car cette connaissance exacte aurait plus d'inconvénients que d'avantages. Elle nous donnerait l'illusion de maîtriser la situation psychanalytique par candidat interposé et de "doubler" celui-ci. Cette situation serait nuisible à l'action thérapeutique et à la formation du candidat qui aurait seulement le choix entre se soumettre à notre propre compréhension du processus analytique ou défendre sa propre compréhension. En réalité, ce qui nous intéresse, c'est le travail mental du candidat dans la situation et, ce dont il nous rend compte c'est de l'interaction entre ce qu'il a perçu de ce qu'éprouve le patient et ce que cette insight lui a permis d'éprouver, la manière dont s'organisent dans sa propre compréhension les propos du patient. Il est, pour cela, important qu'il puisse nous rapporter ce qu'il a réellement dit à son patient, parce que, en s'en souvenant, il peut continuer, avec nous, dans la séance de supervision, à développer le travail mental qui s'est accompli en lui au cours des séances.

Mais, que fait le superviseur de ce travail mental dont l'accomplissement, sous ses yeux, poursuit celui qui se produit dans le processus de la cure supervisée ? Il est rare en effet que les superviseurs s'interrogent entre eux sur la manière dont ils communiquent avec le candidat, sur quelles parties du travail mental ils choisissent d'intervenir et sur les formulations qu'ils utilisent. Ils s'entendent, en général, sur des principes négatifs. Leur tâche n'est pas d'interpréter aux candidats leurs résistances propres au travail psychanalytique et encore moins leur résistance à rendre compte de ce travail dans la supervision. On dit parfois que leur objectif est pédagogique, mais il me semble que ce terme est destiné à souligner qu'il ne s'agit pas d'une forme de thérapie plutôt qu'à caractériser des objectifs positifs. Une des difficultés sur laquelle je souhaiterais insister réside dans la distinction même que nous cherchons à faire entre buts thérapeutiques et buts pédagogiques.

E. Ticho a très justement insisté sur la distinction nécessaire entre buts de vie (life-goals) et buts de traitement (treatment goals). Il est également nécessaire d'établir une claire distinction entre buts de traitement et buts techniques. Les premiers correspondent aux changements permanents qui sont attendus dans le fonctionnement mental du patient, les seconds correspondent aux effets directs sur le processus analytique. Les buts de traitement sont propres à chaque patient et dépendent de sa propre psychopathologie. Les buts techniques sont communs pour toute personne qui entreprend une analyse. Si l'on considère les cinq formes de résistances que décrit Freud dans le premier des Addenda de "Inhibition, Symptôme et Angoisse", nous

voyons que trois d'entre elles constituent des résistances au changement thérapeutique et donc aux buts de traitement (résistances du sur-moi et du ça, bénéfiques secondaires du moi), tandis que deux constituent des résistances directes au travail psychanalytique (résistance de refoulement et résistance de transfert). Certes, les résistances au changement thérapeutique vont secondairement troubler le travail analytique et alimenter les résistances au transfert et à l'insight, mais la distinction nous paraît conforme à la notion d'un travail en deux temps (logiques) dans les changements observés en psychanalyse : la mise en place du processus analytique, les effets de l'interaction entre ce processus et la pathologie du patient.

Le but de la supervision est de permettre au candidat d'assurer, autant que faire se peut, la réalisation de ces buts techniques, c'est-à-dire à aménager les conditions nécessaires pour que le processus psychanalytique se développe.

On peut certes se contenter de définir en des termes très généraux cette aptitude, mais chaque psychanalyste a sa manière personnelle de se représenter ce que l'on peut appeler un processus idéal. Nous cherchons certes avec chaque candidat, en fonction du cas clinique qu'il doit traiter, à trouver la meilleure manière possible de favoriser ce développement. Mais je doute que le superviseur, en dépit de ce souci d'aider le candidat dans une situation particulière, n'ait pas une certaine idée des critères cliniques d'un développement idéal et il est utile que les superviseurs explicitent cette idée. Pour ma part, j'insisterai sur deux critères. Le premier est d'être attentif, non seulement au contenu des énoncés mais au fait que à un moment précis de la séance, le patient éprouve la nécessité d'un certain acte d'énonciation, non à ce qu'il dit mais au fait qu'il le dise. Etre attentif

au contenu signifierait que l'analyste reconstruit seulement le monde des représentations (du patient). Être attentif à l'acte d'énonciation, c'est observer comment se succèdent dans l'esprit du patient les représentations et étudier la dynamique de cette succession. Le second critère, qui dépend nécessairement du premier, c'est l'aptitude du candidat analyste à découvrir l'intention qui caractérise l'actualisation de chacun de ces actes, le lien avec la pensée précédente et d'anticiper ce que pourrait être la pensée suivante. Ce travail continu de reconstruction et d'anticipation définit le travail mental du psychanalyste. Bien sur, ce travail d'anticipation est presque toujours démenti par les associations de pensée réelle. Il est difficile d'imaginer ce que pourrait être une situation où le psychanalyste anticiperait toujours exactement ce que son patient va penser et dire. Ce sont précisément les échecs répétés de ce travail d'anticipation qui permettent au psychanalyste de découvrir les mécanismes de défense et les rejets de l'inconscient qui interfèrent constamment dans l'activité associative. Et comparant ses attentes à ce qui se déroule réellement, le psychanalyste peut observer les raisons personnelles qui motivent ses attentes, c'est-à-dire ce que l'activité mentale du patient induit dans ses propres activités mentales. J'ai appelé co-pensée cette induction que réalise dans l'activité mentale de l'analyste celle du patient. C'est en ces termes que l'on peut définir les processus de transfert et de contre-transfert.

En décrivant dans ces termes le but technique idéal de l'analyse, je ne prétends pas résumer toute la complexité du travail du psychanalyste, mais ce cadre de

référence m'aide dans le travail de supervision. Le superviseur ne connaît rien de l'existence réelle du patient et sa tâche ne consiste pas à construire cette réalité. Il ne sait même pas ce qu'a dit réellement le patient, et tenter de le reconstituer ne ferait que le mettre dans la même position que l'analyste qui s'intéresse à ce que dit le patient et non au fait qu'il le dise. La seule réalité que peut connaître le superviseur c'est le travail de co-pensée tel que le candidat analyste est à même d'en rendre compte. Il entend ce que le candidat-analyste a entendu des propos du patient et les pensées qui sont nées en lui à partir de ce qu'il a entendu.

La question cruciale est de savoir ce que le superviseur fait de ce travail de co-pensée. Je fais l'hypothèse que, à son tour, le superviseur réalise une co-pensée au second degré. Ce que lui rapporte le candidat évoque en lui des pensées sur les interactions qui se sont réalisées au cours des séances. Et ses interventions vont s'appliquer à ces interactions. Pour rendre sensible cette demande, imaginons une situation "idéale" de supervision où le candidat serait en mesure de rapporter et de faire à nouveau l'expérience de toutes les opérations mentales qui se sont développées en lui au cours des séances, en relation avec celles de son patient, aussi bien la manière dont il a entendu ce que lui disait ou ne lui disait pas le patient que toutes les pensées qui lui sont venues à ce sujet, les affects qu'il a ressentis chez lui et ceux qu'il a cru identifier chez son patient. Tout ceci constitue l'objet d'investigation du superviseur. Et à son tour ce dernier, toujours dans cette situation idéale, développe une activité de pensée qui est induite par ce

que lui dit le candidat et il se montre attentif à ce qui se dit et ne se dit pas dans l'activité de pensée de ce dernier, sans nécessairement comprendre ce qui appartient au patient mais en étant sûr que cela appartient au candidat analyste en relation avec son patient. Cette fiction nous montre qu'il n'y a pas de différence de nature entre le travail mental de l'analyste et celui du superviseur. L'opposition entre la tâche thérapeutique de l'analyste et la tâche "pédagogique" du superviseur n'est pas fondée puisque tous les deux réalisent le même type de travail mental.

Mais les buts techniques ne sont pas les mêmes. Si l'analyste a pour but que son patient développe un processus de pensée qui lui permette de réaliser une authentique expérience psychanalytique, le superviseur peut supposer que ce but a été réalisé au cours de la psychanalyse personnelle du candidat et la supervision est une occasion de lui montrer comment ce même processus de pensée va être utilisé par lui dans la cure de son patient.

Or, cette expérience est indispensable. Très souvent, pour ne pas dire toujours, le candidat aborde la supervision avec l'idée qu'il va faire face à cette nouvelle situation, le traitement de son patient, avec des procédés nouveaux qu'il doit découvrir, apprendre ou inventer. Ce qu'a fait (ou n'a pas fait) son psychanalyste vis-à-vis de lui, il doit maintenant le réaliser pour son patient. Il vit cette situation comme un changement de rôle. Bien entendu, ambivalence et, conflits vont marquer ce travail d'identification et de contre-identification et ceci se manifestera par des attitudes très variées d'un

candidat à l'autre. C'est le rôle du superviseur, chaque fois qu'une difficulté survient, de faire découvrir au candidat que la solution ne revient pas à se comporter comme il a vu son analyste se comporter (ou à se comporter autrement) mais à poursuivre le travail mental que lui, le candidat, a développé au cours de son analyse. Parallèlement, ce dernier doit observer l'enchaînement des pensées du patient comme il a "appris" à le faire pour sa propre activité mentale. En somme, lorsque le candidat montre implicitement qu'il s'interroge sur ce que doit faire un "bon" psychanalyste, ce qu'aurait fait ou n'aurait pas fait son psychanalyste, le superviseur s'efforce de déplacer le débat et de lui faire découvrir qu'il deviendra psychanalyste en demeurant le patient qu'il est ou a été, c'est-à-dire en développant la même activité mentale que durant ses propres séances d'analyse.

Si nous reprenons la distinction entre buts de vie, but du traitement et buts techniques, nous pouvons dire que dans la supervision, le but de vie est de devenir psychanalyste et les "buts de traitement" le développement d'attitudes mentales qui répondent aux buts techniques du traitement qu'il entreprend sous supervision. Mais quels sont alors les buts techniques que le superviseur doit mettre en place pour atteindre ces "buts de traitement" ? Nous avons vu que du point de vue de son activité mentale, ils n'étaient pas différents de ceux d'une cure psychanalytique, que nous avons définie comme un travail de co-pensée. Mais la différence avec la situation thérapeutique tient à la nature de ses interventions, car il ne parle pas en psychanalyste.

Utilisons une fois de plus un raisonnement par l'absurde. Que se passerait-il si le superviseur parlait en psychanalyste ? Cela voudrait dire qu'il ne pourrait parler du patient ni même de l'attitude du candidat-analyste vis-à-vis du patient, car se serait intervenir dans le domaine d'une réalité extérieure à ce qui, réellement, est actualisé dans la séance de supervision, c'est-à-dire à l'activité remémorative et associative du candidat et aux effets de cette activité sur la pensée du superviseur. Mais intervenir pour interpréter les déterminations inconscientes de cette activité constituerait une deuxième analyse, orientée vers un thème défini (les relations du candidat avec son patient). Il ne faut pas se dépêcher de déclarer absurde une telle situation. En certains endroits on a pratiqué (1), et on pratique encore peut-être, des premières supervisions dans le cours même de l'analyse. Un glissement progressif s'opère de la situation thérapeutique vers celle de supervision. A trop identifier psychanalyse et supervision, on peut se demander si cela conduit à donner un tour thérapeutique à la supervision ou un tour pédagogique à la cure ?

La notion de co-pensée nous semble utile pour éclairer le sens des interventions du superviseur. J'ai, je l'espère, assez insisté sur la signification clinique de cette notion pour dire schématiquement que le superviseur communique au candidat les effets du travail de co-pensée qui s'établit entre eux à propos du travail

(1) c'est une tradition de l'école Hongroise de Psychanalyse.

de co-pensée qui se déroule entre le patient et le candidat analyste. Tel me semble le but technique de la supervision. Pour le réaliser, les styles d'intervention du superviseur peuvent varier, d'un superviseur à l'autre, d'un candidat à l'autre, d'un moment à l'autre. Ils peuvent prendre un tour plus interprétatif ou plus didactique, se centrer davantage sur ce qu'a pensé ou dit le patient, ou sur ce qu'a pensé ou dit l'analyste, ou encore, sur ce que pense le superviseur. L'important est que tout ce que dit le superviseur témoigne bien des effets qu'induit en lui ce que le candidat rapporte des effets qu'a induit en lui l'activité mentale du patient.

Si, par exemple, le superviseur se sent confus, incapable d'anticiper ce qui pourrait survenir dans la cure, et qu'il ressent de l'ennui dans la supervision, il devra s'interroger sur ses réactions contre-transférentielles, sur la relation qui s'est établie entre lui et le candidat, mais aussi se demander si cet effet n'est pas directement induit par la co-pensée du candidat avec son patient. Peut être est-ce le candidat qui se sent confus, incapable d'anticiper ce qui pourrait survenir dans la cure, et ressentant de l'ennui au cours des séances ? Est-ce l'effet du contre transfert et/ou de la manière dont le fonctionnement mental du patient induit sa propre activité mentale ? De ce point de vue, on peut dire que la pathologie du patient influence l'activité mentale du superviseur.

Nous pouvons revenir à la question initialement posée. L'implication de l'activité mentale du superviseur dans le processus de supervision n'est pas de nature pédagogique. Elle ne porte que de manière marginale sur la

transmission d'un savoir-faire. Dans d'autres cas, le pédagogue peut évaluer le résultat d'une telle transmission. Le superviseur est en position psychanalytique, même si la supervision n'est pas une forme de psychanalyse. Les effets du travail mental qui s'accomplit en lui résultent d'une double opération de co-pensée. Seul une instance tierce peut porter un jugement sur l'ensemble de ce processus.

Ceci me conduit tout naturellement au dernier point que je voudrais souligner et qui constituera ma conclusion. Ce qui vient d'être dit, n'a pas seulement une utilité technique. Cela nous conduit à une définition de la finalité de l'institution psychanalytique. La supervision constitue le modèle de la communication clinique entre psychanalystes. Celle-ci ne consiste pas seulement à décrire la psychopathologie d'un cas ni à illustrer une opinion par une simple vignette. Sans doute, description psychopathologique ou vignette sont utiles dans certaines communications mais, si nous voulons réellement faire progresser notre théorie de la technique, nous devons décrire avec détails et précisions ce qui se passe réellement dans une séance, dans une série ou dans un fragment de séance. Or, quand nous présentons ainsi un matériel clinique, c'est en réalité le travail de co-pensée que nous présentons. Bien sûr, nous n'attendons pas de ceux qui nous écoutent ou qui nous lisent, qu'ils développent une activité de co-pensée analytique et supervisent notre travail. Le but n'est pas une élucidation d'une situation particulière, mais de dégager des conclusions générales sur un aspect de la

technique psychanalytique. De ce point de vue, il existe une différence très nette entre la supervision et la communication scientifique clinique. Mais ce qu'elles ont en commun, c'est l'exposé d'un travail de co-pensée. Et, de ce point de vue, la supervision prépare le nouveau psychanalyste à ce qui devrait constituer la voie la plus fructueuse pour les progrès de la recherche clinique et technique.



LISTE DES MEMBRES TITULAIRES

- . Mme Annie ANZIEU, 7 bis, rue Laromiguière, 75005 PARIS
- . Pr Didier ANZIEU, 7 bis, rue Laromiguière, 75005 PARIS
- . Dr Jean-CLAUDE ARFOUILLOUX, 85, av. Général Leclerc, 75014 PARIS
- . Dr Claude BARROIS, 4, allée des Pinsons, RUBELLE - 77950 MAINCY
- . Mme Nicole BERRY, Impasse Rollon, 76230 BOISGUILLAUME
- . Mme Lucienne COUTY, 15, rue de l'Estrapade, 75005 PARIS
- . Pr Guy DAR COURT, 19, rue Rossini, 06000 NICE -
- . Pr Roger DOREY, 121, rue de la faisanderie, 75116 PARIS
- . Mme le Dr Juliette FAVEZ-BOUTONIER, 48, rue des Ecoles, 75005 PARIS
- . Pr Pierre FÉDIDA, 3, rue du Regard, 75006 PARIS
- . M. François GANTHERET, 91, rue de Seine, 75006 PARIS
- . Dr Wladimir GRANOFF, 9 bis, villa Pasteur, 92200 NEUILLY S/SEINE
- . Dr Michel GRIBINSKI, 16, rue des Minimes - 75003 PARIS
- . Mme le Dr Christiane GUILLEMET, 15, rue Michel-Ange, 75016 PARIS
- . Mme le Dr Marianne LAGACHE, 45, bd Victor, 75015 PARIS
- . Pr Jean-Louis LANG, 100, rue de Rennes, 75006 PARIS
- . Pr Jean LAPLANCHE, 55, rue de Varenne, 75341 PARIS CEDEX 07
- . Dr Jean-Claude LAVIE, 22, av. de l'Opéra, 75001 PARIS
- . Dr Arnaud LEVY, 8, rue Daniel-Hirtz, 67000 STRASBOURG
- . Mme le Dr Danielle MARGUERITAT, 26, rue Erlanger, 75016 PARIS
- . Mme Marie MOSCOVICI, 32, avenue Carnot, 75017 PARIS
- . Dr Raoul MOURY, 27, boulevard Edgard Quinet, 74014 PARIS
- . Dr . Henri NORMAND, 53, rue Huguerie, 33000 BORDEAUX
- . Mme le Dr Aline PETITIER, 3, rue Campagne Première, 75014 PARIS
- . M. J. B. PONTALIS, 34, rue du bac, 75007 PARIS
- . Dr Robert PUJOL, 140, rue Edmond Rostand, 13008 MARSEILLE
- . Dr Guy ROSOLATO, 3, square Thiers, 75116 PARIS
- . Dr Victor SMIRNOFF, 15, rue Duguay-Trouin, 75006 PARIS
- . Mme le Dr Hélène TRIVOUSS-HAÏK, 248, bd Raspail 75014 PARIS
- . Pr Daniel WILDÖCHER, 32, rue Charles Baudelaire, 75012 PARIS

Mars 1990

LISTE DES MEMBRES ASSOCIES

=====

- . M Bernard BARRAU, 16, rue de l'Assomption, 75016 PARIS
- . M. Gérard BONNET, 1, rue Pierre Bourdan, 75012 PARIS
- . Mme F. BRELET-FOULARD, 74 rue de Coudray -44000 NANTES
- . Mme le Dr F. CAILLE-WINTER, 103, av. Général M. Bizot 75012
- . Mme M.J. CELIE, 32 av.Félix Faure 75015 PARIS
- . Mme le Dr André DAUPHIN, 24, rue Gay-Lussac 75005 PARIS
- . Mme le Dr Colette DESTOMBES, 57, avenue Jeanne d'Arc 59000 LILLE
- . Dr François DESVIGNES, 74, rue Dunois, 75013 PARIS
- . Pr. R. DORON, 22, rue Emile Dubois 75014 PARIS
- . Mme Gabrielle DUCHESNE, 18, rue de sq. Carpeaux, 75018 PARIS
- . Mme le Dr Judith DUPONT, 24, Place Dauphine, 75001 PARIS
- . Dr Bernard FAVAREL-GARRIGUES, 44, r. de Tivoli, 33000 BORDEAUX
- . Mme le Dr Claudine GEISSMANN, 13, bd George V, 33000 BORDEAUX
- . Pr Pierre GEISSMANN, 13, bd George V, 33000 BORDEAUX
- . Dr René GELLY, 13, rue Humblot, 75015 PARIS
- . Pr Didier HOUZEL, 22, rue Commandant Drogon, 29200 BREST
- . Dr Bernard JOLIVET, 134, rue de Courcelles, 75017 PARIS
- . Dr Patrick LACOSTE, 59, rue du Parc, 33200 BORDEAUX
- . Mme le Dr Elisabeth LEJEUNE, 38, r. des Cordelières 75013 PARIS
- . M. Jacques PALACI, 4, rue Lincoln, 75008 PARIS
- . Dr Jean-Claude ROLLAND, 45, rue de la République 69002, LYON
- . Mme Monique ROVET, 41, av. de Saint-Mandé, 75012 PARIS
- . Mme Evelyne SECHAUD, 87, boulevard Suchet, 75016 PARIS
- . Mme H. TENENBAUM, 2, rue Don Calmet 54000 NANCY

Mars 1990

LISTE DES MEMBRES HONORAIRES

Dr. A.BERGE - 110, Av.du Roule-92200-NEUILLY

Pr. A.BOURGUIGNON-18, rue St Romain-75006-PARIS

Dr. C.LAURIN-205, Av.Club, Dorion, Que. J7V 2E6 CANADA

Pr. B.ARENSBURG, Avida Primada Reig-102.40-VALENCE-

MARS 1990