

Réseau clinique pluri-institutionnel du lien, du nourrisson, de l'enfant et de l'adolescent

Désir, savoir et (re)création entre l'enfant et l'adulte

**Mercredi 17 avril 2013,
Salle polyvalente du lycée Jean-Baptiste Dumas,
1 place de Belgique, 30 100 Alès**

Conférences et débats

Programme

Président, Dr Charly CARAYON,
pédo-psychiatre, praticien hospitalier,
Centre hospitalier d'Alès

9h

Patrick VENDRIN,
comédien, lecteur, danseur

11h

Pause

9h30

Dr Marie ALLIONE,
pédo-psychiatre, psychanalyste, Centre
hospitalier d'Alès
avec l'équipe de la Rose verte

11h15

Adeline YZAC,
écrivain,
chantiers d'écritures pour tous publics

10h

Éric DERRIEN,
libre conteur,
chercheur pédagogique

11h45

Dr Phillipe LACADÉE,
psychiatre, psychanalyste
École de la Cause freudienne,
Association mondiale de psychanalyse

10h30

Dr Augustin MÉNARD,
psychiatre, psychanalyste
École de la Cause freudienne,
Association mondiale de psychanalyse,
enseignant au Collège clinique de
Montpellier

12h30-14h

Déjeuner

14h

Ateliers

Danse

animé par le Dr Marie ALLIONE, pédo-psychiatre, psychanalyste
et Elsa DECAUDIN, danseuse

Poésie, écriture

animé par le Dr Augustin MÉNARD, psychiatre, psychanalyste
et Adeline YZAC, écrivain, chantiers d'écritures pour tous publics

Peinture, arts plastiques

animé par Marie SAURAT, professeur d'arts plastiques, artiste et art-thérapeute
et Wilfried GONTRAN, psychologue – formateur, chargé d'enseignement en psychologie

Théâtre

animé par le Dr Phillipe LACADÉE, psychiatre, psychanalyste
et Patrick VENDRIN, comédien, danseur, poète et lecteur de rue

Musique

animé par Gérard MALLASSAGNE, psychologue clinicien, psychanalyste
et PHILIPPE MURRU, musicien, éducateur spécialisé

Contes et paroles

animé par Éric DERRIEN, libre conteur, chercheur pédagogique
et Cosimo SANTESE, psychologue clinicien

15h30-16h

Pause

16h-17h30

Comptes-rendus des ateliers, débat

17h30-18h

Conclusion

par le Dr Charly CARAYON

Marie Allione (Alès)

Psychiatre des hôpitaux, praticien hospitalier sur le secteur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent Nord Ouest du Gard, rattachée à l'hôpital d'Alès, Marie Allione est psychanalyste, membre de l'association Espace Analytique.

Elle est aussi membre du conseil d'administration de la CIPPA (Coordination internationale des psychanalystes et psychothérapeutes de personnes avec autisme), membre fondatrice de l'association Préaut (programme de recherche et d'études sur l'autisme) qui est à l'initiative d'une recherche sur le dépistage précoce de l'autisme et sur la pédagogie et le processus de subjectivation chez l'enfant autiste.

Participant au comité de rédaction de la revue Préaut (éditions l'Harmattan, puis Erès), elle y publie régulièrement les résultats de ses travaux et a participé à plusieurs ouvrages collectifs. Elle vient de publier, avec Claude Allione, Autisme, donner la parole aux parents (Les Liens qui libèrent, janvier 2013) – en vente à la librairie du colloque.

Responsable, depuis plus de trente ans, de plusieurs hôpitaux de jour pour enfants, elle s'est consacrée à l'étude du travail en institution, a participé à de nombreux congrès de thérapie institutionnelle, régulièrement publié ses communications et poursuit son avancée sur cette question cruciale :

« Comment soutenir une atmosphère désirante dans une institution? »

Charly Carayon (Alès)

Pédopsychiatre, médecin-chef du secteur pédopsychiatrique du Nord-Ouest du Gard, Charly Carayon est le fondateur du Réseau clinique du lien pluri-institutionnel du nourrisson, de l'enfant et de l'adolescent et l'initiateur du présent colloque.

Il définit son cheminement professionnel comme le nouage de trois rencontres décisives :

– La photographie et le cinéma, avec Blow up, le film de Michelangelo Antonioni, et plus tard la philosophie de Maurice Merleau-Ponty (Le visible et l'invisible, L'œil et l'esprit).

– L'engagement corporel avec la danse, l'alpinisme (il est initiateur diplômé de haute montagne et possède un diplôme universitaire de médecine de montagne), et la méthode de Moshe Feldenkrais, basée sur La prise de conscience du corps par le mouvement (dont il est praticien).

– La biologie, la médecine et la psychanalyse, puis le Pr Michel Soulé et son projet de dispositif pluridisciplinaire du « Secteur unifié de l'enfance », qui conduiront Charly Carayon à s'engager d'abord dans la psychiatrie du nourrisson.

« Le Réseau clinique du lien est, dit-il, la déclinaison de ces trois axes » – d'où la métaphore qui lui est chère de « l'enfant, premier de cordée ».

Elsa Decaudin (Montpellier)

Ingénieur de l'Institut national des Sciences appliquées de Lyon, Elsa Decaudin a poursuivi ses études au Brésil, où elle a soutenu un DEA, avant de se faire chercheuse en danse-théâtre.

En 2003, elle s'installe à Montpellier où, en compagnie de ses deux complices, Bastien Defives (photographe) et Jean-Philippe Lambert (musicien), elle crée la structure PulX, qui conçoit divers projets artistiques et culturels autour (de la question) du mouvement (du corps). Les artistes qui composent PulX sont issus d'horizons divers et s'inscrivent dans une démarche « pluridisciplinaire et innovante » où l'attention se porte essentiellement sur le processus de création.

Si la majorité des créations de PulX sont des spectacles vivants, son identité se fonde sur « la recherche d'un rapport au public basé sur l'immédiateté, la convivialité et l'accessibilité ».

Éric Derrien (Saint-Paul Le Jeune)

Formé à l'art du conteur et à l'enseignement artistique auprès d'Alexandre del Perugia, Éric Derrien mène une recherche sur les implications pédagogiques et psycho-pédagogiques des littératures orales et pratique son métier de conteur auprès des enfants comme des adultes.

Animé d'un superbe désir de transmettre son art, il parcourt la France pour des spectacles de contes en maisons de retraite et dans les écoles, salons du livre, festivals, associations culturelles, anime des ateliers spectacles, des fêtes historiques et a récemment, accueilli des enfants pour une semaine en forêt en compagnie de Merlin, Ulysse et maints autres héros mythiques.

Éric Derrien « ne travaille pas le conte, ce sont les contes qui le travaillent ». Aussi les met-il au service des enfants en difficulté. Il a enregistré un CD.

Wilfried Gontran (Toulouse)

Psychologue-Formateur, chargé d'enseignement

en psychologie à l'Université de Toulouse II, Wilfried Gontran a récemment publié, – avec M. Arreguy, « Face à la violence et ses effets dans le champ des apprentissages, quel espace pour une écoute? » (revue Recherches en psychanalyse, no 14, Paris, 2012 / 2) ;

– « Le corps, terre d'asile à l'adolescence » (Pratiques et usages du corps dans la modernité, Erès, Ramonville Saint-Agnes, 2009).

Il supervise également un groupe d'étude sur les pratiques institutionnelles au sein du Réseau clinique du lien pluri-institutionnel du nourrisson, de l'enfant et de l'adolescent à Alès.

Philippe Lacadée (Bordeaux)

Psychiatre, psychanalyste, membre de l'École de la Cause freudienne, de l'Association mondiale de psychanalyse et de la New Lacanian School, Philippe Lacadée travaille à l'hôpital de jour La Demi-lune de Villenave d'Ormon, enseigne aux Sections cliniques de Bordeaux et de Genève.

Il est vice-président du Centre interdisciplinaire sur l'enfant (CIEN, qui fonctionne sous la modalité de laboratoires interdisciplinaires de recherche) et co-anime le CIEN au Brésil. Ainsi a-t-il dirigé pendant six ans le laboratoire « Le Conseil des enseignants » au collège de Bobigny. Il participe à d'autres laboratoires de recherche sur l'école et l'interdisciplinarité et anime des conversations dans les établissements scolaires.

Il a participé à des ouvrages collectifs et publié de nombreux articles dans les revues spécialisées (La Cause freudienne, Mental, Quarto, Préliminaires...). Vous pourrez découvrir son dernier livre, Vie éprise de parole, ainsi que quelques autres, à la librairie du colloque.

« La façon dont le sujet, avec son corps, s'inscrit dans le langage, dont le vivant se noue à la parole, – écrit-il –, reste l'objet principal de ma recherche. »

Gérard Mallassagne (Nîmes)

Psychologue clinicien et psychanalyste à Nîmes, il est membre de l'École de la Cause freudienne, du Centre psychanalytique de consultation et de traitement de Montpellier, conférencier au Collège clinique de Montpellier et enseignant (présentations de malades et conférences) au Programme psychanalytique d'Avignon (Hôpital psychiatrique de Montfavet) ainsi qu'au Centre hospitalier de Narbonne (service de psychiatrie adulte).

Il tient aussi, depuis 2001, un séminaire sur la théorie de la psychanalyse à l'Institut de formation aux métiers éducatifs de Nîmes.

Vous trouverez les articles de Gérard Mallassagne dans Tabula (Bulletin de l'ACF-Voie domitienne), La petite girafe, la Lettre mensuelle de l'ECF et le Bulletin électronique UFORCA pour l'Université populaire Jacques Lacan.

Augustin Ménard (Nîmes)

Psychiatre, psychanalyste, membre de l'École de la Cause freudienne et de l'Association mondiale de psychanalyse depuis leur fondation, Augustin Ménard est enseignant à la Section clinique de Montpellier. Il a donné nombre de conférences en France et dans le monde (Espagne, Italie, Belgique, Grande Bretagne, Amérique latine...) dont la plupart a été publiée dans des revues spécialisées.

Son ouvrage, Voyage au pays des psychoses, fondé sur sa pratique, prend « le pari toujours risqué d'une articulation de la théorie à partir de la clinique, en (se) faisant docile aux dires des patients (...) afin de recueillir le fruit de leur créativité ».

Philippe Murru (Alès)

Est éducateur spécialisé au Centre médico-psychologique « La rose verte » à Alès mais son amour de la musique, qu'il joue (il est multi-instrumentiste) et compose, l'a porté à poursuivre trois ans d'études en musicothérapie.

Ainsi a-t-il pu inaugurer, sur son lieu de travail, des ateliers de comptines (pour les plus petits), de bruitage et de musique où jouer des intervalles pour recueillir l'oreille de ses jeunes patients.

Cosimo Santese (Alès)

Psychologue clinicien et psychanalyste, membre de l'Espace analytique, il pratique son art à l'hôpital de jour de La rose verte, auprès d'enfants de trois à seize ans.

Il est également formateur chez Audit, auprès des personnels spécialisés en Santé mentale et fait partie du comité scientifique des Journées de psychothérapie de l'Institut de Saint-Alban.

Aussi son travail quotidien le porte-t-il à se demander si une – et quelle ? – institution soignante peut « accueillir toutes les folies ».

Marie Saurat (Montpellier)

Artiste plasticienne, elle est professeur agrégée en arts plastiques et chargée de mission communication détachée à la Délégation académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle (DAAC) de l'Académie de Montpellier.

Outre son travail de création – elle a participé à de nombreuses expositions personnelles et collectives - elle a été, pendant trois ans, chargée de mission au musée Fabre (formation des enseignants du secondaire, réalisation de documents pédagogiques numériques, de visites d'expositions, aide aux projets personnalisés et adaptés aux programmes de la maternelle au lycée...).

Elle est également professeur de hatha-yoga, discipline qu'elle prône dans les établissements scolaires et qui s'inscrit dans le projet « Relier l'élève à sa créativité », élaboré avec la plasticienne Frederica Matta et qui est en cours d'expérimentation.

Patrick Vendrin (Montpellier)

Comédien, lecteur, danseur, baladin de notre XXI^e siècle, il travaille actuellement, avec les Brigades d'Interventions Poétiques (Compagnie Zigzags) à la création d'une émission sur Arthur Rimbaud avec des collégiens. Au Théâtre de Clermont l'Hérault, il est comédien (« Le monde vu par les enfants »), improvisateur et metteur en scène pour Poem Express et le Chœur de l'Hérault, de productions poétiques issues d'ateliers avec des enfants et des écrivains, plasticiens, comédiens, musiciens, danseurs...

Avec la Compagnie Faits Divers, il fait

des lectures théâtralisées et/ou musicalisées, des performances impros, et met en scène des spectacles poétiques, musicaux, chorégraphiques et de lecture par des jeunes en vue de leur rencontre avec les auteurs.

Avec la Compagnie Carambole, il est comédien dans Les Jardiniers, « spectacle déambulatoire en toutes saisons de poésies et chansons » et dans Nom de code : Popé, « création tout public, rythmique, burlesque et poétique ».

Il participe au festival Voix vives de Sète en tant que lecteur et au spectacle de masques (et de rue) Un pas de côté, de la Compagnie Double Jeu.

Adeline Yzac (Montpellier)

Écrivain, Adeline Yzac propose des chantiers d'écriture pour tous publics. Nous lui laissons donc la plume.

« Je suis née dans un lieu dit du bout du monde, dans un ourlet secret aussi reculé qu'un creux de page froissée, à une enjambée de Lascaux. En ce pays, j'ai vécu vingt ans parmi les « gens de peu », les gens de l'ordinaire, je suis d'un peuple de cultivateurs et de diseurs. Et puis, naquirent en ces terres les troubadours, Montaigne, La Boétie, Brantôme, Fénelon.

J'ai gardé des chasseurs certain goût pour le braconnage, le silence et l'affût ; et des écrivains la joie de l'étude immobile et assidue. J'aime me tenir à l'écart du monde, arrêtée dans ma maison d'écriture et laisser venir les épiques, les tragédies et les merveilles.

Les récits frappent à ma porte, voyageurs qui viennent de loin, de forêts secrètes, d'estuaires remontés à rebrousse-marée, ils vont vêtus d'énigmes et d'odeurs du monde, ils ont soif et faim de la langue, je les accueille, je les écoute, je les nourris, je les écris. Les uns ont beaucoup à dire, les autres sont plus laconiques, certains mettent du temps à se raconter, d'autres encore se disent en quelques phrases et il y a les muets qui attendent dans l'ombre. Quelques uns deviennent des récits pour tout petits, d'autres s'adressent aux jeunes et certains se réservent pour les adultes. »

Introduction de Charly CARAYON

Pédopsychiatre Centre Hospitalier Alès Cévennes

Bonjour à tous,

Je remercie chacun d'entre vous d'avoir répondu à cette invitation du Réseau Clinique du Lien et d'être présents aujourd'hui.

Je remercie dès maintenant et vivement tous ceux qui vont intervenir ce matin à la tribune et animer cet après-midi les tables rondes.

Je remercie également toute l'équipe de RESEDA, Noémi Bonifas, Lénaïk Porrot, Thierry Cubedo, Françoise Demateïs qui ont organisé et rendu possible ce colloque.

Merci aussi à Elisabeth Doisneau qui m'a soutenu dès le début dans ce projet de rencontre.

Merci à Mr. Veyrier et l'ADSMI, à l'équipe de RESAGARD qui participent à cette journée.

Merci à Mr. Régnery, proviseur du lycée J.B. Dumas et à toute son équipe qui nous accueillent aujourd'hui.

Enfin merci à l'A.R.S. du Languedoc-Roussillon, à Ales-Agglomération, et à la ville de La Grand-Combe.

Quelques mots pour reparler de ce qu'est le réseau clinique du lien pluri-institutionnel du nourrisson, de l'enfant et de l'adolescent.

La clinique c'est parler de ce qui est douloureux, questionnant, insensé ou énigmatique, mais aussi de ce qui peut être heureuse surprise.

Ce réseau a donc pour objectif de faciliter et de créer des espaces de parole où des acteurs venant de champs différents, qu'ils soient enseignants, éducateurs, thérapeutes, artistes ou professionnels de la culture, pourront partager leurs expériences positives ou malheureuses, leurs questions, mais aussi leurs réponses face à des enfants, des adolescents et des familles en souffrance psychique.

La souffrance psychique est toujours l'expression d'une relation à l'autre douloureuse, conflictuelle, rompue, absente ou marquée par le repli ou l'isolement.

Cette relation douloureuse à l'autre est caractérisée par la méfiance et la peur. Soigner est donc être attentif à permettre l'émergence et le développement d'une relation de confiance avec celui ou celle qui, en souffrance, a tendance à la fuir.

En ce sens, tout acteur du réseau pluri-institutionnel peut avoir une action soignante. C'est dire que le soin psychique n'appartient pas qu'aux spécialistes que sont les « psy » qu'ils travaillent en cabinet ou en institution.

Faire partie du réseau c'est aussi soutenir l'action soignante de tout partenaire quelque soit son appartenance institutionnelle.

Ces espaces de paroles peuvent se décliner sous trois niveaux :

— Les rencontres de premier niveau existent déjà depuis longtemps, il s'agit seulement de les faciliter et de les ouvrir.

Le plus souvent se sont les réunions à l'école ; celles –ci peuvent avoir lieu également à l'ASE, dans un foyer, dans un CMP, voire dans le cabinet d'un médecin généraliste.

Les faciliter c'est s'entendre sur un temps où chacun pourrait s'organiser pour être plus disponible ce jour là. Nous avons donc proposé que le Jeudi matin puisse devenir ce temps de rencontres pluri-institutionnelles.

Les faciliter ça passe aussi par mieux se connaître, et c'est l'objet des rencontres formation comme celle d'aujourd'hui.

Les ouvrir c'est avoir le souci d'inviter tous les acteurs impliqués dans la vie de l'enfant et sa famille. Je pense aux médecins généralistes, à tous ceux qui œuvrent dans les centres sociaux-culturels, bref à toute personne ressource.

— Le deuxième niveau concerne les rencontres cliniques pluri-institutionnelles.

Il s'agit de mettre en place des groupes de travail où chacun s'engage à participer régulièrement et à présenter une situation qui a pu le mettre en difficulté ou le questionner.

Depuis maintenant plus d'un an fonctionne sur Alès trois groupes :

→ **Le groupe bébé et petite enfance,**

Où se retrouvent des gens de la PMI, de la PJJ, d'un relais d'assistance maternelle, de l'équipe de récréation de Clarence, des psychologues libérales

→ **Le groupe enfants et adolescents** ou de la même façon se rencontrent personnes travaillant à l'aide sociale à l'enfance, dans les MECS, les services d'AEMO et d'AED, à la PJJ, etc.

→ **Le groupe « psy »** qui réunit des psychologues et médecins de toutes origines institutionnelles.

Ces groupes constituent pour chacun qui y participe un véritable appui, par la réflexion et l'éclairage qu'on peut y trouver. J'espère évidemment que ces groupes vont dans l'avenir se multiplier.

Je vous invite à les rejoindre.

Dans les situations difficiles où l'on est dans l'impasse, le réseau peut également proposer des réunions pluri-institutionnelles ponctuelles : supervision dans le sens où la rencontre est régulée par une personne non impliquée dans la prise en charge et qui, par là, peut apporter un éclairage nouveau et différent par la position distante et indirecte qu'elle occupe.

Nous développons ces supervisions cliniques pluri institutionnelles en particulier à l'égard des adolescents dans l'instance de RESAGARD.

— Le troisième niveau est celui des formations comme celles d'aujourd'hui.

Nous avons déjà organisé trois rencontres sur les différents secteurs du territoire alésien, et chacune a apporté la preuve que beaucoup d'entre vous aspire et demande ce type de rencontre ou apprennent à se connaître des personnes venant d'institutions différentes.

Ce colloque est donc la quatrième rencontre, mais c'est une première dans le sens où nous invitons des personnalités venues d'ailleurs, je pense à :

Elsa DECAUDIN, Marie SAURAT, Adeline YZAC, Eric DERIEN, Wilfried GONTRAN, Philippe LACADEE, Gérard MALLASSAGNE, Augustin MENARD, Patrick VENDRIN

Sans oublier mes proches : Marie Allione, Philippe Murru et Cosimo Sentèse.

Auprès desquels je renouvelle mes remerciements.

J'ai le sentiment que nous passons aujourd'hui à une vitesse supérieure qui permettra le développement et l'épanouissement de ce réseau clinique.

Si vous souhaitez plus d'informations sur ce réseau, si vous avez des questions ou des suggestions, n'hésitez pas à contacter :

▲ Noémi Bonifas et Lénaïk Porrot de l'équipe de RESEDA,

▲ Elisabeth Doisneau, psychanalyste (et coordinatrice du parcours de santé mentale adolescents),

▲ L'équipe de coordination de RESAGARD.

▲ Philippe Rigoulot de la M.D.A. à Nîmes

▲ Moi-même au CMPEA

De la même façon, nous avons organisé cette journée non pas sous forme de conférences, mais d'interventions assez courtes de façon à inciter chacun à questionner les participants ou les intervenants que vous allez rencontrer ou mieux connaître.

Nous souhaitons laisser beaucoup de place au débat, débat qui pourra se prolonger dans le cadre des tables rondes qui se dérouleront cet après-midi. Mais j'attends et j'espère que ce désir de rencontre se poursuivra, se pérennisera et s'épanouira au-delà de la rencontre d'aujourd'hui, le réseau étant l'œuvre de chacun qui y participe et le construit par ses actions et ses initiatives.

Quant au thème d'aujourd'hui, on sait depuis longtemps et toujours que l'art est la première des modalités thérapeutiques.

N'était-ce pas LEVI-STRAUSS qui disait que le premier métier de l'homme était celui de poète, que les mythes et les contes sont la première des nourritures.

On sait aussi que ce qui soigne c'est de parler, d'être parlé, de se raconter. Mais cette parole est souvent difficile, douloureuse parfois impossible, et ces enfants en difficulté de parole nous amènent à créer des ateliers thérapeutiques médiatisés par les objets spécifiques.

Se développent ainsi dans les hôpitaux de jour ou les centres d'accueil thérapeutique, des ateliers contes, peinture, danse, dessins, marionnettes, théâtre ou psychodrame, écritures, etc.....

Les artistes professionnels nous aident depuis longtemps à animer ces ateliers. Nous avons besoins de leur savoir, de leur travail, de leur expérience et de leur recherche.

Marie ALLIONE, Elsa DECAUDIN, Philippe MURRU nous parleront tout à l'heure des ateliers dont bénéficient les enfants à la Rose Verte.

Mais ces actions art-thérapeutiques se développent ailleurs que dans les lieux de soins, et c'est le sens de cette journée que de partager les expériences que chacun a pu faire dans le champ qui lui est propre, que chacun puisse témoigner de ce qui peut pacifier ces enfants et ces jeunes en souffrance et en guerre.

Je vous souhaite ou je nous souhaite de passer une journée désirante, révélatrice de savoir, de ce savoir caché mais déjà là et en attente, plein de créativité et de source créatrice.

Bref, je nous souhaite d'être à la hauteur du thème d'aujourd'hui, d'être dans le jeu et dans l'amusement et que demain les enfants et les jeunes que nous retrouveront, percevront qu'il s'est passé peu avant quelque chose, que finalement les adultes peuvent éprouver autant qu'eux ce désir de savoir, de jouer et de réinventer la vie.

Intervention de Patrick Vendrin

Comédien, lecteur, danseur

Je n'ai pas préparé de conférence: c'est à partir de quelques notes, suite à des conversations amicales avec Charly Carayon et à nos curiosités respectives, que j'inaugure les interventions de ce colloque.

Je vais parler de trois expériences personnelles qui me semble en lien avec l'intitulé de cette rencontre.

Tout d'abord le fait suivant que je relatai à Charly.

Je fus éducateur avant d'entamer un parcours artistique professionnel.

Durant ma formation je fis un stage en crèche.

Un jour, je me trouvais seul avec un enfant dans cet « entre-deux », ce sas, ce lieu d'échange qu'est le vestiaire au-delà duquel les parents n'entrent pas plus loin dans l'établissement.

Cet enfant, de 2 à 3 ans, parlant encore avec difficultés, se mit à converser avec quelqu'un qui, visiblement, n'était pas là (mais pour lui oui) que je ne connaissais pas et dont ensuite il me dit le nom, encore tout habitué de sa « présence »: un autre garçon avec qui il était auparavant chez une nounou et qu'il ne voyait plus.

Bien qu'étonné je ne le manifestai pas, n'affirmant ni n'infirmer rien, restant à l'écoute et échangeant quelques mots avec lui comme si cela était tout à fait normal, ce qui le rendit visiblement content, voire soulagé (je ne savais pas de quoi) et nous rejoignîmes le groupe comme si rien de particulier, encore moins d'extraordinaire ne s'était produit.

Rien que de l'ordinaire. Pour lui. Apparemment.

Il voyait ce que je ne voyais pas. Il entendait ce que je n'entendais pas, et même conversait avec cet autre que je ne voyais pas. Et cependant ma présence semblait avoir « à voir » avec cette possibilité.

De plus, nous avons partagé quelque chose d'important.

Pour moi ce fût une interrogation que je laissai ouverte.

Avait-il été « réellement » en contact avec cette personne dans ce moment? Était-ce le jeu d'une réminiscence qui semblait le délivrer? Était-ce une projection de son imaginaire? Du mien? Y étais-je pour quelque chose par ma présence parallèlement à l'absence de ses parents dans cet endroit de « passage »?

Était-ce une capacité des tout jeunes enfants, perdue par la suite, sauf chez certains devenant inadaptés à nos fonctionnements ou ... artistes? Cette manière d'être au monde, à soi, aux autres, aux choses, « ce regard neuf de l'enfant » que nous avons été et portons en nous, parfois si difficile à ré-habiter et pourtant, si nécessaire dans tout travail de création (particulièrement artistique mais pas seulement) qui faisait dire à Picasso: « Je ne cherche pas, je trouve ». Ce qu'Einstein aurait pu dire aussi. Ce que font bien d'autres connus ou non.

Je laissai alors de côté, sans les méconnaître, mes références psychanalytiques, médiatiques, sociologiques ... afin de garder le cœur émotionnel et personnel de cette expérience dont j'ai peu parlé, sinon lors d'échanges sincères comme avec Charly et c'est peut-être là qu'il invita « Le Petit Prince » à se mêler de nos affaires: j'en parlerai tout à l'heure.

Le 2e souvenir.

Cela se passe lors d'une préparation de lectures en voix, collectives et individuelles, avec des élèves de cours élémentaire.

Dans la partie technique de l'entraînement, après avoir défini le *Lire* (les yeux, le texte) pour *Dire* (le public, la bouche), j'ajoute entre ces deux moments le temps de l'*Image*.

Se faire une image, imaginer, voir ce que dit le texte: « je lis silencieusement, puis j'imagine (ou

j'essaie d'imaginer) puis je dis le texte à travers ce que j'ai vu ».

Chacun s'applique, en duo, à cet exercice quand tout à coup un garçon, interloqué puis radieux, s'écrie: « c'est magique! ».

Il voyait. Il y était. Il passait d'un monde dans l'autre comme dans les contes ou les jeux vidéos.

Et plus magique encore: il était là-bas, dans l'espace de la fiction et ici, avec nous dans l'espace public, de la narration.

Et ça communiquait: l'imaginaire dans le réel, et inversement puisqu'il nous transportait là-bas, tout en parlant ici. Ça communiquait doublement puisque nous pouvions en parler ensemble.

Et nous pouvions voir avec lui (ou par lui?) à travers les mots du texte portés par sa voix: un paysage, des personnages, des situations...

Nous entendions même, nous sentions et ressentions: nous le vivions, « pour de vrai ».

Nous voyions ce qu'il disait, mais chacun avec des couleurs différentes, des formes différentes, des invités qui n'étaient pas dans le texte, mais entre nos lignes... comme s'il nous décrivait ce qu'il voyait de l'autre côté d'un mur au pied duquel nous nous trouvions; comme s'il nous tendait une corde et nous hissait afin de mieux voir.

Il nous tendait la main, nous tenait dans ses bras. Par la parole et la présence.

(Le Petit Prince s'impatiente)

Le troisième exemple vient d'un stage autour de la lecture à voix haute que j'animai auprès d'enseignants.

Après les présentations, je commence par ma traditionnelle « foire aux livres »: grand déballage tous formats, tous genres sur une grande table autour de laquelle on peut tourner et où chacun peut prendre un livre, comme on fouille parmi les vêtements en vrac dans une friperie.

(On choisit – ou on se laisse choisir - par la couleur, la forme, le poids, le motif - pas le titre – l'odeur, le toucher, en fermant les yeux ... Puis on l'ouvre au hasard de son épaisseur et on lit à voix haute, au débotté, ce qu'on a sous les yeux...)

Ensuite je fais un tour de table sur les pratiques personnelles de la lecture et celles, à voix haute, avec les élèves.

Sur douze participants, en dehors d'énoncés, de règles, d'exemples, de dictées, de courts extraits lus par eux-mêmes ou de lectures par les élèves pour contrôler leur niveau..., trois seulement avaient pratiqué la lecture à haute voix pour le plaisir, pour entrer dans une histoire, pour partager un beau texte... Les autres n'y avaient pas pensé, ou ont eu peur de la réaction des élèves, d'être ridicule, de perdre leur temps...

La première, professeur de français, se rappelait avoir lu, avec plaisir, pour le plaisir, une longue histoire et que ses élèves avaient été attentifs. Et contents.

Mais que par la suite (le programme, le temps...) elle n'avait pas réitéré.

Elle avait même oublié.

La deuxième, une institutrice, nous dit qu'elle lisait tous les jours à ses élèves, 1/4h à 1/2h en fin de journée, parfois à un autre moment selon l'humeur de la classe, parfois sous forme de feuilleton, et cela sans le conditionner comme une récompense. Et que pour rien au monde elle ne cesserait ce rite amenant calme, écoute, curiosité, plaisir, cohésion du groupe, désir d'apprendre, de s'exprimer, envie de lire... à ses élèves, et à elle-même.

La troisième, professeur d'anglais, nous dit toute la difficulté qu'elle eut avec une classe d'adolescents très difficiles, pas du tout intéressés par le scolaire, l'anglais ou son cours.

Un jour, n'en pouvant plus de leur inattention, leurs bavardages, leurs chahuts et le fait qu'ils l'ignorent, elle se mit à parler wollof.

Petit à petit une écoute commença à s'installer malgré quelques rires et apostrophes et on lui demanda ce qu'elle faisait, ce qu'elle disait...

Elle répondit: « je parle wollof. »

Des « moqueries », des étonnements arrivèrent mais aussi des « chut » pendant qu'elle continuait en passant d'une langue à l'autre, leur parlant de ses séjours en Afrique, enfant, puis plus tard comme professeur.

Les questions affluèrent ainsi que les histoires de quelques uns, et l'écoute, active, se généralisa. Elle continua, passant du français au wolof à un peu d'anglais, à raconter son histoire.

Et de grands garçons, noirs et blancs, suçaient leur pouce en l'écoutant, reposaient leur tête sur leurs bras repliés, fermaient leurs yeux, se laissaient aller, emmener, lui parlaient pendant qu'elle se racontait.

Un autre jour elle relata ce qui s'était passé sur son chemin en venant au collège et en conversa.

Un autre encore ce fut son dernier rêve.

Et si les apprentissages furent faibles, il y en eut de réels, en conscience, avec des désirs accomplis et dans une ambiance apaisée.

Nous nous rendîmes donc compte que dans ce moment elle leur avait parlé d'elle-même, de son expérience « en vrai », pas seulement de son savoir à leur transfuser, mais de choses de sa « vraie » vie, l'engageant, la rendant vivante.

Par là ses élèves n'étaient plus à côté. Ils pouvaient entrer en contact avec elle, prendre place, échanger, imaginer, comparer, apprendre, se sentir vivant, être sujet de leur apprentissage.

Ils partageaient une expérience.

Ils expérimentaient.

Activement.

Elle, ils, tissaient des liens, entre eux, avec eux-mêmes, avec le monde, en connaissance.

Cela me permit d'exprimer plus clairement ce que j'avais pressenti.

Lors d'une lecture à voix haute, en dehors de tout jeu théâtral, mais en étant là, présent, « aux écoutes » (ce que je ne peux pas développer maintenant), en relation, dans le mouvement de l'imaginaire, de la pensée... le texte incarné par la voix va éclore dans la pensée et le corps de chacun des auditeurs, à travers son propre imaginaire, invitant ses expériences propres et ouvrant des espaces « autres » de rencontre, d'expérience, de sensations, de compréhensions et tout cela « comme de vrai ».

Des choses se mettent en action à l'intérieur de nous comme si nous les vivions réellement.

Et là ça passe. Comme avec les élèves de l'institut ou du prof d'anglais, comme avec ce garçon qui « voyait ».

Et ça se partage.

La sensation de partager une expérience de l'autre qui devient expérience de soi et expérience commune, sentiment d'être actif, en train de, réellement.

Même dans le silence de l'écoute. Et parfois du dire.

La sensation d'être en expérience.

D'être dedans et dehors.

Petit et grand.

D'être un tout en expansion.

Comme lorsqu'on marche depuis des heures dans un paysage: cette sensation d'être dans le tableau, de s'y voir et voir autour, et plus encore, d'y être au centre et que le paysage, le monde, est à notre centre.

Le regardant-regardé.

Écoutant-écouté.

Jusqu'à simplement y être, en être, être.

C'est cela la « magie » de l'imaginaire en mouvement, partagé, « vécu » par la parole. Ce que j'ai pu aussi vivre à certains moments, surtout en improvisations, dans la danse, la musique et bien sûr la poésie.

Et que j'ai commencé à partager avec Charly dans nos échanges.

A sa demande, le Petit Prince (de Saint Exupéry) va nous en dire quelque chose.

« On ne voit bien qu'avec le cœur ... »

Le Petit Prince d'Antoine de Saint-Exupéry.

Extrait.

Chapitre XXI.

C'est alors qu'apparut le renard:

« Bonjour, dit le renard.

- Bonjour, répondit poliment le petit prince, qui se retourna mais ne vit rien.
- Je suis là, dit la voix, sous le pommier...
- Qui es-tu? dit le petit prince. Tu es bien joli...
- Je suis un renard, dit le renard.
- Viens jouer avec moi, lui proposa le petit prince. Je suis tellement triste...
- Je ne puis pas jouer avec toi, dit le renard. Je ne suis pas apprivoisé.
- Ah! pardon », fit le petit prince.

Mais, après réflexion, il ajouta:

« Qu'est-ce que signifie « apprivoiser »?

- Tu n'es pas d'ici, dit le renard, que cherches-tu?
- Je cherche les hommes, dit le petit prince. Qu'est-ce que signifie « apprivoiser »?
- Les hommes, dit le renard, ils ont des fusils et ils chassent. C'est bien gênant! Ils élèvent aussi des poules. C'est bien leur seul intérêt. Tu cherches des poules?
- Non, dit le petit prince. Je cherche des amis. Qu'est-ce que signifie « apprivoiser »?
- C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie « créer des liens ... ».
- Créer des liens?
- Bien sûr, dit le renard. Tu n'es encore pour moi qu'un petit garçon tout semblable à cent mille petits garçons. Et je n'ai pas besoin de toi. Et tu n'as pas besoin de moi non plus. Je ne suis pour toi qu'un renard semblable à cent mille renards. Mais, si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde...
- Je commence à comprendre, dit le petit prince. Il y a une fleur... je crois qu'elle m'a apprivoisé...
- C'est possible, dit le renard. On voit sur la Terre toutes sortes de choses...
- Oh! ce n'est pas sur la terre », dit le petit prince.

Le renard parut très intrigué:

« Sur une autre planète?

- Oui.
- Il y a des chasseurs, sur cette planète-là?
- Non.
- Ça, c'est intéressant! Et des poules?
- Non.
- Rien n'est parfait », soupira le renard.

Mais le renard revint à son idée:

« Ma vie est monotone. Je chasse les poules, les hommes me chassent. Toutes les poules se ressemblent, et tous les hommes se ressemblent. Je m'ennuie donc un peu. Mais, si tu m'apprivoises, ma vie sera comme ensoleillée. Je connaîtrai un bruit de pas qui sera différent de tous les autres. Les autres pas me font rentrer sous terre. Le tien m'appellera hors du terrier, comme une musique. Et puis regarde! Tu vois, là-bas, les champs de blé? Je ne mange pas de pain. Le blé pour moi est inutile. Les champs de blé ne me rappellent rien. Et ça, c'est triste! Mais tu as des cheveux couleur d'or. Alors ce sera merveilleux quand tu m'auras apprivoisé! Le blé, qui est doré, me fera souvenir de toi. Et j'aimerai le bruit du vent dans le blé... »

Le renard se tut et regarda longtemps le petit prince:

« S'il te plaît... apprivoise-moi! Dit-il.

- Je veux bien, répondit le petit prince, mais je n'ai pas beaucoup de temps. J'ai des amis à découvrir et beaucoup de choses à connaître.
- On ne connaît que les choses que l'on apprivoise, dit le renard. Les hommes n'ont plus le temps de rien connaître. Ils achètent des choses toutes faites chez les marchands. Mais comme il n'existe point de marchands d'amis, les hommes n'ont plus d'amis. Si tu veux un ami, apprivoise-moi!

- Que faut-il faire? Dit le petit prince.
 - Il faut être très patient, répondit le renard. Tu t'assoiras d'abord un peu plus loin de moi, comme ça dans l'herbe. Je te regarderai du coin de l'œil et tu ne diras rien. Le langage est source de malentendus. Mais, chaque jour, tu pourras t'asseoir un peu plus près... »
- Le lendemain revint le petit prince.

« Il eût mieux valu revenir à la même heure, dit le renard. Si tu viens, par exemple, à quatre heures de l'après-midi, dès trois heures je commencerai d'être heureux. Plus l'heure avancera, plus je me sentirai heureux. Á quatre heures, déjà, je m'agiterai et m'inquièterai : je découvrirai le prix du bonheur! Mais si tu viens n'importe quand, je ne saurai jamais à quelle heure m'habiller le cœur... Il faut des rites.

- Qu'est-ce qu'un rite? dit le petit prince.
- C'est aussi quelque chose de trop oublié, dit le renard. C'est ce qui fait qu'un jour est différent des autres jours, une heure, des autres heures. Il y a un rite, par exemple, chez mes chasseurs. Ils dansent le jeudi avec les filles du village. Alors c'est merveilleux! Je vais me promener jusqu'à la vigne. Si les chasseurs dansaient n'importe quand, les jours se ressembleraient tous, et je n'aurais point de vacances. »

Ainsi, le petit prince apprivoisa le renard. Et quand l'heure du départ fut proche:

« Ah! Dit le renard... Je pleurerai.

- C'est ta faute, dit le petit prince, je ne te souhaitais point de mal, mais tu as voulu que je t'apprivoise...
- Bien sûr, dit le renard.
- Mais tu vas pleurer! Dit le petit prince.
- Bien sûr, dit le renard.
- Alors tu n'y gagnes rien!
- J'y gagne, dit le renard, à cause de la couleur du blé. »

Puis il ajouta:

« Va revoir les roses. Tu comprendras que la tienne est unique au monde. Tu reviendras me dire adieu, et je te ferai cadeau d'un secret. »

Le petit prince s'en fut revoir les roses.

« Vous n'êtes pas du tout semblables à ma rose, vous n'êtes rien encore, leur dit-il. Personne ne vous a apprivoisées et vous n'avez apprivoisé personne. Vous êtes comme était mon renard. Ce n'était qu'un renard semblable à cent mille autres. Mais j'en ai fait mon ami, et il est maintenant unique au monde. »

Et les roses étaient bien gênées.

« Vous êtes belles, mais vous êtes vides, leur dit-il encore. On ne peut pas mourir pour vous. Bien sûr, ma rose à moi, un passant ordinaire croirait qu'elle vous ressemble. Mais à elle seule elle est plus importante que vous toutes, puisque c'est elle que j'ai arrosée. Puisque c'est elle que j'ai mise sous globe. Puisque c'est elle que j'ai abritée par le paravent. Puisque c'est elle dont j'ai tué les chenilles (sauf les deux ou trois pour les papillons). Puisque c'est elle que j'ai écoutée se plaindre, ou se vanter, ou même quelquefois se taire. Puisque c'est ma rose. »

Et il revint vers le renard.

« Adieu, dit-il...

- Adieu, dit le renard. Voici mon secret. Il est très simple: on ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux.
- L'essentiel est invisible pour les yeux, répéta le petit prince, afin de se souvenir.
- C'est le temps que tu as perdu pour ta rose qui fait ta rose si importante.
- C'est le temps que j'ai perdu pour ma rose..., fit le petit prince, afin de se souvenir.
- Les hommes ont oublié cette vérité, dit le renard. Mais tu ne dois pas l'oublier. Tu deviens responsable pour toujours de ce que tu as apprivoisé. Tu es responsable de ta rose...
- Je suis responsable de ma rose... », répéta le petit prince, afin de mieux se souvenir.

Intervention de Marie Allione¹
Pédopsychiatre, psychanalyste
Centre Hospitalier Alès Cévennes, La Rose verte

Charly me pardonnera de faire un petit pas de côté. Je vais vous amener au cœur d'une question qui a toujours guidé ma pratique avec les enfants autistes à l'hôpital de jour : Comment soutenir une atmosphère désirante dans une institution ?

Cette interrogation s'est imposée à moi lorsque je me suis mise à réfléchir à ce que j'allais vous dire. Aussi parce que dans l'hôpital de jour, la Rose-Verte, qui s'inspire de la psychothérapie institutionnelle et se réfère à la psychanalyse, je suis amenée avec toute l'équipe à amorcer un virage risqué (pour ne pas dire dangereux) : celui d'intégrer dans nos pratiques certains apports qui nous viennent des neurosciences, de la cognition et du comportementalisme. Dans le fond, l'idée serait d'être ouverts à tout ce qui peut être utile à un enfant autiste sans exclusive, mais pas à n'importe quel prix. Alors dans un virage, il ne faut pas louper la trajectoire qui permet de ne pas sortir de la route. Actuellement nous sommes en plein virage, on s'accroche et vous allez comprendre pourquoi je vais reprendre pour vous une vieille histoire qui nous permet de garder le cap. Il s'agit de se transformer sans trop se déformer !

Je me suis rendu compte que toutes les attaques haineuses, concernant ce sujet brûlant de l'autisme, ne sont pas sans effet sur notre façon de parler de notre travail actuellement.

Par exemple, par rapport au livre que nous venons de sortir avec Claude sur les témoignages de parents d'enfants autistes, nous avons réalisé, lorsque nous en parlons, que nous étions craintifs, que nous avons « peur » et que du coup nous n'osions pas dire des choses trop directes. Nous sommes prudents comme si nous étions dans le même état qu'un parent qui est confronté, avec son enfant autiste, à l'incompréhension de son entourage et qui ne trouve pas le réconfort dont il a besoin auprès de ses proches et des professionnels, c'est ce que les parents interviewés nous ont dit.

Comme je m'occupe de dépistage précoce, j'ai pensé à un effet d'écho à une mère déformée par un bébé à risque autistique. Parce qu'il ne la regarde pas, qu'il ne la crédite pas comme mère, qu'il ne la valide pas et donc elle s'adapte comme elle peut.

On pourrait dire que certains discours, certaines positions prises dans les médias et sur les forums internet, et y compris celle de l'HAS, cherchent à éradiquer la psychanalyse, mais aussi dans la foulée la pédopsychiatrie, c'est-à-dire la référence à la psychopathologie du champ de l'autisme. Sans en connaître les fondements, sans tenir compte de tous les travaux faits depuis Kanner (1943), sans pouvoir créditer ces travaux et les pratiques qui en découlent d'une quelconque

¹ Marie Allione, psychiatre des hôpitaux, psychanalyste membre d'Espace Analytique

valeur. Comme si l'autisme était contagieux et que ces extrémistes étaient gagnés par la contamination des effets de clivage et d'exclusive, constitutifs de la problématique autistique.

C'est une sorte de prise de conscience que j'ai eue, ces derniers temps, et ce livre y est pour beaucoup parce que nous devons le présenter un peu partout.

Alors, toute cette bataille menée par une poignée de parents extrémistes a produit sur nous un effet paradoxal où elle nous pousse à la fois au combat en travaillant encore plus pour préciser et affiner nos pratiques, et en même temps elle nous oblige à intégrer des données qui peuvent nous éloigner de notre préoccupation première : celle de la subjectivité de l'enfant ou plus exactement celle du processus de subjectivation chez l'enfant autiste.

C'est pourquoi j'ai eu envie de revenir en arrière et de reprendre pour vous un petit travail que j'avais fait il y a quelques années et que certains d'entre vous connaissent déjà. Si j'ai fait ce choix c'est parce que je me suis rendu compte que je ne pourrais plus écrire quelque chose comme ça aujourd'hui. Donc, dans cette guerre alimentée et réalimentée aussi par les médias et par certains politiques, nous ne sommes pas à armes égales : aux techniques de marketing pour promouvoir l'exclusivité des méthodes comportementales, qui prônent la réduction des comportements gênants et visent à une normalisation du comportement, nous défendons, nous soutenons la multidisciplinarité, les approches diversifiées, la capacité à penser le soin, et non à appliquer une méthode ; et ce que nous faisons depuis toujours se réfère à une médecine narrative, c'est-à-dire à permettre à ces enfants de mettre en histoire ce qu'ils vivent, ce qu'ils éprouvent et qui est si déroutant pour eux et pour leur parents. Enfin, il s'agit d'aider un enfant à grandir dans sa singularité en acceptant ses différences et sa façon d'être au monde.

Alors je voudrais juste dire que la plupart des équipes actuellement « font le dos rond » pour exister et traverser cette tourmente, et que la plupart dialoguent et tentent d'assimiler tout ce qui peut-être nécessaire aux soins donnés à un enfant, y compris des techniques cognitivo-comportementales, à condition qu'elles soient pensées et mises en perspective, c'est-à-dire mises en histoire pour l'enfant, à condition aussi qu'elles fabriquent de l'événement et s'intègrent dans une histoire.

Voilà pourquoi j'ai choisi de vous parler de l'institution et de comment nous essayons de soutenir une atmosphère désirante pour soigner des enfants autistes, alors que les mécanismes de défense du processus autistique attaquent nos processus de pensée et nos capacités de rêverie comme je viens de vous le dire plus haut. Ou pour reprendre une interrogation de Claude Allione et de beaucoup d'entre nous : Comment réalimenter la part du rêve dans une institution surtout dans le contexte actuel d'une société néolibérale où la parole est discréditée ?

Comment faire dans une institution pour que les soignants laissent la place à l'émergence de ces angoisses archaïques et à la vérité que l'enfant porte en lui ? Pour tenter de répondre à cette

question, je vais vous raconter une histoire. Elle illustre un style de travail institutionnel et met en lumière l'importance du travail de régulation.

C'est un tout petit garçon autiste pour lequel un diagnostic de surdité est en suspens. Ce qui nous complique drôlement la tâche. Pour nous, le retrait du monde qui l'entoure nous paraît très actif. Marin va à la crèche et puis il vient à l'hôpital de jour pour ses soins. Sa soignante est notre orthophoniste, et elle prendra le parti d'être avec Marin, sans ses habituels outils de spécialiste. Elle est là, auprès de lui, elle se ballade avec lui, elle l'emmène dans les jardins publics, elle fait les magasins, elle joue, elle le suit ; et lorsque nous les croisons dans les couloirs, nous les voyons faire des acrobaties. Christiane fait des porters comme les danseurs portent leur partenaire. Il y a du corps qui s' lance et qui tourne. On pourrait les voir danser ! C'est Marin qui a transformé Christiane en danseuse, et elle s'est laissée traverser par cela. Pour autant, c'est elle qui le porte et lui sert de centre de gravité, sinon il chuterait. Il y a dans leurs évolutions, leurs gestes de la douceur, de l'esthétique. « La danse joue l' v nement avant la nomination, et par conséquent, à la place du nom, il y a le silence ». Cette phrase d'Alain Badiou m'a paru fort à propos dans cette histoire, nous verrons plus loin comment. Et, il ajoute : « La danse indiquerait alors la pensée comme  v nement mais avant qu'elle ait un nom. La danse est la pensée comme raffinement. Elle métaphorise la pensée légère et subtile précisément parce qu'elle montre la retenue immanente au mouvement et s'oppose ainsi à la vulgarité spontanée du corps ». A partir de cette danse, Marin a pu commencer à rire et à lancer son regard. Et il criait beaucoup. Il y avait du corps et de la voix.

Lors d'une réunion de régulation avec Roger Gentis, Christiane nous a parlé avec beaucoup d'émotion d'une angoisse très prégnante. Elle nous a raconté qu'un soir en arrivant chez elle, elle a eu l'impression qu'elle aurait pu oublier Marin dans le service. Le sentiment de l'avoir perdu, qu'il ait disparu. Lorsqu'elle nous raconte cela, son émotion est très forte devant cette peur de le perdre, elle pleure et elle se pose la question : « qu'est-ce qu'il me fait vivre ? » accompagné de la proposition : « je ne sais pas où il est » Nous nous sommes demandés si cet effet du transfert ne pouvait pas être la répétition d'un  v nement de son histoire. Un an avant le début des soins, Marin, alors  g  d'un an et demi, est all  se noyer dans un bassin (c'est comme ça que sa mère en a parlé) et il a fait 48 heures de coma profond. Cette reviviscence sur la scène institutionnelle d'un moment où le sujet s'est évanoui, noyé dans le silence, a inauguré la suite.

Un jour suivant, Marin dit quelque chose qui se dépose tout en restant énigmatique, un son. Sur le perron où nous attendions sa mère qui vient le chercher, il va insister et répéter ce son. Il nous semble entendre une consonne, un « R » guttural et nous y allons de notre petit couplet, le « R » de Christiane, le « R » de Marin, le « R » de Marie. Nous voilà reliés par nos « R ». Cet air nous est commun. Nous respirons cet "air" de découverte et Marin semble réjoui.

Bref chacun rentre dans ses pénates. Et pourtant ce « R » ne m'a pas quittée pendant plusieurs jours. Je l'entendais à longueur de journée comme une basse continue dans ma tête. Et, sans savoir pourquoi, soudain je pensais à mon père *mort* et j'associais ce mot au patronyme de Marin : il y a du « or » dans ce nom du père. Mais bien sûr le « R », c'est le « R » du nom de son père. Le « R » de Marin est venu s'accrocher à un de mes signifiants, un signifiant "clignotant"² que nous lui avons proposé. Nous transformons le cri en demande, qui est toujours la demande de l'Autre, là où ça parle.

Si je relie le travail en régulation où Christiane a pu déposer son émotion et tenter de lui donner un sens et le moment où Marin a révélé son nom, c'est-à-dire qui il est, c'est que le premier épisode, celui de la danse, a inauguré le second, et c'est pour souligner ce petit rien, un son qui surgit sur le pas de la porte et qui ouvre à la nomination, au patronyme.

Cette histoire s'est déroulée dans une certaine ambiance faite de retenue. On a peu parlé de Marin mais on s'est senties portées. Ce qui porte, c'est le collectif et cela montre que le groupe n'est pas constitué autour de celui qui sait, comme c'est l'usage, avec les effets de toute-puissance imaginaire et aliénante, mais dans une dimension de régulation et de contrôle mutuels, assurés par des pairs.

Il faut que les soignants se sentent soutenus, il faut que leur parole soit prise en compte au niveau où elle arrive. Que le dispositif institutionnel tienne, les tienne. Et cela demande toute une construction subtile qui puisse définir un cadre pensant. Je ne vais pas revenir sur tout ce que nous ont apporté en ce sens les pionniers de la psychothérapie institutionnelle. Je voudrais mettre l'accent sur une certaine ambiance qui est définie par la position quotidienne des soignants, par le terreau, la sous-jacence, dit Jean Oury, qui nourrit la possibilité de s'interroger sur ce qui se passe.

Lorsque je travaillais avec Henri Collomb, il nous proposait souvent de ne pas oublier chaque matin en venant travailler de se poser la question de qu'est ce qu'on vient faire ici ? C'était aussi une préoccupation de François Tosquelles et grâce à eux de beaucoup d'entre nous. Cette petite interrogation, assez simple, a le mérite de situer les choses au niveau de son désir. Dans son intervention aux journées sur les psychoses chez l'enfant, organisées par Maud Mannoni, Lacan termine par cette interrogation : « Quelle joie trouvons-nous dans ce qui fait notre travail ?³ »

Comment soutenir une atmosphère désirante dans une institution ? Comment créer une ambiance qui favorise la rencontre entre un enfant et une équipe, entre l'histoire d'un enfant et l'histoire d'une équipe ; une atmosphère qui soutienne ce désir d'accueillir et de traduire les signes corporels ou autres que l'enfant est en train de nous montrer.

² Ginette Michaud : *Figures du réel*, éditions Denoël, 1999

³ Jacques Lacan, *L'Envers de la psychanalyse*, Séminaire XVII, texte établi par J.A. Miller, Paris, Seuil, 1991

Comment se consacrer à l'essentiel ? Comment ce réseau de rencontres, complexe, peut-il produire des effets de vérité ? Comment ces points de rencontre font-ils signe ? Il y a une circulation de signes et lorsque l'on en croise un, il apparaît comme représentant quelqu'un. Comment s'organise-t-on pour qu'il y ait un maximum de rencontres possibles et que ces rencontres ne soient pas perdues ? Comment susciter ces points de croisement ? Une bonne rencontre — entre le désir d'un soignant et les signes d'un enfant — Lacan l'écrit en utilisant l'ancien français : bon-heur.

On pourrait dire que l'institution a un style qui tient à un enchaînement de choses, de points de rencontre entre les soignants et les enfants, et qui permet à un enfant d'évoluer dans cette atmosphère et de se frayer un chemin, une voie possible qui ne le laisse pas dans une impasse mais l'amène sur une autre scène.

Mais de quoi peut-être constituée cette atmosphère ? Lorsque je me suis mise à réfléchir à ce terme d'atmosphère pour désigner quelque chose qui nous entoure, mais aussi qui nous traverse, l'ambiance, je suis allée voir, sans doute du fait de l'homophonie, ce que Lacan appelait l'aléthosphère de aléthéia : la vérité et sphère dont il dit à plusieurs reprises que c'est le tout.

Donc, j'ai relu le séminaire l'Envers de la psychanalyse, et j'ai retrouvé ce chapitre que Lacan appelle : les sillons de l'alétophère. Voici ce qu'il dit : « L'aléthosphère, cela s'enregistre. Si vous avez ici un petit micro, vous vous branchez sur l'aléthosphère ? Ce qu'il y a d'épatant, c'est que si vous êtes dans un petit véhicule qui vous emmène vers Mars, vous pourrez toujours vous brancher sur l'aléthosphère. Et même, ce surprenant effet de structure qui fait que deux ou trois personnes sont allées se balader sur la lune, croyez bien que, pour ce qui est de l'exploit, ce n'est certainement pas pour rien qu'elles restaient toujours dans l'aléthosphère. Ces astronautes, comme on dit, auxquels il est arrivé au dernier moment quelques menus ennuis, ils s'en seraient probablement beaucoup moins bien tirés — je ne parle même pas de leurs rapports avec leur petite machine, car ils s'en seraient peut-être bien tirés tout seuls — s'ils n'avaient été tout le temps accompagnés de ce petit a de la voix humaine. De ce fait, ils pouvaient se permettre de ne dire que des conneries, comme par exemple que tout allait bien, alors que tout allait mal. Mais qu'importe. L'importe, c'est qu'ils restent dans l'aléthosphère⁴ ».

Je laisse cette citation à votre réflexion. Je soulignerai volontiers le mot sillon parce qu'il renvoie à l'idée des traces que certaines choses laissent en passant. Si nous sommes tous dans l'alétophère, comme le dit Lacan, nous sommes tous dans un rapport à la vérité, cette vérité qui nous est étrangère mais qui constitue le sujet. Cette question de la vérité du sujet est bien cruciale pour une institution.

⁴ Jacques Lacan, *ibid.*

Dans ce séminaire, les trois premiers chapitres sont consacrés aux quatre discours et il me semble avoir trouvé une sorte de réponse à mon interrogation sur l'atmosphère.

Si ce qui est instituant se met en position de maîtrise, le système se bloque, il n'y a plus de créativité possible. Dans le discours du maître, l'institution parle en position de S_1 , le signifiant-maître, l'agent de maîtrise des choses ; et les soignants en sont alors les esclaves. Ce sont eux qui ont le savoir-faire mais ce savoir-faire est au service du maître qui se fout complètement du savoir. La maîtrise déclenche cette position du savoir. Or le désir de savoir n'a aucun rapport avec le savoir. « Un vrai maître, dit Lacan, ne désire rien savoir du tout, il désire que ça marche »

La question serait : comment subvertir cela ? Sans doute par une autre position : si l'instituant se met en position d'objet a, les soignants peuvent alors pactiser avec le désir. Il n'y a pas trente six solutions, l'institution se met soit dans la position du maître, soit dans la position du psychanalyste, ainsi le savoir est forcément écorné mais comment fait-on pour être objet a ?

Pour parler à propos des enfants dans les réunions, une proposition peut être faite aux soignants : "allez-y, dites n'importe quoi, ce sera merveilleux", proposition que Lacan dit être celle d'un psychanalyste à son analysant, proposition de l'association libre, qui est évidemment l'inverse d'une position de savoir, de comprendre, de maîtrise ; puisqu'il s'agit là d'analyse, et non pas de synthèse.

C'est pour dire que l'atmosphère institutionnelle peut être porteuse pour les enfants si elle est faite de soutien, de sens et de vérité. C'est sans doute une position difficile à tenir, car l'institution est toujours guettée par la maîtrise, c'est sa tendance naturelle et c'est ce que la société attend d'elle. Notre discours est toujours empreint de savoir et de maîtrise, d'explication, de causalité, d'où l'importance de faire une place à la perte. Cette position institutionnelle n'est donc jamais gagnée, jamais acquise. Il faut toujours la remettre sur le métier et y œuvrer, c'est-à-dire garder cette position "d'être faillible", de celui qui ne sait pas et qui est cause du désir, seule issue possible pour soutenir une atmosphère désirante.

Pardonnez-moi de garder, chevillée au corps, une grande part d'utopie, et laissez moi terminer en paraphrasant André Gide : c'est par la porte étroite de l'utopie que l'on entre dans la réalité institutionnelle, une réalité qui apporte le minimum nécessaire à l'émergence du sujet.

Intervention de Eric Derrien
Libre conteur, chercheur pédagogique

« **Indépendamment des qualités poétiques, amusantes de l'Odyssée, qui est en même temps très amusante, pleine de drôleries. Il y a dans ces deux livres un problème qui est celui de la condition humaine : ce que c'est que vivre, ce que c'est qu'être soi, qu'est-ce que c'est que communiquer avec les autres, qu'est-ce que c'est qu'un groupe humain, une société. Tout ça est par derrière, non pas abordé directement comme le feront plus tard les philosophes, non non, à travers des petites histoires marrantes ou dramatiques. »**

Jean Pierre Vernant, professeur honoraire au Collège de France

Pourquoi raconter des mythes grecs aux enfants ?

On me demande d'écrire ce que je vous ai raconté lors de ce colloque du mois d'avril : pourquoi apporter les mythologies aux enfants ? Écrire... exercice difficile pour un conteur. Mais si c'est par la plume que peuvent se partager des questions, des brouillons de pensée, des prémices d'idées, des outils à inventer, alors allons-y.

Mon regard a toujours été attiré vers ce qui est caché derrière la prime apparence : comme Ouranos cache sa progéniture dans les entrailles de la terre, comme Chronos cache la sienne dans son propre ventre, comme Prométhée cache la bonne part sous un hideux vernis. Ce qui est caché.

Et aussi, disons-le, je suis un grand fainéant ! J'ai toujours cherché comment parvenir à mes fins en me fatiguant le moins possible. Comment, au lieu de courir la montagne comme un dératé, donner simplement envie au troupeau de chèvres de rejoindre la bergerie ? Comment, plutôt que de s'user les cordes vocales à imposer une autorité malavisée, donner envie à un groupe d'enfants de nous écouter ? Comprendre comment fonctionne notre corps pour effectuer sans sueur ni efforts superflus des prouesses acrobatiques ou des travaux titanesques, simplement parce que l'on a appris les rouages et principes du mouvement ?

C'est ainsi que lorsque j'étais enseignant des arts du cirque, j'ai eu le bonheur et la chance de rencontrer une manière de travailler qui alliait la fainéantise et le regard porté vers ce qui se cache derrière d'apparentes évidences. En menant notre recherche vers les savoirs conjugués des arts martiaux, de la kinésiologie, du mime, de la cascade et des fonctionnements cérébraux, nous faisons de la pratique du mouvement circassien un outil de prévention de l'illettrisme, de latéralisation des hémisphères cérébraux, d'ouverture du champ visuel, et ainsi pouvions mener une action concrète auprès d'artistes, de milieux scolaires, de quartiers sensibles. Un outil qui était autant artistique que culturel, politique, psychologique. Sans jamais parler d'art-thérapie car nous nous méfiions d'un terme qui en lui même nous semblait un pléonasme.

Et je suis devenu conteur.

Ou plutôt, à dire vrai, le conte m'a rattrapé. J'ai commencé à raconter mes histoires, des histoires qui m'avaient fait du bien, qui m'aidaient concrètement à vivre, et que j'avais à cœur de partager. Des histoires du bassin méditerranéen. Jusqu'au jour où je sentis la nécessité d'élargir ce répertoire qui, à l'époque, était essentiellement d'origine soufie, berbère et arabe.

Mon regard (et en arabe le regard se dit aïn, ce qui veut aussi dire la source) s'est alors tourné vers la Grèce. Et là, première révélation, brusquement une lumière jaillit, et en mon for intérieur, je me souviens que l'école m'a rendu ces histoires rébarbatives, soporifiques et ennuyeuses. C'est

vrai que souvent l'institution scolaire est très efficace pour transformer l'or en un plomb pesant et abrutissant... Or, lorsque j'ai rencontré les livres de Giono qui sont littéralement farcis de références aux mythes grecs, j'étais perdu, je n'y connaissais rien et cela me manquait. J'ai donc décidé de pencher mon regard et ma gourmandise littéraire vers ces vieux mythes de la Grèce archaïque. Sachant parfaitement que l'on n'apprend jamais aussi bien que lorsque c'est par et avec plaisir (car c'est ainsi que les deux hémisphères cérébraux œuvrent de concert), il me semblait évident que si des enfants découvraient Ulysse, Zeus, Persée et Œdipe en rigolant, gratuitement, à la manière simple et joyeuse des conteurs, alors ce serait une petite joie, donc une grande aide à l'apprentissage, lorsqu'ils en retrouveraient la trace dans la littérature, la philosophie, ainsi que dans tout le vocabulaire courant des sciences et de la vie. Labyrinthe, dédale, fil d'Ariane, odyssée, narcissus, chimère, boîte de Pandore, chaos, titanesque, partout revient l'allusion à ces vieilles histoires. Je pouvais donc inscrire un peu de joie dans toute la scolarité à venir de ces gamins ! C'était donc décidé.

Et puis, bien sûr, pour savoir où l'on va, il faut savoir d'où l'on vient. Et l'héritage des grecs est l'un des socles, avec les mythes celtes et bibliques, de notre culture. Et c'est un socle commun à toutes les cultures méditerranéennes. Apporter la connaissance de ces mythes pouvait donc aider à s'inscrire dans un parcours commun, dans une histoire partagée. Pas de maison sans fondations. Comment être libre de se créer un présent, donc des lendemains, sans savoir de quoi est fait notre passé ?

Décidément, ces vieilles histoires m'intéressaient.

D'autant que Homère et Hésiode les racontaient avant cette rupture, ce miracle disent certains, que fut l'apparition de notre manière d'utiliser la pensée : la raison. Du coup - cela je ne l'ai compris que plus tard - faire connaissance avec cette archaïque façon de penser, le mythos, d'avant la notre, le logos, nous permet de comprendre que notre manière de raisonner et de regarder le monde a eu un début, et aura donc forcément une fin. Ce n'est qu'une façon, et non la façon de penser. Par conséquent, la pensée de mon voisin d'une autre culture, d'une autre civilisation, n'est plus une erreur face à ma raison, mais simplement un autre regard.

Penser sa pensée... Voilà qui me plaît et rend automatiquement caduques tous les tribunaux de l'Inquisition, les controverses de Valladolid, St Barthélémy et autres festivités dont notre fameuse raison n'eut pas l'idée de rougir. Cherchez les racines, vous comprendrez l'arbre.

J'étais donc décidé. Un jour, il me fallut traverser la France en voiture pour œuvrer à mon métier de bavard impénitent en ces lointaines contrées de Bretagne. Dix heures de route durant lesquelles je n'avais pour toute compagnie que mon poste de radio. Je l'allumai donc. Nous étions le lendemain de la mort de Jean Pierre Vernant, celui qui a révolutionné l'étude des mythes grecs à l'échelle de la planète, le premier à utiliser la psychologie historique pour trouver en quoi ces histoires d'il y a trois mille ans pouvaient nous être utiles aujourd'hui. Cet homme a consacré trente ans de sa vie à montrer à un logos imbu de lui-même et sûr de sa supériorité que le mythos avait aussi une saveur qui pouvait nous être précieuse. Le logos, la raison, le cerveau gauche, considérait le mythos, le mythe, le cerveau droit, comme du fumier... Mais sans fumier quelle fleur pourrait pousser ?

Enfin donc, j'ai eu droit à dix heures de route à entendre des conférences de et sur cet éminent professeur honoraire du Collège de France qui n'hésitait pas, à quatre vingt dix ans, à aller causer à des gamins des quartiers populaires d'Aubervilliers.

Je suis tombé amoureux.

J'ai donc commencé à raconter. Bien plus tard, car il me fallut le temps de me nourrir, d'avalier, de digérer, d'intégrer, d'entendre... et ainsi de voir que ces mythes offraient aussi quelque chose qui me semblait précieux : donner au jeune à penser les parcours des « héros » comme autant de références à son propre parcours et ainsi transmettre certaines valeurs. Ce qui me semblait manquer en notre époque où le mot « valeur » se réfère le plus souvent à des idées de spéculation et de tristes préoccupations financières. Dans ces histoires se transmettait l'importance de l'hospitalité, de la ruse, de la mémoire, de la parole donnée. Ça me plaisait, ça !

Et puis, c'était concret, proche de la vie et de ses préoccupations. On y apprenait comment cultiver le blé, comment pêcher... Le pratique allié à l'éthique. Je pense depuis toujours que la littérature, écrite comme orale, n'est pas faite simplement pour nous distraire, pour faire joli, mais pour nous aider à vivre. J'avais trouvé là un trésor.

J'ai donc commencé à raconter ces mythes. Et les surprises se sont enchaînées.

D'abord avec un groupe d'enfants auquel je m'apprêtais à offrir un petit quart d'heure de contes, pas plus, je l'avais promis aux parents qui attendaient. Mais je n'ai pas de montre. Je lis le temps qui passe dans les yeux du public. Et je me suis fait avoir. Au bout d'une heure et quart, nous étions toujours en compagnie de Zeus et Athéna. Dans les yeux de ces enfants de quatre à dix ans, cela m'avait semblé un quart d'heure. On entend souvent dans les stages d'animateurs comme à l'IUFM que la capacité d'écoute des enfants est de vingt minutes pour les quatre à six ans, de trente pour les six à douze ans. Et dans le monde des conteurs, une heure quinze est souvent la durée considérée maximum d'un spectacle destiné à des adultes. Et bien ce jour là, on aurait continué si les parents n'avaient pas fini par râler. Depuis ce jour, cela n'a jamais menti. Des enfants de quatre ans n'ont aucun mal à rester plus d'une heure à écouter des mythes, qu'ils soient grecs ou celtes.

Autre surprise. J'accompagnais alors un groupe de jeunes d'un lieu de vie dépendant de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Cela faisait quelques années que je cherchais, à l'aide des jeux du cirque, à leur donner un coup de main, à dénouer un peu leur rapport à l'apprentissage. Pour ce faire je faisais feu de tout bois: latéralisation, kinésiologie, acrobatie, escrime, mais malgré tout ce qui pouvait avancer, progresser, je continuais à buter sur certains blocages. Et les éternelles réactions foisonnaient: provocation, somnolence, « de toute façon, j'y arriverai jamais », stress, corps tendus et figés... Alors, je me décide à leur offrir un temps de racontée mythologique, vingt minutes de cyclopes et gorgones, deux fois. Juste après la seconde racontée, j'ai enfin vu chez ces enfants ce que je cherchais depuis quatre ans. Brusquement apparaissait une autre forme d'éveil, une fluidité dans le corps, une mise en route d'un investissement ludique et gourmand d'apprendre. Bon, évidemment, il n'y a pas de baguette magique, ça a duré un temps et ils n'ont pas tardé à retrouver leur posture habituelle de refus inconscient de l'apprentissage. Pour inscrire de véritables changements, il faut s'inscrire dans le temps. Mais la surprise était là, on avait touché quelque chose du doigt. Il se cachait dans ces mythes une puissance salvatrice qui permettait à des petits de multiplier leur capacité d'écoute par trois ou quatre, et à des jeunes bousculés par la vie de revenir aux joies d'apprendre. La seconde surprise était là, il me fallait y voir plus clair.

C'est à ce moment que j'ai découvert le travail de Serge Boimard sur l'enfant et la peur d'apprendre. Cet instituteur qui travaillait avec des enfants en très grande difficulté était, lui aussi, tombé dans la marmite grecque. Pourquoi donc des enfants intelligents, de dix ans, ne pouvaient-ils fabriquer un BA lorsqu'on leur donnait un B et un A ? Parce que pour apprendre, il faut penser. Et pour penser, il faut rendre son esprit disponible. Voilà le hic. C'est que ces enfants dont la vie fut particulièrement éprouvante, sont pleins d'angoisses profondes et archaïques, qu'ils ne peuvent ni reconnaître ni cerner. Du coup, se laisser disponible au fait de penser représente pour eux un danger: aussitôt ce sont ces terribles angoisses qui investiraient la place. Toute leur intelligence leur impose de fuir la pensée, et pour ce faire tous les moyens sont bons: provocations, excitation, somnolence, « j'y arriverai jamais », etc... d'où la puissance d'action de ces histoires qui ont traversé trois mille années pour nous parvenir: les mythes sont aussi des mises en scène, des mises en images, des angoisses qui assaillent depuis toujours le cœur des hommes. Cyclopes, cannibales, naufrages, monstres cracheurs de feu, autant de traductions visuelles de nos peurs les plus profondes, les plus archaïques. En les racontant, nous permettons aux enfants de mettre des images et des noms sur leurs angoisses. Or, ce que je peux voir et nommer n'est plus en moi mais au dehors, je peux commencer à l'appivoiser.

Voilà pourquoi une simple racontée mythologique peut avoir autant d'effets sur ces grands blessés de la vie que sont certains enfants. Et comme nous sommes tous de petits blessés de l'existence, nous y trouvons tous une matière soignante, une médecine des profondeurs de notre

être. Voilà pourquoi des gamins de quatre ans peuvent rester aussi longtemps les oreilles ouvertes devant Ulysse et le Cyclope : ils sentent au fond d'eux même que cela leur fait du bien. Serge Boimard raconte d'ailleurs ce jour où il narrait le combat opposant Chronos et Ouranos. Instituteur devant les petits, il choisit de censurer quelque peu l'histoire et se contenta de dire que Chronos infligea une terrible blessure à son père. Un peu plus tard, pendant la récréation, il entend les enfants jouer entre eux : « Chronos a coupé les couilles à Ouranos... ». Il ne l'avait pas dit mais les enfants l'avaient tout de même vu ! Ce n'est sans doute pas pour rien que ces histoires ont traversé les siècles et que l'on observe tant la permanence du mythe. Songez au succès du Seigneur des anneaux ou de Harry Potter, romans dont tout le matériau est tiré des mythes celtes ou nordiques.

Offrir ces images mythiques permet d'atténuer le vécu persécuteur, de transformer la cacophonie du désespoir. Et petit à petit de retrouver la joie et le bonheur d'apprendre et d'affronter la vie. La seule question véritable pour un conteur est de savoir si cette histoire qu'il raconte peut aider les gens qui écoutent. Avec les mythes, nous avons non pas la, mais une réponse.

Les scientifiques nous disent que nous sommes constitués d'atomes mais les sioux lakotas disent que nous sommes constitués d'histoires. Cela est confirmé par le fonctionnement même de la perception visuelle (cf l'Art de voir, A.Huxley), par la physique quantique, par la structure mythologique de toute société humaine, par ce besoin de pouvoir se raconter pour continuer à vivre, pour organiser le chaos de nos expériences et émotions... Rien de plus naturel alors que des histoires puissent soigner ce qui, de toute manière, est composé d'histoires.

Il me reste tout de même un dernier point à aborder: comment raconter ces mythes. Je considère qu'il y a une grande différence entre le répertoire des contes et celui des mythes. Les mythologies grecques ont traversé trois mille années pour nous parvenir, et à l'époque où elles se racontaient, elles n'étaient pas vues comme des histoires, nous étions au temps du mythos, mais comme la description de ce qui est, et la mémoire de ce qui fut. Je pense qu'il s'agit là de véritables monuments historiques qu'il serait dommage de vider de leur substance. Je crois aussi en l'honnêteté faisant que si je prétends narrer des mythes grecs, je dois avec tout le rire et la simplicité évidente, m'assurer que je ne me contente pas de poser un costume grec sur un mode de pensée n'ayant plus rien à voir avec ce que ces mythes transmettent. Servir une histoire ou se servir d'une histoire ? Servir notre public ou se servir de notre public ? Transmission ou packaging culturel ?

Et les seules sources véritables que l'on possède sont Homère, Hésiode et les vases. Le reste date d'une époque où tout cela ne voulait plus dire grand chose pour les grecs, c'était devenu de simples fables pour Platon et les autres auteurs d'après le « miracle grec ». Quelques exemples :

On entend parfois raconter le voyage d'Ulysse sur la Mer Méditerranée. Quelle horreur ! Les grecs, précédant le 5ème siècle avant JC, pensaient dur comme fer que Zeus vivait réellement au sommet de l'Olympe. Ce n'était pas une blague. Et Zeus était Xenios : l'étranger, le suppliant, celui qui frappe à la porte pour quémander un bout de pain, un coin près du feu ou dormir au chaud. Du coup l'hospitalité était sacrée aux yeux des grecs archaïques. Ben oui, on ne refuse pas l'hospitalité au gars qui risque d'être Zeus lui même et qui peut, si il se fâche, te balancer l'éclair et la foudre, 2000 méga watts de puissance à la figure, sans même cligner des yeux. L'hospitalité était donc la valeur première pour les hommes de cette époque. Là où elle n'était pas respectée, on ne pouvait être sur la terre des humains, pas même chez les étrangers. Sans l'hospitalité, on était forcément hors-monde, en ces lieux habités par les monstres, les cyclopes et les cannibales. Ulysse navigue en des mers où n'est pas respectée cette loi, il est donc hors monde. Raconter que l'île du cyclope serait la Sicile, par exemple, vide tout le texte de son sens et représente un sacré manque de respect pour Homère. Mais, plus grave encore à mon goût, cela nous prive de la taquine question: qu'auraient pensé les futurs inventeurs de la démocratie et de la philosophie de la France des sans papiers ?...

Tiens, un autre exemple, dans l'histoire de Persée... Vous savez, celui qui va combattre la gorgone Méduse, ce monstre invincible dont un seul regard nous transforme en pierre.

Bon, le truc c'est que Persée se retrouve dans une soirée bien arrosée où chaque invité va offrir un cadeau au roi. Persée, lui, il n'a rien à offrir. Alors quand vient son tour, la boisson aidant, il lâche comme ça : « *Moi, je peux t'offrir tout ce que tu veux, je peux même te rapporter la tête de la gorgone !* »... enfin, il dit ça. Il devait être bien éméché pour sortir un truc pareil, parce que la gorgone, tout le monde sait qu'on ne peut pas la vaincre. On ne peut même pas l'approcher sinon zou, au premier regard on devient une statue de pierre et c'est fini.

Alors le petit gars Persée, il s'est emballé, il a parlé trop vite, l'aurait pas dû boire autant. Mais comme le roi a une dent contre lui, le lendemain matin, il lui rappelle sa promesse. Va falloir assumer. Et il y a un truc intéressant, qu'on voit sur les vases de l'époque, qui tenaient lieu de véritable bande dessinée, c'est que sa propre mère, d'un doigt tendu, l'envoie affronter Méduse : « *Mon fils, je t'aime plus que tout au monde, tu es mon fils bien aimé, s'il t'arrivait malheur je ne pourrais jamais m'en remettre. Mais maintenant que tu as ouvert ta grande bouche, tu n'as plus le choix, tu dois y aller.* »

Et oui, Persée a parlé, il s'est engagé, aucun moyen de faire marche arrière. Toute la vie des gars à l'époque reposait là-dessus: la parole. On travaille, on échange, on achète une maison sur une simple parole. Et ça marche, enfin ça a marché, pendant des siècles.

Nous, aujourd'hui, on a besoin de signer des contrats. Pour travailler, pour acheter une maison, pour se marier même, on signe des contrats pour tout. Et qu'est ce que c'est un contrat ? Juste un bout de papier qui me permet, si le gars en face ne tient pas ses engagements, d'aller voir la police et les tribunaux. On signe des contrats parce qu'il n'y a plus aucune confiance des uns aux autres, des contrats de défiance (merci Michela Marzano).

Et bien le truc dans l'histoire de Persée, ça nous dit qu'on pourrait faire autrement. On pourrait économiser les frais de notaire, d'avocats, les procédures, juste avec ce simple petit machin: la parole. Comme les anciens qui se crachaient dans la main, la pèche. Le simple wakha marocain. La parole, tout bêtement.

Ces histoires sont pleines de sens, dans chaque détail. Persée nous montre comment affronter la mort par sa représentation et par l'art; Oedipe nous dit, par jeux de miroirs, ce qu'est être humain (il est d'ailleurs le dernier à avoir eu le complexe portant son nom...), Prométhée nous invite à chercher plus loin que la prime apparence... Ainsi, aux cotés des intérêts éducatifs, culturels, psychopédagogiques, ces mythes d'une époque où les dieux couraient parmi les hommes nous apportent un véritable éclairage sur notre vie et notre monde. Le Mythos se réveillant d'un long sommeil invite son frère le Logos à prendre avec lui le chemin du retour vers Ithaque.

Petites pistes bibliographiques:

en vrac, vous pouvez jeter votre appétit de lecture sur J.P. Vernant « L'Univers, les dieux, les hommes », Serge Boimard « L'enfant et la peur d'apprendre », Daniel Pennac « Comme un roman », A.Huxley « L'art de voir », les ouvrages sur la kinésiologie éducative, Rancière « Le maître ignorant », Augusto Boal « Le théâtre de l'opprimé ».....

Pour des livres de mythologie grecque pour enfants, méfiez vous... rares sont les ouvrages qui ne la trahissent pas... Vous pourrez trouver quelques trésors avec « Ulysse et l'Odyssee » de Martine Laffon, et les ouvrages édités par la maison Gautier Languereau semblent sympas.

Sinon, je vous laisse tout de même mon contact pour en causer si le cœur vous en dit, que ce soit par le biais du web ou en passant boire un verre à la maison... car l'hospitalité... on n'est pas des cyclopes....

Eric Derrien, libre conteur

06 08 87 22 53

champval 07460 St Paul le jeune

mail: libreconteur@ericderrien.lautre.net

www.ericderrien.lautre.net <http://heyok7.wix.com/editionsdupetitbois>

Intervention d'Augustin Ménard
Psychiatre, psychanalyste

AMERS⁵

« ô toi qui sais et ne sais pas, ô toi qui dis et ne dis pas... »

... Est-ce toi, Nomade, qui nous passera ce soir aux rives du réel ? » (St John Perse)⁶

L'intérêt de ce colloque est de permettre la rencontre de praticiens dont les formations et les références théoriques sont diverses, les champs d'intervention différents, mais dont le souci commun est de valoriser chez chacun ce qui fait sa singularité et sur quoi il peut s'appuyer pour s'épanouir.

C'est par là qu'éduquer et psychanalyser, (deux professions impossibles, disait Freud), se rejoignent.

Il convient pour cela de bannir les idéologies et les sectarismes en opposant dos à dos des modes d'abord, des méthodes, dont il vaudrait mieux dégager ce que chacune peut apporter sans exclure les autres. Pour autant, ne tombons pas non plus dans un œcuménisme mou, où : « tout se vaut », avec l'espoir de totaliser les savoirs, pour venir à bout de ce qui fait l'irréductible auquel nous nous heurtons.

Pour permettre que s'établisse entre nous une conversation, il convient d'abord de préciser le sens que nous donnons aux mots que nous utilisons : enfant, désir, savoir, création, ou recréation.

Je voudrais baliser ce champ en partant d'une simple constatation, fondée expérimentalement, que l'être humain est un animal parlant. Le langage lui est extérieur, même s'il a une aptitude spécifique à le faire sien, et de cela il en est affecté. La rencontre avec le langage dérègle ses instincts, lui soustrait une part de la jouissance vitale qu'il retire de son organisme. Cette perte qui se traduit par une inadaptation à son environnement, a pour contrepartie une aptitude à la création.

Le mot « enfant », (in-fans renvoie étymologiquement à celui qui n'a pas la parole), désigne précisément l'individu biologique (indépendamment du langage), appréhendé selon la chronologie de son développement psychomoteur (Psycho, correspond ici à la part organique du psychisme). Nous avons à en tenir le plus grand compte quant à son aptitude physiologique à recevoir certains apprentissages. Ce n'est pas pour rien que les jeux d'enfants (jeux dits éducatifs) sont étalonnés en fonction de l'âge, et les rythmes scolaires doivent s'adapter aux rythmes biologiques.

Mais, si nous considérons l'enfant en tant que sujet, sujet du désir, et non simple animal mû par le besoin, il n'y a pas d'enfant, pas plus qu'il n'y a « de grandes personnes »⁷, selon une citation célèbre. Le sujet n'a pas d'âge, il est un effet du langage. L'enfant « n'est pas un sujet en puissance », il est « un sujet à part entière »⁸.

⁵ Amers : points fixes sur une côte qui servent de repères aux marins

⁶ Saint-John PERSE, Amers, p. 173, Gallimard, Paris 1957

⁷ MALRAUX A., Antimémoires p. 559, Gallimard, Paris 1967

⁸ MILLER J. A., L'enfant et le savoir in Peurs d'enfants, Navarin, Paris 2011

Avec cette boussole, nous pouvons dire que le désir est de l'Autre, la création, du sujet, et le savoir entre les deux.

Il n'y a de désir que par la perte introduite par le langage qui vient de l'Autre. Cette perte est vécue par le sujet comme un manque (le désir est manque).

Il n'y a de création que parce que cette perte d'une satisfaction primordiale, autoérotique du vivant (nous disons jouissance), est insupportable et pousse à rétablir cette jouissance perdue. La création, ici, va plus loin que la sublimation qui n'en est qu'une modalité. Le jeu en est le paradigme, l'art, son expression la plus élevée.

Le savoir, c'est en quelque sorte le psychisme externe, le logiciel que vient accueillir le cerveau, conçu selon une métaphore grossière, comme un ordinateur (psychisme interne). Ce savoir, il est porté par les mots (nous disons les signifiants dont l'acceptation est plus large, car une image, un geste, un morceau de corps peuvent être élevés au rang de signifiant).

Il n'y a pas de désir de savoir, car le désir est désir de désir et non de quelque chose. Lacan pensait plutôt qu'il y a une passion de l'ignorance, liée au refus de laisser sa jouissance première entamée par le langage.

Mais il y a un amour du savoir, car l'amour cherche la complétude, ce qu'a l'autre et que je n'ai pas. C'est le fondement du lien transférentiel en psychanalyse mais aussi dans l'éducation du lien entre enseignant et enseigné. Dans les relations de l'adulte à l'enfant, qu'il soit thérapeute, enseignant, pédagogue, parent... c'est le désir de transmission qui opère et suscite le désir chez l'enfant, mais pas sans le médium qu'est l'amour qui permet de consentir à une perte.

La distinction besoin / désir, permet d'entendre que ce savoir de l'Autre, soutenu par les mots ne peut être apporté à l'enfant sur le modèle mécanique du nourrissage (les anorexiques sont là pour nous en démontrer l'échec), cela nécessite un consentement. C'est le désir de l'adulte qui suscite cet amour du savoir et permet d'accepter le travail inéliminable que l'acquisition du savoir impose, y compris dans son aspect le plus rebutant de la répétition, du « par cœur » utilisé pour développer la mémoire. N'allons pas jusqu'à l'utopie de penser que la création spontanée permet d'éliminer l'effort méthodique (tout le monde n'est pas Blaise Pascal).

À côté de ce savoir de l'Autre, il y a un savoir de l'Un qui s'oppose en tant que singulier au savoir universel de l'Autre. C'est là que la science rend les armes, car elle ne connaît que l'objectif et l'universel, et que la psychanalyse prend la relève en se centrant sur le subjectif et le singulier. Ce savoir est contingent, il résulte de la rencontre, jamais la même, du sujet avec le désir des parents et il s'inscrit dans le corps où nous avons à le lire.

Que l'enfant ait été désiré, ou non désiré, dit Lacan, le désir de l'Autre fait toujours traumatisme. Il est rencontre de ce réel inimaginable et innommable. C'est lui qui suscite ces « pourquoi ? » incessants, insistants parfois insupportables des enfants. C'est ici qu'il convient d'insister que, pour l'enfant d'homme, le langage est instrument de jouissance avant même d'être outil de communication, (auquel il se réduit dans le langage animal). Il suffit d'observer la satisfaction de l'enfant dès ses premières « lallations », utilisation des phonèmes devant servir plus tard à l'articulation des mots.

Cette jouissance on la retrouve chez l'adulte dans le « parler pour ne rien dire », dans le discours vide du bla, bla, bla..., mais il sous-tend aussi toute prise de parole. L'acquisition du savoir impose de mordre sur cette satisfaction.

Très tôt, les enfants ont capté, à leur manière, le savoir de l'Autre. Ils savent les secrets de famille et ont accès aux vérités que les adultes croient camoufler derrière le semblant des mensonges. Tirons-en une leçon : si nous voulons apprendre aux enfants commençons par apprendre d'eux ce savoir, au cas par cas, qui ne se totalise pas, qui échappe aux statistiques. Respecter le sujet dans l'enfant, c'est respecter ce savoir su ou insu, mais authentique.

Voilà pourquoi aussi nous sommes à l'école des autistes ou des psychotiques, car ils nous dévoilent à l'état pur, la béance existentielle qui est aussi la nôtre mais voilée par le refoulement.

Le psychanalyste repère dans le symptôme ce qui est le noyau de l'être du sujet. Il convient non de l'éradiquer mais d'aider celui-ci à s'en servir à des fins de création.

Dans un autre registre, ce sont les artistes qui sont nos maîtres, car ils n'abordent pas le réel par un savoir acquis, mais se confrontent en direct au vide, source de toute création.

La poésie, au sens large, n'est pas qu'un genre littéraire, elle est l'expression (comme l'art en général), de ce qu'il y a de plus intime et de plus riche dans la vie d'un sujet, ce qui tient son existence, si seulement nous pouvons : « le laisser être » selon Heidegger.

En ce sens, les sujets les plus en difficultés, les plus démunis, sont ceux qui nous en apprennent le plus, sur nous-mêmes. Nous n'avons pas à les aborder par leur déficit mais par les points sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour jouer leur partie avec les cartes qu'ils ont en main, qui leur ont été attribuées dans la contingence et dont ils ont à faire destin.

Intervention d'Adeline Yzac Ecrivain

Conversation d'Alès

Nous sommes ici accueillis par le Lycée J-B Dumas. Je tenterai, en tant qu'artiste dans la cité, d'énoncer quelque chose autour des trois points : désir, savoir, (re)création, en resserrant mon propos sur l'expérience du chantier d'écritures proposé à des lycéens de lycée professionnel.

Trois questions se posent : qu'en est-il de la question du désir d'écrire des adolescents ? De quels savoirs s'emparent-ils ? Quels sont pour eux les effets de la création ?

En un, il y a la question du désir : le désir de l'artiste, le mien donc, question articulée à celle de ma légitimité à guider des ateliers. Il y a mon désir de transmettre des savoirs ; il y a ce que je sais ou crois savoir de l'écriture et de ce qui l'entoure ; je guide les chantiers d'écritures en me soutenant de ce que j'ai reçu de mes devanciers et de mes contemporains, savoirs articulés à ce qui apparaît sur mon propre chantier d'écritures, savoirs sans cesse en questionnement et en mouvement. Le désir : celui des lycéens, question de leur désir propre d'écrire associée à la question de la demande. « *Je n'ai rien demandé, Madame* », disent des élèves qui se retrouvent devant la page blanche.

La question de la transmission et du savoir, de la demande et du désir n'ont de cesse de me travailler dans un contexte contemporain où l'acte d'écrire –et de lire, qui pour l'écrivain est un acte de présence à la vie, apparaît à la plupart des jeunes comme superflu, harassant, inutile, illégitime, voire un acte de présence à la mort, la préférence allant aux jouissances immédiates. Parler de livres et de littérature est d'un autre monde, ou ringard, risible. Des adolescents lancent à l'écrivain qui pénètre dans leur classe, « *lire, c'est trop dur, et puis ça sert à quoi ? Ça sert à rien* », « *Ecrire, j'aime pas* ». D'autres sont dans l'expectative, ne disent rien, quelques uns, gourmands de lecture et d'écriture, n'osent pas avouer leur pratique, un ou deux la revendiquent fermement.

D'où vient-il qu'un écrivain entre dans telle classe de tel établissement durant, par exemple, six séances hebdomadaires de chantier d'écritures de trois heures chacune ? Quand il y a demande, seuls les adultes, isolément ou en équipe, en décident. Pourquoi demandent-ils ? Leur demande recouvre-t-elle un désir ? S'il y a désir de chantier d'écritures, c'est pour l'autre, l'élève. A la question de la demande d'accueillir un écrivain dans la classe, les enseignants mettent en avant une réponse récurrente sous la formule *Dans l'intérêt des élèves/de l'élève*. Adage énigmatique et équivoque pour l'écrivain qui se trouve du côté du désir et de la nécessité du parlêtre.

Regardons, à travers un exemple, comment ça s'écrit du côté des professeurs, que demandent-ils, qu'est-ce que ça dit leur demande ?

Cela soulève en deux, la question du savoir.

Certains professeurs pensent que je sais ; lire, écrire, la langue, c'est mon métier ; j'ai bien dû en tirer des ficelles, des outils, des astuces, des recettes applicables à vingt-cinq élèves dont il m'a été rapporté les déficits, les défaillances, les défauts, les déboires chroniques –sauf chez quelques

uns, « bons élèves » ; c'est la comptine des carences ; les enseignants parlent *sur* leurs élèves : mauvaise maîtrise de la langue, pauvreté de la culture, grand désert de l'imagination, absence de concentration, pénurie de motivation ; ça répète, ça lancine, ça prédique, ça déplore.

Experte, j'ai assurément dans mon officine les moyens de réparer, j'ai à coup sûr quelque substance pour remédier aux lacunes et ramener à la norme académique d'un écrit « prêt à porter impeccable » (Julien Gracq) sans erreurs, sans trous, correspondant point par point à ce que *l'on attend des élèves*.

C'est dans ce contexte que l'on me demande de faire œuvre non pas seulement littéraire mais d'apaisement. Faudrait que ça colle, les élèves, les programmes, la norme, les enseignants, les parents, le social, la hiérarchie. Et ça ne colle pas. Ça ne décolle pas non plus.

Je réponds à côté. L'écrivain, de par sa posture singulière de créateur, va à tâtons, avance à côté de certitudes et de réponses toutes faites, évolue à la lisière de l'inattendu, à la lisière du vide.

Paradoxe ; et cependant je réponds à la demande, j'y vais. J'écoute.

Que disent les lycéens quand une fois sur le chantier certains lancent,

- *Madame, je bloque. - J'ai pas d'inspiration. - J'ai rien à dire. - Je suis nul. - J'y arriverai pas.*

On en vient au point trois, la question de la re-création et de la... récréation.

Les paroles des élèves disent quelque chose d'un désir entravé, il y a un point de butée. Ça pâtit. Ça ne pâtit pas seulement du côté de ce pour quoi je suis là, le chantier d'écritures, ça pâtit du côté des trumains, ça boite, on est dans du vivant, tout corps plongé dans la langue, ça parle, il y a de l'énigme, c'est momentanément grippé et ça s'agrippe.

Cela remet en mouvement mes propres savoirs. Récréation. Je me soutiens alors de mes lectures et de l'art, de mes rencontres avec d'autres artistes, de ce que je prends au laboratoire du C.I.E.N, de journées de conférence, d'alliances dans le travail. Un des effets : un désenclavement, un repositionnement, une pratique de la récréation et de la récréation. C'est que les deux mots *création/recréation* comme le mot *récréation* sont des rejets de la même racine *crescere*, « croître ». Le mot récréation peut être entendu comme disant le temps et le lieu du divertissement et de la distraction, *on s'y amuse, ce n'est pas sérieux* (dixit un professeur) ; j'en retiendrai un autre versant : la récréation c'est une pause, une interruption, une incise dans le rythme des enseignements, c'est un moment où ça bouge, les corps sont en mouvement, en déplacement, les élèves parlent à leur guise, entre eux, hors du regard des professeurs. C'est intense et sérieux, du savoir s'y révèle, le savoir que sait chaque un. Il y a création, les élèves y reprennent et y recréent des forces, se renouvellent, se « rétablissent ». La récréation est un arrêt, voire même un coup d'arrêt porté au scolaire dans l'espace scolaire.

Pourquoi ai-je déroulé ceci ? Je voudrais croire que les chantiers d'écritures en compagnie de l'écrivain à l'intérieur des établissements, en l'occurrence au lycée professionnel, installent une rupture dans le rythme scolaire. L'art littéraire fait récréation, il fait incise, il cherche à faire son effet afin qu'une création et une re-création émerge. Je veux croire que sur l'aire du chantier d'écritures lorsque l'écrivain y est, lorsqu'un autre y est, sur cette aire et cet abri, des voix singulières peuvent se faire entendre, des écrits inédits s'élever.

Le chantier devient le lieu de commencements et de tâtonnements, le lieu d'ébauches et de pertes, le lieu de la jubilation et de l'effort, de l'accomplissement et de la trace, le lieu d'un mystère. Qui rendent plus alerte pour être là, trouver de la « **saveur** » à ce que l'on traverse écouter avec « **goût et discernement** »⁹ ce que chaque un sait.

⁹ SAVOIR, apparu au IX^e de la famille du latin classique *sapĕre*, avoir de la **saveur** (en parlant des choses) ; « avoir du **goût**, du **discernement** » (en parlant des gens).

Emergent des conversations, alternance d'échanges au un par un avec les échanges en classe entière. J'appelle cela les *conversations de chantier*. Les élèves parlent de leur texte et de l'acte d'écrire, de leurs difficultés, de leur ferveur, de leurs réticences,

- *Madame, d'habitude, on dit rien de ce qu'on a écrit, les profs nous notent, c'est tout.*

Je tâche de suivre le mouvement de ce qui apparaît. Je donne une indication à l'un, par balle de rebond un élève propose tel éclairage à un autre qui s'en saisit, rebonds plus que réponses.

- *Super ton idée, je voyais pas mon personnage comme ça,*

Nous trouvons des orientations à partir des faires et des dire de chacun. Nos paroles désorientent parfois, elles créent du dérangement, débusquent des colères ou des soulagements, ça invente une ruchée. Parler, c'est de l'agir, ça confectionne du lien et de la relation ; émerge du goût pour parler, apparaît du goût pour écrire, ça prend tournure et saveur.

Jacques Lacan dit quelque chose du statut la parole dans le transfert dans le Séminaire I, *Les écrits techniques de Freud*. Le transfert n'est pas autre chose que l'acte même de la parole, la parole « pleine et authentique » en tant qu'elle opère, fait de l'effet. Parler du travail et dans le travail, ça opère des surprises côté écrivain, professeurs et élèves, voilà ce qui émerge, la parole opère, fait de l'effet, accomplit quelque chose, constitue quelque chose de vraisemblable et de fiable, une part de possible, oui, c'est bien possible que quelque chose ait lieu, on peut s'évader hors de l'inéluctable, quelque chose bascule, un élève se dégage des idées toutes faites sur l'écriture, *c'est nul, c'est un truc de vieux, m'en fous...* il s'en évade, il se questionne, il se repositionne, *Madame, je n'imaginai pas qu'écrire, c'était ça... Madame, je ne savais pas que j'arriverais à écrire...*

Annexe

Première conversation avec une classe

Lorsqu'ils ont inventé un premier jet, un premier canasson :

- Mme, j'ai fini (ouf !) !

C'est alors que l'écrivain dit (avec humour) :

- Et bien nous allons pouvoir commencer.
- Commencer quoi ?

Suspicion, grogne, inquiétude. La prof aurait-elle invité une écrivaine qui cacherait une prof bis, du genre clone ?

Je propose que celle ou celui qui le désire lise son texte à voix haute.

Houle, résistances, panique. Et puis on entend une voix :

- Je veux bien...

Lecture. Rires, silence, bruits de corps, mouvements, bruissements.

- Ouais, trop génial, ton texte... s'exclame un premier critique (qui s'ignore ; c'est important que le critique ne sache pas qu'il est critique et que ce qui va se déployer se déroule dans un bain d'innocence, que la conversation, la fameuse *conférence* de Montaigne, l'art de comparer, garde son allure anodine et anecdotique ; ça nous préserve de toute pratique prescriptive).
- Génial... ? dit l'écrivain.
- Ben, trop trop génial, quoi... insiste le critique.
- Trop bien, dit un second critique qui vole au secours du premier.
- Oui, super bien écrit.

L'auteur laisse parler et attend.

- Y a pas beaucoup de mots et pourtant ça me parle, dit un ixième critique.

Ah, se raconte l'auteur, nous cheminons.

Et voici que peu à peu, ça parle, ça cause, ça leur cause. Les élèves mettent des mots sur le texte de leur camarade ; ils lui donnent des indications.

L'affaire ressemble à s'y méprendre à deux attitudes, à deux démarches, à deux façons d'être *littérairement* au monde : celle de l'écrivain seul à sa table d'écriture, arc-bouté à écrire et réécrire, et donc à causer avec lui-même, avec son texte, avec tous les écrivains qu'il a lus et qui s'invitent l'air de rien (c'est fou la foule qu'il y a quand un écrivain écrit) et que je ne sais pas nommer autrement que *lecture* ; celle des élèves et du professeur arc-boutés au-dessus d'un texte d'auteur du programme et qui est également un acte de lecture. Dans les deux cas, lecture attentive, lente, mouvementée qui descend au profond et invente de l'ouvert.

- Dans ton texte, Matthieu, si tu avais décrit son personnage, c'est clair, on le verrait mieux.
- T'es pas obligé de tout écrire.
- Ah.
- Il a raison, sinon, ça étouffe.
- Comme ça le lecteur devine.

Critiques, orientations, désorientation, le chantier opère. Le texte, contenant, contenu.

- Là, tu parles de la mort en fait, c'est... c'est... bégaye le critique X.
- J'aime pas, tranche un autre.
- T'aimes pas mais la mort, c'est dans la vie... lance un critique philosophe.

L'écrivain mesure qu'il est impossible de séparer lecture-écriture-parole. Le texte écrit est provocation. Il ne cesse de faire entendre des voix. D'offrir à chacun de faire entendre sa voix.

- Je serais toi, je mettrais moins de dialogues...
- C'est nul, ton idée, moi, je veux qu'il parle mon personnage, t'as pas vu sa vie ? Là, il parle avec ses potes.

Ça discute transversalement. Entre les rangées de tables, les rangées de lignes sur les feuilles, ça s'ensoleille, ça s'échauffe. Les lignes noires à perte de vue et qui effraient font signe, elles se font signes.

L'écrivain se tient dans un retrait d'écoute, parfois il dit son mot –le professeur aussi ; L'un ou l'autre prennent note de ce qui émerge, autre texte sur un tableau, une feuille de papier, un paper-board.

Un deuxième élève propose son écrit à la lecture commune.

L'écrivain cherchera le moment favorable, l'incise, pour proposer que chacun reparte seul converser avec son propre texte, fort, il espère, de la conversation commune ; retour au silence, à l'immobilité, à ce corps arrêté que n'aiment pas les adolescents –sauf à avoir entendu que le mouvement, le bruit, les causeries, ça peut se vivre au-dedans et l'air de rien, que la vie gîte là, également, dans l'acte de lire... de se lire et qu'en somme, « *c'est pas la fin du monde.* »

Pour certains, l'affaire est en route ; pour d'autres il faudra plus de temps ; pour une partie, ils ne prendront pas le chemin –pas tout de suite.

Adeline Yzac

(extrait de *Pour une éthique du chantier d'écritures*)

Intervention de Philippe Lacadée
Psychiatre, psychanalyste

Je souhaite faire valoir les thèmes majeurs qui se sont dégagés dans les conversations que j'ai organisé avec des jeunes adolescents dans des lieux scolaires. Il s'agit simplement de transmettre des pistes de réflexions sur ceux qu'ils créent et à partir de quels points précis.

La position ironique à l'égard du savoir

Quelle est l'utilité du savoir scolaire lorsqu'il n'apparaît pas comme un savoir authentique et qu'il est essentiellement véhiculé par les livres, qui ne sont plus pour eux des objets agalmatiques ? Ce savoir qu'ils disent trop éloigné d'eux, ne correspond plus à ce qu'ils disent vivre. Pour eux, la lecture s'est "désaccordée" de leur rapport au temps où tout doit se faire spontanément au *feeling et Tout tout de suite*.

La question : À quoi ça sert d'apprendre ? a rythmé nos rencontres. Je n'y répondais pas directement, mais je leur disais que si nous ne pouvions savoir à quoi sert d'apprendre, nous étions sûrs de l'inutilité de l'ignorance. Puis, j'ai choisi ayant remarqué leur façon de parler, de leur faire entendre que j'étais sensible à leur langue, cette langue de l'authenticité, en leur citant des textes de rappeurs qui eux font amplement référence au savoir des Anciens, notamment ceux de Stomy Bugsy et d'Oxmo Pucino. Ces textes disent que le savoir est une arme dans la vie : « Qui peut le nier ? / Je fus le mec le plus trillard, que je connaisse / On te jette en BEP / Quand tu souhaites faire une fac de lettres / Étrange comme les diplômés se ressemblent dans l'ghetto / Bonhomme t'as le crâne calciné / Dans quel camp tu veux être ? / Les stars ici sont ceux qui visent bien / Je te parle pas d'étude connard / Si ton avenir est un livre, dommage pour l'encyclopédie que c'est / Que les dernières pages soient les cages d'escaliers ¹. »

Le débat sur l'autorité et la responsabilité

Une conversation menée avec les élèves par le laboratoire Le pari de la conversation, dans une classe de quatrième², à propos de leurs difficultés avec la question de la transmission de leurs professeurs, a ouvert un débat passionnant sur la différence entre autorité authentique, autorité autoritaire et autorité naturelle.

L'autorité vis-à-vis des enfants est une autre façon de désigner ce qu'on appelle la responsabilité, c'est-à-dire l'implication du sujet dans cette question.

Ces adolescents, dits rebelles, indisciplinés, ont défini avec nous l'autorité "authentique" en parlant d'un professeur qu'ils appréciaient et dont ils respectaient les cours. En philosophie la notion d'autorité authentique désigne celle qui ne s'exerce que dans un rapport à la *liberté*. Cette notion est bien loin de l'exercice autoritaire de l'autorité qui pousse ces élèves à chahuter les professeurs – ils nous parlèrent d'un autre de leurs professeurs qui, croyant bien faire, s'était adressé à eux dès le premier jour de classe, sur le mode de la dénégation en déclarant haut et fort qu'« il n'était pas là pour faire la police ». L'autorité authentique d'une personne se traduit par un certain mode de présence qui confère aux réponses qu'elle donne la force d'une interprétation et l'ampleur de "qui en connaît un rayon." Un tel mode de présence permet aux enfants de s'orienter vers le savoir faire qu'ils y devinent, et qu'ils iront alors

¹ OXMO PUCINO, « Qui peut le nier ? » in *Le Rap français*, textes réunis par J.-Cl. Périer, La table ronde Paris 2000, p 161.

² Voir la retranscription de cette conversation dans le livre de Philippe Lacadée, *Le malentendu de l'enfant*, Chapitre 28, *L'éveil du printemps dans une classe de quatrième*, Editions Michéle, Paris 2010, pp 413/426.

chercher chez l'Autre. C'est ce qu'exprimait une jeune fille de terminale : « être enseignant, c'est une sacrée responsabilité, je trouve. L'enfant c'est quand même ce qui construit la personne qu'on deviendra plus tard. C'est une lourde charge, quand on a à construire tant de petites personnes. Ils contribuent énormément à l'apprentissage de la construction de la personne car eux, ils savent y faire. »

Le déclin de la fonction paternelle et l'invasion de l'objet gadget

Le père ne présente plus une position d'exception : on le voit le plus souvent apparaître au fil des conversations, rejeté au rang d'objet voire à celui d'objet de consommation, de gadget, ce qui est contemporain du déclin de son autorité authentique. Le père n'est plus ce modèle, cette exception capable de démontrer comment lui, il "savait y faire" avec la vie, avec sa jouissance, avec sa femme. Il a été remplacé par la *modernité du modèle technique*, liée à l'invasion de l'objet gadget, c'est en tout cas le diagnostic de ces conversations. L'objet technologique supplante la fonction paternelle en déclin, mais aussi celle des idéaux et du respect de l'autorité. La technicité de l'ordinateur, le savoir-faire du dernier logiciel, du dernier jeu électronique sont plus souvent interrogés que le savoir-faire du père. L'ordinateur est d'ailleurs devenu le lieu ou l'objet de la conversation comme nous l'apprend facebook, où l'enfant vérifie l'impuissance de son père. Les appareils électroniques sur lesquels les enfants se branchent servent à court-circuiter l'Autre humain, l'Autre porteur d'un désir, donc d'un manque, qui pourrait simplement leur parler. Du coup le savoir véhiculé par le désir de l'autre n'est plus accepté et transmis.

Ce déplacement nous permet de mieux saisir l'importance de la demande de respect chez l'adolescent qui ne trouve plus de lieu où loger sa question et son être, le lieu où il se verrait digne d'être aimé, voire aimable.

La demande de respect

Cette demande est prévalente chez tous ces jeunes, tant à l'école que dans les textes des rappers. Elle est liée, comme nous l'avons vu, au déclin de la fonction paternelle.

Face à l'effilochement du lien d'amour et de respect tissé dans la structure familiale, effilochement qui a suivi le déclin de la fonction paternelle, la demande de respect émanant des jeunes est devenue pressante, et c'est ce qu'ils réclament de façon paradoxale en étant justement irrespectueux. Ils témoignent à travers elle de leurs difficultés à loger leur être et à situer leur rapport à l'Autre.

Le respect que l'adolescent exige est l'un des noms du rapport à l'Autre : c'est vouloir que l'Autre respecte en lui autre chose que son image, qu'il respecte sa différence, son *incomparable*. C'est, respecter en chacun l'élément de nouveauté, dont il se sent porteur c'est-à-dire ce réel en jeu qui, comme tel, est toujours un nouveau-venu. Le moment de la puberté confronte l'adolescent à sa différence qu'il a du mal à gérer, voire même à respecter, car il ne sait pas l'accorder au savoir-faire dont il disposerait déjà. Et c'est là où il fait l'épreuve de sa solitude.

Là se loge le risque d'une identification au tous pareils, autre modalité de répondre face au déclin de la fonction paternelle, identification qui à la fois gomme la fonction de modèle et d'exception et provoque un effet de ségrégation.

La solitude et le rêve

La solitude est devenue une notion très moderne, comme l'illustre la chanson *L'enfant Seul* du rappeur Oxmo Pucino. Il ne s'agit pas forcément de la solitude sur le versant de la plainte, ou de la dépression mais d'une solitude qui concerne le manque à être. Elle est la conséquence de la rencontre avec le *réel du sexe*, actualisée au moment de l'éveil du printemps. Le désir sexuel lequel se saisit toujours, comme l'a relevé Lacan, dans un moment de solitude, à partir du rêve. Cette solitude liée à un impossible à dire, source de son manque à être, le confronte à un sentiment d'exil. La conversation dans cette classe de

quatrième nous a permis de vérifier ce que disait Lacan dans sa préface à *l'Eveil du printemps* de Wedekind en démontrant un malentendu propre à la sexualité de l'adolescent. C'est le rêve et non le corps lui-même qui oriente le courant sensuel et le désir vers la partenaire de l'autre sexe. On ne rêve pas tout seul puisque l'inconscient est le discours de l'Autre ; le rêve implique toujours la rencontre d'un Autre désir et la mise en jeu d'une causalité psychique. C'est en parlant entre filles et garçons que le désir de l'autre et sa cause énigmatique prennent leurs incidences.

Ces conversations nous ont confirmé cette place essentielle du rêve, rêve qui concerne le point d'énigme où se réalise mal la part de causalité qui leur incombe.

Au lieu de jouer il fantasme, il se construit des châteaux en Espagne, il crée des rêves diurnes, source de la créativité littéraire. Entre l'adolescent et l'autre il y a le rêve.

Les rêves occupent une place prépondérante pour les adolescents, ils montrent que (pour reprendre le poème d'Antoine Tudal cité par Lacan) si entre l'homme et la femme il y a l'amour, et si entre l'homme et l'amour il y a le mur du langage, entre l'adolescent et l'Autre *il y a le rêve*. Les adolescents que j'ai rencontré étaient préoccupés par les rêves prémonitoires où surgissaient des phénomènes surnaturels, illustrant ce qui vient à la place de ce qui rate dans la rencontre avec l'Autre.

Pour ces adolescents, le mur du langage c'est la difficulté à pouvoir formuler son être et son rapport à l'Autre. La solitude de structure dont ils témoignent a éclairé pour nous la raison pour laquelle les murs sont devenus pour certains des lieux d'élection, lieux où tenter d'inscrire l'indicible et l'innommable de leur être.

J'ai constaté que non seulement notre civilisation a des difficultés à parler aux enfants et adolescents, mais aussi et surtout qu'eux-mêmes ne disposent pas des mots pour dire leur mal être, leur souffrance. Ils s'abritent alors dans des identifications qui peuvent déboucher soit sur la créativité romanesque, source des carnets intimes, soit sur la pétrification de ce qui ferait leur singularité et, ce, au nom d'un idéal du bonheur perverti par l'objet de consommation. C'est un des symptômes du malaise dans la culture d'avoir éliminé la causalité psychique au nom d'une *gadgétisation* de l'individu – tout élève étant tenu de s'équivaloir au programme prévu par le discours universitaire.

Ce n'est pas en accusant les jeunes de violences, de provocations que nous changerons les choses – ce n'est pas non plus en rajoutant des mesures éducatives, tutorat ou discours de proximité, en se contentant d'aide sociale, ou en les laissant seuls entre eux. Le risque est grand, en dénonçant leur façon d'être, de les renvoyer à une position d'objet :

« Aussi sachez que l'air est chargé d'électricité,
Alors pas de respect, pas de pitié escomptée
Vous aurez des regrets car :
Jamais par la répression vous n'obtiendrez la paix,
La paix de l'âme, le respect de l'homme³. »

C'est vrai que lorsqu'on essaie de vouloir obtenir leur bonheur, leur bien-être, on se heurte à leur rejet et à leur violence, d'où notre pari, pour les rencontrer, de nous laisser *incommoder* par eux, seule façon de leur permettre d'accéder à ce qu'ils demandent.

Les conversations que nous menons avec ces jeunes, leur permettent de se re-situer face à leur causalité psychique, dans le respect de ce qui fait le style de chacun.

« Je me fais remarquer quand je lance ma balistique
Et que je me fais payer pour mon usage de ma linguistique
Mon style est grave même s'il est un peu simpliste⁴. »

³ DIAMOND., « Chek One Two », in, FERNANDO, Jr SH., *The New Beats : culture, musique et attitudes du Hip Hop*, Editions Eclat, Kargo, Nîmes 2000 op. cit, p. 330.

⁴ *Ibid.*

Langage et Civilisation : le mouvement hip-hop

J'ai créé avec eux en 1996, le laboratoire *Langage et civilisation*, structuré à partir d'un fait divers : un jeune de 16 ans avait été assassiné, au cours de bagarres entre deux bandes rivales. C'est autour de l'éducateur de prévention responsable de cet adolescent, que ce laboratoire s'est constitué pour réfléchir avec des partenaires d'autres disciplines à cette mort. Fort du nouveau lieu de conversation qu'il avait su créer, ce laboratoire décida ensuite, d'accueillir de nouveaux participants c'est-à-dire, les adolescents de ces quartiers qui souhaitaient s'y joindre.

Certains d'entre eux ont alors révélé l'ampleur et la richesse du mouvement *Hip-Hop*, « comme étant lui-même une modalité de réponse des jeunes au réel et à la violence ». Ce laboratoire s'est dès lors attaché à la place des adolescents d'aujourd'hui dans la culture des cités, et à leurs formes d'expressions aussi variées que la *breakdance*, le graffiti, le rap et une mode vestimentaire, qui sont la réponse qu'ils inventent pour répondre à différents problèmes.

Ces jeunes témoignent de la façon dont l'adolescent d'aujourd'hui diffère de celui de 1968 ou de 1980. En 1968, il était rebelle et révolutionnaire, il voulait repenser l'éducation et la société. Aujourd'hui, l'adolescent de la culture hip hop notamment construit par l'écriture une voie nouvelle par laquelle il appréhende la jouissance du corps sans passer par le maniement ordinaire de la parole ou du dialogue. Les adolescents du hip hop ont réinventé leur vie à partir d'une position de rebut. Là où régnait le pire : la toxicomanie, la délinquance, le meurtre et le suicide, ils ont édifié une solution innovante. Leur rapport à la lettre et à l'écrit fixe une part de réel auquel ils sont confrontés et qu'ils traitent en graphant leurs noms sur le mur du langage.

Le terme de *Hip-Hop* a été consacré par le *D.J.* du Bronx Afrika Bambaata, pour décrire une nouvelle culture surgie de l'*underground* du ghetto noir pour se faire une place dans le courant dominant de la culture populaire. Cette culture aux racines profondes a trouvé son moyen d'expression à travers la pratique du *rap*. L'attrait exercé par le rap auprès des adolescents d'aujourd'hui en fait pour le CIEN une discipline précieuse. Nous avons fait le pari de créer un laboratoire à partir de cette discipline pour mieux saisir son rôle dans la jeunesse.

Le rap a éclo dans le ghetto où règnent la violence, le crime et une pauvreté qui dépasse l'entendement. Même s'il reflète aujourd'hui une grande diversité de styles de vie, d'opinions et de sensibilités, le *rap* est une réponse à la fois directe et indirecte aux épreuves et aux souffrances de la vie ; il reste, pour l'essentiel, fidèle à l'âpre réalité des rues qui l'ont engendré. Cette création spontanée s'est toutefois affinée en un art précis grâce à toute une génération de jeunes noirs que S.H. Fernando appelle *New Beats*⁵. Telle une réminiscence de l'écriture de la *Beat Generation*, qui, sous l'influence du jazz, défia les conventions littéraires des années cinquante, les *New Beats* ébranlent la société actuelle avec leurs rimes et leur rythme. Ils créent un dialogue, et provoquent souvent la controverse, en repoussant les limites de l'art. Les voix en sont variées et les thèmes illimités ; le *rap* représente, à son niveau le plus élémentaire, la communication, l'instruction et l'expression – toutes relayées par la musique. Cette musique a créée des liens inédits dans la communauté noire, véritable nation en gestation qui progresse vers un nouveau degré de la conscience de soi grâce aux éléments de base que sont les mots et les sons.

⁵ FERNANDO, Jr SH., *op. cit.*, pp 372-373.

Le rap, une pratique du malentendu

Jusqu'à quel point le *rap*, qui invente des moyens d'expression différents à partir d'une logique du multiple, est-il une culture ? En fait, le *Hip-Hop* désigne tout ce qui est pratiqué par le *B-Boy* ou la *Fly-Girl*. La définition du *Hip-Hop* n'est donc pas une définition *a priori* mais plutôt une pratique diverse, faite par des gens différents. De toute cette diversité, j'ai fait l'hypothèse qu'il y a, dans ce mouvement, la constitution d'une langue qui permet à l'adolescent d'aujourd'hui d'attraper sa façon de dire, sa façon d'être, avec cette parole inédite. Il s'agit d'une façon précise de loger son être dans la langue et d'y placer sa voix ; il s'agit d'une pratique de l'énonciation qui construit un type de langue particulier. Cette langue féconde définit une communauté. En France, cela a contribué à un élargissement et à un renouvellement de la tradition du français populaire. Cette langue a aussi été le véhicule et l'instrument d'une intégration fondamentale. Grâce au mouvement *Hip-Hop*, les adolescents des cités ont inventé une société civile où vivre de façon digne et respectueuse, humaine et fraternelle (d'où le titre de notre laboratoire, *Langage et civilisation*). Le *Hip-Hop* pousse à la stabilisation d'une langue et favorise l'intégration de modes d'expression là où, régnaient des pratiques de rupture, d'exclusion et de rejet.

Les signifiants de reconnaissance de cette communauté construisent un mode de langage original où traits politiques et traits de jouissance se conjuguent en insigne (le *D. J. Disc Jockey*, le *M.C.*, Maître de Cérémonie, etc.). Le graffiti et le *rap* servent de points d'agrafe à toute une jeunesse en mal d'identifications. Le *rap* instaure, pour beaucoup, un point d'ancrage⁶, un point d'identification que Lacan désignait comme un signifiant maître – « je *rappe*, donc j'existe » – qui sert à ces adolescents d'appui.

Dans nos conversations, nous visons l'instauration d'un rapport étroit avec les éléments de ce que Lacan nomma *lalangue*, langue plus d'évocation où ils logent une part de leur jouissance, que ces jeunes ont su créer. Entrer en conversation avec eux, implique de dire oui à ces éléments de *lalangue*, de les respecter et de les mettre au travail sur cette élucubration afin d'en tirer un savoir nouveau. Le *rap* est donc abordé comme un mode de traitement de la jouissance. Il implique un élément langagier irréductible et un certain savoir à faire valoir lorsqu'on sait l'entendre, qui donne le contexte dans lequel ce signifiant maître s'applique.

Ainsi, *NTM* est une invention qui met en évidence une clinique du symptôme dans la langue. Il ne s'agit donc pas de pratiquer la censure mais de relever ce que le *rap* permet à chaque sujet de dire, ce qui est nommable et innommable, par l'usage du nom propre qu'il fait grâce à la langue de la communauté.

Pour cela, le laboratoire *Langage et civilisation* propose de maintenir une place vide afin que chacun, au un par un, puisse arriver à la distinction de ce qu'il est. Si le langage permet de définir une culture, il est aussi ce qui unit toute une communauté. Le *rap* est l'une des formes d'expression les plus authentiques que l'on puisse créer, c'est un art de la rue, c'est aussi le vecteur de transmission de la vision du monde des jeunes garçons et filles noirs. Bien qu'il soit la plus récente forme de musique depuis le *rock 'n roll*, le *rap* a des fondations solides dans l'histoire de la musique noire. L'écrivain David Toop rapporte que les « Ancêtres du *rap* s'étendent du *disco* au *funk* des rues, en passant par les *D.J.* de radio, Bo Diddley, les chanteurs de *be-bop*, Cab Calloway, Pigmeat Markham, les danseurs de claquettes et les comiques de café-théâtre, les Last Poets, Gil Scott-Heron, Mohammed Ali, les groupe *a capella* de *doowop*, les jeux de groupes, les comptines qu'on chante en sautant à la corde, les chansons de prisons et de l'armée, le *signifying* et l'ensemble des *dozens*, qui remontent aux griots du Nigeria et de la Gambie »⁷. Si l'on ajoute à cette liste les prêcheurs noirs, les *deejays* jamaïquains, les monologues à vous remuer l'âme de chanteurs noirs et le blues, le *rap*, tel qu'on le connaît, peut être considéré comme le plus récent prolongement

⁶ Question abordée lors d'un colloque sur la violence infantile à Curitiba au Brésil. Voir l'article « Dans le langage, un équivalent de l'acte », paru dans la *Lettre mensuelle* n°178, Paris, mai 1999

⁷ Ces références sont extraites de FERNANDO Jr SH, *The New Beats : culture, musique et attitudes du Hip-Hop*, op. cit. p 300.

d'une solide tradition musicale dont les origines filent jusqu'en Afrique.

Les rappers d'aujourd'hui offrent une ressemblance frappante avec les *griots* (ou *gewe*, terme sénégalais), ces bardes de l'Afrique de l'Ouest qui ont joué un rôle essentiel dans la société pré-coloniale, en transmettant oralement l'histoire de leur peuple. Doué d'un talent oral très prisé, le *griot* jouissait d'une position fort respectée dans sa communauté. Cette culture orale, privée bien que collective, avait un rapport étroit avec l'écriture. Il y avait là quelque chose qui ne cessait pas de s'écrire. Ce que la société dominante perçoit souvent comme de l'argot est, en réalité, un langage savamment codé à l'intérieur même d'une langue que ceux qui ne sont pas familiarisés avec cette culture ont bien du mal à comprendre – là est d'ailleurs tout le problème.

Mode de vie, expression des jeunes Noirs, le *rap* parle directement aux Noirs, d'un point de vue de Noir. En se servant de la langue idiomatique et changeante de la rue, le *rap* capture et incarne la culture noire contemporaine, sans pareille : « C'est un peu comme un mode de vie », dit le rappeur-producteur Showbiz. « C'est une culture, alors regardez-nous. Vous voyez qui et comment nous sommes ? C'est notre manière de nous habiller, notre manière de parler, c'est notre état d'esprit, ce sont les choses que nous faisons. C'est ainsi que nous pouvons communiquer. » Le *freestyle* est l'expression d'une poésie en mouvement. C'est un mode de vie qui structure une communauté fondée sur un mode de jouissance particulier, et non plus sur des signifiants idéaux. C'est une façon particulière et très précise de nouer la jouissance du corps vivant et la parole : « Le *Hip-Hop* c'est ça, tu vois, c'est quand tu peux pas faire autrement que de le ressentir. Tu peux sentir ce truc passer à travers toi, *man*. Et y' a plein de gens qui doivent se dire que t'as pris de la drogue, *man*, mais toi, tu peux sentir le *beat* couler dans tes veines, *man*, c'est quand tu sais que tous les mots vont te venir au bon moment, et que la moitié des mots vont rimer. Je pourrais faire ce truc-là toute la nuit ⁸. »

Un adolescent de 15 ans "Futura 2000"

Ce jeune créateur du graffiti nous enseigne, par son histoire singulière, comment le *rap* mais surtout le graffiti ont servi pour lui de véritable point d'agrafe, pour nouer la jouissance du corps vivant et la parole, nouer ce qui fait disjonction entre la jouissance et l'Autre ⁹. En 1970, à l'âge de quinze ans, Futura 2000 s'est mis à *graffer* sur la ligne de métro *IRT* : « Ce qui m'a plu dans le graffiti, se rappelle-t-il, c'est que c'était sans aucun doute une forme de communication, un moyen de communiquer avec les autres jeunes par l'intermédiaire d'une sorte d'identité anonyme. Je crois que c'est ce que j'ai fait au début. Je me suis créé un *alter ego* que j'ai pu développer ensuite et, la seule manière de le développer, c'était de sortir et de *graffer*, et puis de commencer à se faire respecter et, d'une manière ou d'une autre, de devenir célèbre. *Graffer* sur le métro, c'est mieux que de le faire dans mon quartier, parce qu'il y aura davantage de gamins pour le voir, mais en fait, tu vois, j'étais branché sur quelque chose de plus important que ma propre vision et c'était sur le mouvement lui-même ¹⁰. »

À une époque où la plupart des *graffeurs* se contentaient d'écrire leur nom – ou leur surnom – et leur numéro de rue, l'idée de ce nom lui est venue, tandis qu'il travaillait dans une imprimerie, à partir d'une police de caractère appelée *Futura* et du film *2001 l'Odyssée de l'espace* (dont il a modifié le chiffre). « Mon *alter ego* était né et j'étais sur le point de prendre mon envol sous cette nouvelle identité. Mais je n'ai même pas dit aux gens que Futura c'était moi, tu comprends, c'était pas – *Salut, je suis Futura, quoi de neuf ?* », explique-t-il. Enfant unique d'un couple mixte, il se souvient qu'à cette époque il venait

⁸ *Ibid.*, pp 372-373.

⁹ « Le *rap* pour beaucoup, instaure un point d'ancrage, un point ayant valeur d'identification qui sert à fixer à l'être humain une identité qui lui sert de point d'appui. C'est un véritable S1 à partir duquel il entend se faire respecter. Là où avant il était plutôt vécu comme déchet, rejet, comme objet *a*, là, en s'accrochant à un signifiant, il retrouve une certaine dignité. » Ph. Lacadée, in « Dans le langage, un équivalent de l'acte », paru dans la *Lettre mensuelle* n°178, op. cit.

¹⁰ Ph Lacadée, in La lettre mensuelle, n 178, op cit, .

juste de découvrir qu'il avait été adopté : « D'un point de vue affectif, et en moi-même, je traversais un truc comme une crise d'identité. Le graffiti m'est apparu comme le meilleur moyen de lancer ma nouvelle identité. Et le truc, c'était que si je n'étais pas sûr de qui j'étais, de ma nationalité ou de ce genre de chose, je savais précisément qui était Futura. Tu vois, je l'avais peut-être mis au monde et inventé, mais il n'y avait pas de doute sur sa véritable identité, ni sur son origine, ou quoi que ce soit [...] J'ai eu méchamment besoin du graffiti pour trouver la paix en moi-même. »

Ce nouveau langage lui a permis de rétablir un lien social à l'Autre, une communication inédite par l'intermédiaire d'une d'identité anonyme ; il lui a permis, face à l'angoisse suscitée par l'énigme de son être, de se brancher, comme le petit Hans, sur le mouvement lui-même à partir de cette nouvelle identité : « Mon *alter ego* était né et j'étais sur le point de prendre mon envol sous cette nouvelle identité [...] Le graffiti était comme le meilleur moyen de lancer ma nouvelle identité. »

La parole de Futura 2000 que nous rapportons ici est venue confirmer les recherches que nous effectuons avec les jeunes adolescents dans notre laboratoire de recherche *Langage et civilisation*.

Les adolescents du réel

« Nous sommes humiliés par personne interposée » disait l'un des jeunes rappers que nous avons rencontré en nous parlant des ravages qu'exerce sur un enfant le fait d'avoir sous les yeux un père « qui n'a jamais travaillé, qui ne ramène pas le pain à la maison, qui n'est pas un homme » - *Le mec il est là, il pue la défaite !* Le père, ravalé aux conditions du malheur ambiant, personnifie l'insupportable de la défaite et du désespoir, il ne peut plus incarner le Nom-du-Père. Ce père se réduit à celui qui n'a même pas la capacité de dire oui à la présence de son enfant. Le non-respect de l'Autre, le déclin de la fonction paternelle qui ne permet pas au sujet d'installer de la bonne façon ses idéaux, plonge l'adolescent dans la désillusion ou le désarroi.

En effet, de nos jours, notre culture promet le bonheur au sujet et l'invite à se leurrer sur ce qui lui manque, à vouloir ce qui serait utile à son bonheur : « Est-ce le bonheur ? Non, je ne crois pas que le pognon, soit une rançon du bonheur » dit *NTM*¹¹, cette culture propose au sujet, en lieu et place d'un idéal à partir duquel récupérer une certaine image valorisante de lui, un simple objet de consommation, immédiatement accessible, pour satisfaire sa pulsion et sa jouissance. Tout le monde devient malade de ce « droit au bonheur » : plus nous le réclamons, plus nous avons de mal à l'obtenir, car l'objet adéquat n'existe pas. L'objet de consommation, offert pour tromper le *manque-à-être* du sujet, méconnaît ce *manque-à-être* qui est un fait de structure, dû à l'inscription du sujet dans le langage ; ce *manque-à-être* porte le nom de castration, il est la seule voie d'accès du sujet à son désir, à condition que cette place soit laissée vide de la bonne façon.

À notre époque où l'idéal, capable de traiter cet objet de jouissance en le maintenant à distance, ne fonctionne plus, c'est donc la jouissance qui vient occuper le devant de la scène avec « l'objet plus-de-jouir », et qui devient le problème central de notre culture : a > I. Ce mathème de la modernité que Jacques-Alain Miller nous avait donné dans son cours¹² met en évidence comment les deux termes : idéal et objet s'opposent. C'est ce que chante le groupe *NTM* :

« Vide est ma vie
Et pourtant je n'ai pas choisi
Tant le présent n'est
Que néant... »

¹¹ *NTM.*, « l'argent pourrait les gens », in Perrier J. CL. *Le rap français*, Le petit vermillon, La table ronde, Paris, 2000., pp 80.

¹² MILLER, J.-A., « L'Autre qui n'existe pas et ses comités d'éthique », Cours 1998-1999, inédit

La *demande de respect* illustre bien cette tension entre l'objet et l'idéal ; elle éclaire la carence de la fonction symbolique de l'idéal du moi pour ces adolescents. L'objet de consommation ne promet aucun idéal, seul subsiste son usage d'objet. Et c'est justement quand il ne peut obtenir cet objet que le sujet se sent exclu, voire non respecté, voire même autorisé à passer à l'acte au nom de cet objet qui lui serait dû. L'invention de la culture *Hip-Hop* nous apparaît comme une « réponse afro-américaine à cette *consumérisation* de la culture et à la *jetabilité* des individus ¹³. »

Le groupe de rap, *NTM*, dans son texte *J'appuie sur la gâchette*, l'illustre très bien ¹⁴ :

« Dans le flot de ces mots
Quarante ans de déboires
Passés à la lumière du désespoir
Tu peux me croire
Ça laisse des traces dans le miroir.
J'ai les neurones affectés et le cœur infecté,
Fatigué de lutter, de devoir supporter la fatalité,
Et,
Le poids d'une vie de raté
Voilà pourquoi je m'isole, pourquoi je reste seul
Seul dans ma tête libre, libre d'être
Un esclave en fait battant en retraite,
Fuyant ce monde d'esthètes en me pétant la tête.
Okay, j'arrête net, j'appuie sur la gâchette ».

Ce non respect de l'Autre, conduit l'adolescent au non respect de soi et à l'acte suicidaire qui lui permet d'accéder à cette zone centrale et exclue du monde subjectif que Lacan a appelé la jouissance. Ce non-respect peut l'amener à se laisser fasciner par tout ce qui est rebut ou déchéance – cette valeur de lui comme objet (a) – et le pousser à des conduites extrêmes. Le suicide de l'adolescent démontre bien qu'il arrive plus souvent qu'on ne croit que le sujet se nuise à lui-même. Le suicide est la réponse ultime du sujet qui n'arrive plus à se respecter lui-même. Le suicide représente l'échec ultime et radical de cette demande de respect. Cet acte a été coordonné, par Freud puis Lacan, à la notion de pulsion de mort.

Nous proposons de l'aborder ici à partir du non-respect de soi qu'illustre la disjonction totale qui peut s'opérer pour le sujet entre, d'un côté les intérêts du vivant, le respect du vivant, de son bien-être, de son homéostasie – soit le versant signifiant mis en place à partir de l'Idéal du moi – et de l'autre côté cette chose qui l'habite, le ronge, le pousse à ne plus se respecter, le conduit parfois jusqu'à l'autodestruction – soit le versant de cet objet *a*. Tout ce qui ferait le privilège du vivant – son maintien dans l'existence dans une dignité respectueuse – ne résiste pas forcément à cette valeur absolue, à laquelle Lacan, a donné le nom de jouissance. Ce concept de « jouissance » est, pour nous psychanalystes, nécessaire à mettre en ordre ce que nous a appris Freud. Le symptôme, la souffrance, le sujet y tient, de façon paradoxale, et Freud dit même à l'occasion « qu'il l'aime comme lui-même ».

C'est la raison pour laquelle Freud avait installé au-delà du principe de plaisir une instance centrale : la jouissance qui, elle, ne fait pas alliance avec le plaisir, mais avec la douleur. Voilà donc, reprend Lacan, une satisfaction à l'envers, nocive et ruineuse qui met à mal l'organisme, à un point tel qu'elle peut s'autonomiser jusqu'à la mort, jusqu'au suicide.

¹³ GREG, T., « Quinze bonnes raisons de croire en l'avenir du Hip-Hop, in *Art press*, Territoires du Hip-Hop, décembre 2000, Hors série, p. 94.

¹⁴ *Ibid.*, p. 76.

Il y a, au cœur de l'être humain, quelque chose de plus fort que lui qui le pousse à se maltraiter, à ne pas se respecter. C'est ce réel qui s'actualise au temps de l'adolescence, au temps du remaniement des identifications, et qui introduit un bougé dans l'image i (a) dont l'enfant se sustentait jusque-là.

Le respect vise le réel en jeu

Le respect et son contraire, l'irrespect, s'originent et visent, au cœur de l'être, ce réel, cette zone de jouissance qui, tout en lui étant intime, rend le sujet étranger à lui-même. C'est précisément cette part de l'être, cet indicible du sujet, ce vide que la demande de respect vise et entend recouvrir d'un voile en pariant sur l'adresse à l'Autre – en pariant sur le fait de recevoir de l'Autre un point d'Idéal du moi permettant d'accommoder une image d'où le sujet se verrait digne d'être respecté.

C'est ce qu'illustre encore ici un autre extrait du texte *J'appuie sur la gâchette*¹⁵ :

« Seul, dans la pénombre,
Avec mon passé,
Cherchant à me remémorer
Les joies et les raisons
Pour lesquelles j'encaisse
La monotonie de
Cette vie,
Plus désarmé qu'au
Premier jour,
Les années blanches
De ma jeunesse
Se sont laissées posséder
Quant au futur !
Le futur
J'ose même pas y penser.
Vide est ma vie
Et pourtant je n'ai pas choisi
Tant le présent n'est
Que néant... »

C'est aussi ce que développe le texte d'Oxmo Puccino, *L'enfant seul*¹⁶ :

« L'enfant seul se méfie de tout le monde,
Pas par choix, mais par dépit
Pense qu'en guise d'amie
Son ombre suffit
Une solitude qui le suit
Une solitude qui le mine fait passer
La quinine pour un sucre
Faut être lucide, il faut qu'on se libère
Disent-ils, ils n'en discutent pas,
Confondent la rime et l'acte
La fuite et le suicide un pacte
Une promo sans tract
Sans trop de mots
Nobody n'a capté le sale souhait, l'envie
De se laisser par le cou pendu
Pour punir les parents
Qui pour aimer l'enfant
Ont trop attendu »

¹⁵ NTM, *J'appuie sur la gâchette*, in *Le rap français*, op. cit., p 92.

¹⁶ OXMO PUCINO, « *L'enfant seul* », in *Le rap français*, op. cit., p. 164.

Ces textes de *rap* manifestent combien la *demande de respect* est une demande symptomatique, équivalente à une formation de compromis et, comme telle, un des nouveaux noms du rapport à l'Autre par où le sujet tente de nouer sa jouissance et le signifiant de la demande, demande menacée sans cela de suivre la pente du court-circuit, ou du rejet de cet Autre.

Le respect et l'idéal du moi

Dès lors, la *demande de respect*, se présente comme une demande d'identification à l'Autre ou par l'Autre, une demande qui cherche à cacher, ou à voiler la fonction de cet objet *a*. À l'adolescence, le sujet doit se débrouiller avec la rencontre du désir et de la jouissance, ce qui entraîne une perturbation de l'identification. Nous avons alors affaire à une clinique de l'objet, du remaniement de l'image qui soutenait le sujet jusque-là, et de la jouissance.

L'irruption de phénomènes corporels nouveaux liés à la puberté met en évidence le pouvoir de l'objet *plus-de-jouir* qui réactualise le paradoxe du surmoi, et exige que le sujet invente sa solution singulière pour tempérer sa misère. C'est ce que, même la tenue vestimentaire, ne voile plus. Il est à noter que le plus souvent d'ailleurs, la tenue vestimentaire de l'adolescent ou de l'adolescente, en pariant sur une certaine uniformisation et sur le pouvoir de la marque comme insigne, vient en lieu et place de la chute de l'idéal du moi, et tente de cacher la particularité de la jouissance de chacun venue faire intrusion dans le corps, en masquant ce qui fait sa différence, voire son insupportable.

La *demande de respect* est une tentative de l'adolescent pour conjurer un impératif – celui de la volonté de jouir que Lacan a appelé la « gourmandise du surmoi¹⁷ », et qui surgit au moment de la puberté. C'est la réponse à cette volonté de jouir sans délai, dans l'immédiateté, en renversant le monde de semblants hérités de l'Autre, qui isole et dessèche l'adolescent.

La rengaine qui désigne ces jeunes comme ceux qui nous manquent de respect, méconnaît un certain malentendu et masque le fait que ce sont eux qui, du fait de leur différence, se trouvent en mal de repères où loger leur être ou leurs inventions. L'irrespect qu'ils affichent à l'égard de l'Autre sert à voiler le défaut structural auquel ils se heurtent le plus souvent dans le domaine sexuel, et qui réactualise pour eux la rencontre avec le manque de l'Autre. Par l'irrespect, ces adolescents dénoncent le caractère de semblant de l'Autre qui n'est plus là pour garantir ce qui leur arrive – car il ne le peut pas – ; de là s'orientent leur manque de confiance et leur défiance.

Jacques-Alain Miller a insisté sur la fonction paternelle et la nécessité du temps logique qu'elle représente, incarnée par *au moins-un* en place d'exception, pour que le sujet puisse s'en servir pour ensuite mieux s'en passer. C'est la fonction du père comme instance du désir, comme vecteur de l'incarnation de la loi dans le désir, comme étant celui qui dit oui et qui accueille l'invention du sujet mais aussi sa différence¹⁸. À l'instar du mot d'esprit qui n'a pas encore de signification dans le code et demande à être authentifié par l'Autre, l'invention de l'adolescent, ses traits identificatoires, sa façon si provocante de se présenter au monde, demandent à être acceptés par l'Autre. Le Nom-du-Père remplit cette fonction pour le sujet, nécessaire quoique contingente ; le sujet peut s'en servir pour se constituer un Idéal du moi proposant une issue à son être en y trouvant une nomination résolutive lui permettant de sortir de l'impasse. Un des problèmes majeurs dans l'adolescence est de savoir quoi faire de son être, d'où l'importance de cet Idéal du moi à partir duquel le sujet peut s'apercevoir comme aimable et digne d'être aimé, c'est-à-dire respecté. L'Idéal du moi tient à la fonction du père puisqu'il est

¹⁷ LACAN, J. , « Télévision », in *Autres Ecrits*, Seuil, Paris, 2001, p. 530.

¹⁸ MILLER, J.-A., *Du nouveau !*, Introduction à la lecture du *Séminaire V* de J. Lacan, rue Huysmans, collection éditée par l'ECF, 2000.

le point où s'atteste la valeur d'un signifiant, d'une invention, d'une nouveauté dans l'Autre. La constitution de cet Idéal du moi permet qu'un sujet nouveau émerge, fort de la valeur nouvelle qu'a acquis pour lui le fait d'être un homme ou une femme. L'exigence du respect surgit lorsque cette fonction fait défaut. Pour Lacan, en effet, ce sentiment du respect s'articule toujours à la fonction paternelle – le père ayant droit au respect et à l'amour – « encore faut-il qu'il le mérite de par sa position d'exception ¹⁹ ».

Le Hip-Hop, substitution et nouage en réponse au mur de la langue

Le *Hip-Hop* et les textes de *rap* viennent eux-aussi se substituer à cette fonction paternelle en déclin en permettant d'accueillir, à la place d'un père qui dirait oui, le nouveau qu'il y a en chaque sujet, et d'en accuser réception. De tels textes permettent au sujet de se sentir respecté et de récupérer quelque chose du sentiment de la vie là où ne régnait que l'obscurité de l'anonymat, de la banlieue, de la cage d'escalier – c'est ce que *NTM* appelle l'« obscure clarté de l'espoir ».

Mais pour cela il faut une adresse et une instance qui dise oui à la création. Nous retrouvons ici la structure freudienne du mot d'esprit avec la nécessité logique d'une instance tierce pour accuser réception de l'invention. Ainsi se présentent les fameuses joutes oratoires du *rap*, au sein desquelles le public a la charge de désigner comme vainqueur le rappeur qui fait rire ou qui manie l'injure de la façon la plus experte. Ce point d'Idéal du moi permet alors au sujet de se sustenter auprès de l'Autre, de sa création, d'une rime et non plus d'une rixe.

Le texte de la chanson *Quelle gratitude* de *NTM* le développe très bien :

« Voilà pourquoi nique ta mère,
Voilà pourquoi cette pluie de mots.
Adressée à ma nation qui se veut forte.
Car je n'oublie pas tous ces gens,
Qui un jour ont pu fermer leur porte.
Jugeant mes capacités
Sur ma couleur et mon ethnie.
Voilà pourquoi mon entourage
Vit dans l'ennui et a choisi le mépris²⁰. »

Ou encore le texte *Qui paiera les dégâts ?* qui illustre une version du déclin de la fonction paternelle ²¹ :

« Trop longtemps plongé dans le noir,
À l'écart des humains et des phares,
Éclairés par l'obscur clarté de l'espoir,
Les enfants des cités ont perdu le contact,
Refusant de faire le pacte,
Conscients qu'ils n'en sortiront pas intacts,
Vivre libre, aspirer au bonheur,
Se donner les moyens de sortir du tunnel
Pour voir la lueur.
Et pouvoir tapisser de fleurs les murs de l'amour ».

¹⁹ LACAN J., *Écrits*, op. cit., p. 579 & *RSI*, séminaire inédit, leçon du 21 janvier 1975, *Ornicar ?* n° 3, 1975, pp. 107-108.

²⁰ *NTM.*, « *Quelle gratitude* », in *Le rap français*, op.cit., p. 85.

La demande de respect est aussi une des conséquences de ce qui se réactualise à l'adolescence soit la rencontre avec le « non rapport sexuel » ; la rencontre, dans le rapport sexuel, du ratage de l'Autre. Lacan avait choisi le poème du jeune Antoine Tudal pour illustrer ce « ça rate avec l'Autre »²²:

« Entre l'homme et l'amour
Il y a la femme
Entre l'homme et la femme
Il y a un monde
Entre l'homme et le monde
Il y a un mur. »

Ce mur du langage vient faire réponse au réel du « non rapport sexuel », et ce n'est sûrement pas par hasard si les adolescents graphent leurs noms sur les murs de la cité pour faire respecter leur nouvelle identité.²³

Cette difficulté à formuler son être et à affronter le rapport à l'Autre du fait même du langage, est aussi la source de cette écriture et de ce sentiment de solidarité. À la place de l'idéal, arrive la solution de l'appartenance, au mieux à un clan fraternel, au pire à un gang. Les adolescents d'aujourd'hui se plaignent de cette solitude, de ce vide, et de n'être pas respectés, ils veulent « se donner les moyens de sortir du tunnel pour voir la lueur et pouvoir tapisser de fleurs les murs de l'amour²⁴. »

La métaphore du tunnel de *NTM* évoque celle que Freud lui-même employait pour rendre compte de cette période de transition qu'est l'adolescence : « c'est comme lorsqu'on perce un tunnel des deux côtés à la fois²⁵. » Pour Freud, la normalité de la vie sexuelle n'était garantie que par l'exacte convergence des courants dirigés vers l'objet et le but sexuel : le courant tendre et le courant sensuel dont le premier renferme ce qui subsiste de la prime floraison infantile de la sexualité. Pour lui, le courant tendre est le courant amoureux ; il est l'héritier des pulsions partielles, comme le sont les formations idéales, telles la morale et la culture, formations réactionnelles contre ce qui demeure d'irrésolu dans l'attachement à l'objet œdipien. À ce courant tendre, se heurte le courant sensuel qu'il convient de situer du côté du phallus. Retrouver l'objet, c'est restituer la fonction de l'objet *a* contenant le (- ϕ) de la castration comme conjonction du tendre et du sensuel phallique.

Nous sommes là au cœur du malentendu que soulèvent la révolte et les conflits de l'adolescence : faut-il renforcer le courant tendre, vanter l'amour, ou revendiquer la liberté sexuelle ? Faut-il prôner un possible compromis : pas de sensualité sans amour, pas de désir sans idéal ? De toute façon, on garde un silence prudent sur le fait que cette conjonction aboutit toujours au ratage de l'Autre dans le rapport sexuel.

Philippe Lacadée

²¹ NTM, « Quelle gratitude », op.cit., pp. 98-99

²² LACAN J., « Fonction et champ de la parole et du langage », *Écrits*, LE seuil, Paris.,1966 p. 289.

²³ Ce jeune adolescent de quinze ans qui a inventé le premier *graffiti* sur la ligne du métro IRT en 1970, juste après avoir appris qu'il avait été adopté. Voir chapitre précédent « L'espoir de l'adolescence : délicate transition et élément de nouveauté ».

²⁴ NTM, « Qui paiera les dégâts ? », in *Le rap français*, op.cit p. 97.

²⁵ FREUD, S., *Trois essais sur la théorie sexuelle*, Gallimard, Paris, 1987, pp. 143-44.

³⁷ *Le pari de la conversation*, in *Le malentendu de l'enfant*, op. cit.

Ateliers

Danse

animé par le Dr Marie ALLIONE, pédo-psychiatre, psychanalyste,
et ElsaDECAUDIN, danseuse

Poésie, écriture

animé par le Dr Augustin MÉNARD, psychiatre, psychanalyste
et Adeline YZAC, écrivain, chantiers d'écritures pour tous publics

Peinture, arts plastiques

animé par Marie SAURAT, professeur d'arts plastiques, artiste et art-thérapeute
et Wilfried GONTRAN, psychologue – formateur, chargé d'enseignement en psychologie
Université Toulouse II

Théâtre

animé par le Dr Phillipe LACADÉE, psychiatre, psychanalyste
et Patrick VENDRIN, comédien, danseur, poète et lecteur de rue

Musique

animé par Gérard MALLASSAGNE, psychologue clinicien, psychanalyste, École de la Cause
freudienne, Association mondiale de psychanalyse
et PHILIPPE MURRU, musicien, éducateur spécialisé, Centre hospitalier d'Alès

Contes et paroles

animé par Éric DERRIEN, libre conteur, chercheur pédagogique
et Cosimo SANTESE, psychologue clinicien, la Rose verte, Alès

Atelier « Danse »
Animé par Marie Allione et Elsa Decaudin
Restitué par Elsa Decaudin

Je suis persuadée que danser est nécessaire à tous.

Et que la danse, ou pour danser dans la question de son écriture chorégraphique, aborde la nécessité d'une conscience corporelle, de savoir s'écouter, de percevoir son rythme et son espace pour percevoir le rythme, l'espace et l'expression corporelle de l'autre ou des autres pour danser ensemble.

Ma seule "autorité" lors de mes interventions est d'être danseuse et chorégraphe et ainsi de pouvoir échanger sur ces sujets pour rendre auteur de sa danse, de leur danse un ensemble d'individus.

Je ne vais pas faire mon CV, mais pour résumer j'interviens où suis intervenue auprès d'un large public : scolaire de la maternelle à la terminale, public étudiant, en gériatrie, en hôpital de jour en psychiatrie adulte, et auprès d'un groupe d'enfants de la Rose Verte à Alès.

Chaque intervention se réinvente. Cela dépend si c'est un public "captif" tel qu'une classe entière lors d'un cycle danse, si c'est un groupe "volontaire", si ... , si ..., si un des objectifs est de proposer une performance, si c'est de "sensibiliser", si c'est expérimenter, si c'est juste pour le plaisir ..., si la notion de "travail" apparaît. La question que je me pose, ou la stratégie que je cherche est quelle trajectoire allons-nous prendre ensemble pour questionner ce qu'est notre danse dans toute sa singularité qui se construit là et maintenant.

Lors de ce colloque, ce qui m'a marqué est l'importance répétée de la verbalisation.

Dans ce contexte danse et arts plastiques se placent alors, peut-être, en marge... en comparaison de pratiques artistiques telles que poésie, écriture, théâtre, conte où le mot est roi.

De fait en analysant ce qui se fait par ici, la danse est souvent présente en milieu hospitalier au travers du programme culture et arts à l'hôpital de la DRAC, où il est clairement dit que ces ateliers n'ont aucune vocation thérapeutique, ils existent en soi comme des événements.

Ce qui m'interroge : la danse, l'expression du corps est ce qui échappe ? La danse est événement... Le vocabulaire accompagnant la danse semble pauvre bien souvent pour verbaliser intentions et émotions qui accompagnent nos mouvements improvisés ou répétés. Et il faut l'accepter tel que, accepter que notre réception en tant que danseur ou spectateur soit d'écouter la résonance et la savourer sans forcément trouver les mots adéquats. C'est pourquoi les arts plastiques sont si proches de la danse, à mon avis.

La danse reste un endroit de liberté dont il faut pouvoir se saisir, pour lequel il faut créer soigneusement le cadre pour que la danse existe tel un bel événement, afin que ce qui doit échapper s'échappe.

Mais tout de même, la danse en soi est un texte. Qui peut aussi être interrogé dans le cadre de soin. C'est aussi bien entendu un prétexte.

Je ne sais pas à quel point ce texte est pris en compte en pédopsychiatrie.

En en discutant ce jeudi avec Angélique et Jérémy à la Rose Verte avant un atelier de danse mené par Sarah Fréby où j'étais invitée, ils m'ont souligné que mon questionnement est le chemin inverse qu'ils avaient dû traverser pour profiter et goûter toute la "valeur" de ces ateliers. C'est-à-dire, se séparer d'une virtuelle blouse blanche de soignant pour ne devenir que danseur et apprécier ce qui se passait ainsi.

C'est bien évidemment ce que je défends.

Atelier « Ecriture »
Animé par Adeline Yzac et Augustin Ménard,
Restitué par Chantal Simon

Les chantiers ou ateliers d'écritures : quatre personnes dont deux professionnelles ont partagé leur expérience, enrichissant le débat.

Lecture, parole, écriture sont inséparables des ateliers, ils permettent une parole singulière, il y a de l'intime, quelque chose se dit à notre insu.

Le désir est au départ de l'acte d'écrire.

L'écriture fixe, il faut choisir, pour la personne névrosée écrire c'est perdre, cela permet de concrétiser par rapport à sa dispersion.

L'adresse à l'autre, la publication est adaptable en fonction de la demande mais pas nécessaire.

Dans la psychose, l'écriture vient rattacher, nouer les choses entre elles, l'intention de fixer c'est une manière de se rassembler.

Il peut construire un néo discours et lui donner une fonction de suppléance, c'est accéder à une offre de paix...

Échange sur la spécificité de l'art littéraire, le roman où il y a recherche de sens et la poésie.

La poésie, l'impossible à dire, vise à être plus proche du réel, une manière de le rencontrer, dépouille, dénude du sens vis à vis de la réalité.

L'art d'aménager une certaine pacification, une manière civilisée dans la rencontre avec le réel.

C'est une fulgurance, une verticalité, la poésie utilise la conjonction de l'image et de la sonorité, s'approche plus de la musique.

Atelier « Peinture »
Animé et restitué par Wilfried Gontran et Marie Saurat

Lors de l'atelier, sur le thème de la peinture comme moyen d'expression, nous étions une quinzaine : des personnes inscrites et venant d'horizons variés tels que des éducateurs spécialisés de différents horizons, une enseignante, deux personnes de la PJJ et une artiste peintre, et nous comme animateurs.

Marie a commencé à raconter son cursus : artiste, puis professeur d'arts plastiques auprès de collégiens en situation sociale difficile, elle est arrivée à l'art thérapie par les besoins ressentis dans sa pratique : se questionner sur le processus créatif, et ses effets, ainsi que prendre en considération le cadre et l'accueil de l'expression artistique comme moyen de se révéler à soi-même et au regard de l'autre. En d'autres mots, mettre sur la toile permet de mettre une distance entre soi et ce qui est révélé sur la toile, ou la page ; et dans un second temps, il est possible de le montrer, le voir regarder et pouvoir en parler. Tout ce mouvement qui nous amène d'un soi source à un soi receveur est ce qui permet la prise de conscience et l'enracinement, dans la psyché et dans le corps, par le biais de l'expérience réelle (et non rêvée ou fantasmée).

Marie a poursuivi en racontant l'expérience d'une résidence d'artiste sur une année complète à Bischwiller (Alsace) en 1998, surnommée « Turckwiller » par TF1 (référence au nombre d'immigrés présents), et dont l'image finissait par retentir sur l'ambiance de la ville dans le rapport qu'entretenaient les habitants entre eux. La commande de la ville visait à travailler sur la réalité de la relation entre les habitants sur leur rapport de voisinage, sur leur image réelle, le tout affiché dans les rues de la ville. Le rôle de Marie était de se maintenir à la place du médiateur, celui qui accueille la parole et qui la diffuse de la manière la plus neutre. Au bout de l'année, les liens des habitants retrouvaient une fluidité, une proximité qui permettait au lien social d'exister et aux relations de voisinage d'être juste possibles.

Une participante est intervenue en racontant son expérience d'atelier. En effet, elle propose un atelier de peinture hebdomadaire et fait parfois des expositions. Elle se demandait s'il fallait guider les participants pour qu'ils soient satisfaits de leur production ou si tout simplement l'atelier n'était pas le cadre de productions en vue d'une exposition.

Un autre intervenant, qui anime un atelier de pratique de l'art-thérapie en milieu psychiatrique, raconte qu'il laisse les patients libres de s'exprimer comme ils le souhaitent et que cette liberté est ce qui est libérateur pour eux. Avoir un lieu, un moment, une personne qui les accompagne là, dans cette pratique très personnelle, avoir un atelier qui se représente chaque semaine, et depuis des années, avec une habitude de la pratique et une liberté petit à petit gagnée : c'est ce qui est soutenant vers une certaine libération.

Marie est revenue sur le rôle des ateliers d'art-thérapie et de l'importance de leur cadre. Que ce soit l'artiste l'enseignant ou l'art-thérapeute qui propose un atelier, le rôle de l'accompagnant est toujours de proposer un cadre, de le tenir, en étant le référent. Dans ce cadre, il est important de proposer l'accueil qui se doit à l'accompagné. Ce qui est thérapeutique, ce n'est pas le médiateur, en tant que support de création, ou la création elle-même, mais la relation qui est construite autour de cette création. L'accompagné, le patient ou l'apprenant, comme l'appelle Philippe Mérieu, est son propre thérapeute ; il va là où il est le moment pour lui d'aller ; il n'y est pas poussé et pas empêché ; et pour cela il n'est pas possible qu'il se fasse violence par une plongée trop rapide, ou inopportune, ou qu'il stagne dans des zones de sa psyché, car la relation le motive à se mettre en mouvement.

Tout ce qui se joue au moment de la création, avant, après, pendant est fort en émotions. C'est cette charge émotionnelle même qui est recherchée par l'accompagné et qui est le moteur, le carburant de sa mise en mouvement. E-motion : ce qui meut, nous met en mouvement.

On ne peut donc pas parler d'art-thérapie, puisque dans cette appellation, il y a comme une obligation au résultat thérapeutique. Dans la création, ce qui est en jeu et actif, c'est que l'acteur est confondu avec le receveur (des soins).

On peut noter la spécificité du médiateur peinture ou arts plastiques car celui-ci produit de la forme qui reste au-delà de l'atelier (dans le cas de la danse, du conte, de la musique ou du chant, l'expression part de l'acteur et est émise vers le spectateur. Après le temps de l'œuvre, il ne reste que les souvenirs). L'œuvre d'arts plastiques opère comme un tiers dans la relation qu'entretiennent l'accompagnant et l'accompagné. Après le moment de création, il est possible de la revoir, la montrer, l'exposer en parler. Il est intéressant aussi de jouer avec tous ces niveaux « d'exposition » et de détachement d'avec le créateur qui l'a produite. Il est possible de faire une mise à distance, voire de s'en détacher par la vente, le don...

Enfin, ce qui est exprimé par les deux personnes venues de la PJJ, c'est l'aspect trop théorique l'énonciation d'une intention qui manque de techniques concrètes, d'incitations et de mises en situations transmises. Comme vous l'avez compris, ce qui se passe avec la création artistique doit passer par le faire, l'expérience lors de la mise en situation.

Une participante, institutrice en maternelle relevait sa difficulté à penser des ateliers pour les tout-petits (2 à 3 ans), difficulté à se projeter aussi avec la réaction des parents qui font partie de l'univers de l'enfant. Il est possible, en jouant un atelier où l'on se met en situation « en faisant comme si », de sentir les enjeux de chacun des acteurs d'une telle situation, de les vivre et de les analyser par la suite. C'est pourquoi, Marie a proposé pour le colloque de l'année prochaine, de monter des ateliers de pratique artistique fondés sur l'expérimentation dans les différents domaines artistiques.

Ainsi, une telle journée de colloque peut devenir un moment d'apprentissage, d'analyse et de plaisir qui sont à eux trois des ressources de l'accompagnant, telles que nous les envisageons dans notre travail.

Atelier « Théâtre »
Animé par Philippe Lacadée et Patrick Vendrin
Restitué par Magali Lacombe

Dans un premier temps, les pratiques « hors du cadre » social sont évoquées en prenant pour exemple certaines participantes au colloque qui s'étaient assises par terre.

Au regard de quoi, Patrick Vendrin cite l'expérience d'un atelier théâtre, où certains jeunes, dans le but de s'approprier l'espace de jeu, sans suivre les règles énoncées, se sont assis par terre.

Patrick leur rappelle alors que l'espace de jeu est un endroit qui va permettre une création, agencement des contributions de chacun, quelque chose de nouveau entre et avec chaque acteur, un chœur qui pourra être éventuellement représenté à un public. Le fait et la manière d'entrer dans cet espace de jeu, et même dans la pièce dans le temps de l'atelier, peut devenir une proposition, jouée par soi-même et/ou les autres puis validé par le groupe, même si on ne le pensait pas comme ça. De même pour les paroles et toutes actions physiques qui donnent de la matière à travailler.

Le fait de proposer quelque chose de différent ou amener, volontairement ou non, du hors-cadre comme s'asseoir par terre par exemple est conçu comme une proposition de jeu (je) par la suite normalisée par le groupe. On peut donc voir dans le théâtre un espace de création comme dans la danse, l'atelier de poésie...

La spécificité du théâtre est interrogée.

Philippe Lacadée propose une citation de l'ouvrage de H. Husman « *penser entre les langues* » retraçant une conférence de Nietzsche « *dans la naissance et la tragédie* », qui lui a servi d'inspiration pour le dernier chapitre d'un de ses livres qui s'intitule « *théâtre et éducation* » :

L'école est un théâtre.

L'école devrait s'inspirer du théâtre, les professeurs devraient s'inspirer du théâtre par rapport au rôle qu'ils ont à jouer auprès des jeunes. La classe est un lieu où se jouent de nombreuses questions essentielles pour l'être humain.

Les adolescents cherchent dans ces classes des réponses à leurs questions existentielles comme « le sexe et la mort ». Le professeur a une réelle place de comédien et il doit apprendre à mettre en scène ses réponses.

La Demi Lune qui est un lieu dans lequel Philippe Lacadée a travaillé pendant 37 ans a toujours été conçu comme un théâtre. Un théâtre permettant par la mise en scène de questions, de réaliser le suivi de nombreux jeunes adolescents.

Une enseignante spécialisée, voulant élargir le sujet aux ateliers et aux espaces thérapeutiques, pose la question de la différence entre la vraie vie et le théâtre.

Elle voit le théâtre comme un support de médiation. Comment le théâtre propose des activités d'expression ? Dans le « re-création » qu'est-ce que le théâtre apporte ?

Une comédienne animant des ateliers en ITEP, amène la question du respect de cet espace de création par les enfants présents en ITEP. Pour elle, il y a des choses évidentes comme le respect de son corps et du corps des autres. Pour que ce respect soit réalisable elle doit dégager des efforts surhumains et utiliser des techniques de « flicage » car elle a un but à réaliser.

Le but c'est de créer une pièce mais avant de pouvoir le réaliser elle doit leur apprendre à respecter l'Autre. N'arrivant pas toujours à réaliser les pièces, elle ne peut pas parler d'acquisitions et se demande : « Qu'est-ce que cela apporte ? Du plaisir ? Une ouverture vers l'imaginaire, la discussion ? »

Ce qu'elle sait c'est que l'institution d'accueil est ouverte pour mettre en place ce type d'action.
Quel est le désir d'avenir de ces enfants ? Y-a-t-il un désir de sortir de ces situations familiales souvent difficiles ?

Deux soignantes en pédiatrie, qui reçoivent des adolescents en grande difficultés, cherchent à travers cet atelier des solutions pour aider les jeunes qu'elles reçoivent.

Étant soignantes, elle se sentent parfois exclues et de ce fait inefficaces, impuissantes par rapport aux soins de jeunes anorexiques ou suicidaires. Est-ce qu'un atelier théâtre peut avoir une efficacité sur ces jeunes ? Elle ne souhaitent pas laisser partir les jeunes qu'elles reçoivent sans pouvoir vraiment les aider.

Une animatrice d'ateliers théâtre, accompagnatrice en ULIS parle de son expérience :

« Nous on est là pour les aider en proposant des ateliers théâtre »... Ils apprennent ainsi à faire la différence entre la réalité et leur autre monde : celui des jeux virtuels.

Ils nous déstabilisent car ce que l'on croit acquis ne l'est pas du tout.

Par exemple comment intéresser des jeunes en contrat d'insertion qui se déprécient ?

J'ai dû oublier mon jugement. Pour la petite anecdote, je n'ai réussi à les intéresser aux conjugaisons du premier groupe qu'en utilisant des verbes choquant du type « baiser... ». Ainsi ils ont participé et compris. Ayant compris, ils se sont un peu moins dépréciés.

Pour Philippe Lacadée, la relation à l'Autre, cela peut-être une insulte... casser quelque chose ou soi même... cela peut-être un des premiers mots de dialogue.

Casser la relation à l'Autre, se suicider c'est supprimer le rapport à l'Autre.

Qu'est-ce qui est le moteur du désir ? Le désir est-il au delà de l'écoute comme au théâtre ? Le sujet désirant a un désir articulé mais difficilement articulable. Cependant dans la société de consommation l'objet du désir est souvent un gadget. Dès que l'enfant arrive au monde c'est la réponse de l'Être.

Par exemple pour l'anorexie l'Autre n'a pas su répondre, la « mère » l'a gavé avec son amour. Les jeunes ont du mal à rencontrer l'Autre ce qui créé un manque. Les jeunes de nos jours ne supportent pas le manque.

Or, les jeunes n'ont pas de lieux pour exprimer ce manque qui leur prend la tête. Il est nécessaire de créer des lieux où les jeunes puissent se sortir de « la prise de tête ».

Le jeu (je) dans la vie de l'esprit apparaît dans ces ateliers comme une médiation.

Est-ce que l'institution a compris qu'il était possible de jouer (ou de jouer un rôle) ?

Par exemple : un jeune fait un doigt d'honneur, le professeur regarde le plafond, tout le monde rit et le dialogue peut s'installer.

Court-circuiter la relation à l'autre passe par des cassages, des insultes ou des suicides.

Autre exemple, Baliki lorsqu'il présente le film lors de la journée de la jupe à Bobigny : les jeunes qui ont vu ce film se sont dits « ce n'est pas possible on ne peut pas continuer comme ça ! » Ils se sont vus dans une « mise en scène ».

Ces mises en scènes ont-elles un effet « reverb » ? On dirait qu'elles ont un effet de reflet, de réverbération, d'écho.

La question du cadre dans lequel ces ateliers ont lieu et le rôle du soigneur, du thérapeute est posée. Dans un cadre scolaire peut-être est-ce plus difficile ?

Quel est le rôle du professeur dans ce cadre décalé qu'est un atelier théâtre ? Peut-on l'aménager par rapport au ressenti de l'Autre ?

Quelle va être la réponse ? Doit-on agir comme l'artiste par rapport à son public ?

Pour Patrick Vendrin, il y a différents acteurs qui ont différents rôles : le soignant, l'enseignant n'ont pas les mêmes fonctions que l'intervenant extérieur ou l'accompagnateur. Le fait de faire venir quelqu'un de l'extérieur fait peut-être que les jeunes écoutent un peu plus ou du moins apprennent à savoir écouter.

Par exemple lors des ateliers qu'il a animés dans un collège à Sète, de mise en scène et en voix de poèmes de René Char (centenaire oblige): les jeunes s'y sont mis de manière active à partir du moment où il cita des vers de l'auteur tout en parlant de ce qui lui était arrivé le matin en venant, de ce qu'il avait vu, de son dernier rêve et prenant un temps de conversation ouverte avec les élèves et l'enseignant tout en faisant des ponts avec l'activité prévue.

Des désirs, des compétences, des volontés se firent jour et ils ont fait des affiches, des chansons, des chorégraphies, de l'accompagnement musical, des décors... avec la complicité réactive de la documentaliste, des professeurs de musique, d'arts plastiques et d'éducation physique (une chance, qu'ils s'entendent!) qui n'étaient pas prévus dans le projet initial.

Et l'établissement s'est mis à vivre avec des désirs et des demandes d'autres représentations.

Autre exemple à Marsillargues, sur le recueil de mémoires : des ateliers à la maison de retraite réunissant résidents, animatrice, aide soignante, stagiaire d'une part et élèves, professeur de français, documentaliste du collège voisin ainsi que plasticienne, écrivain et comédien d'autre part dans 3 ateliers : écriture de textes, affiches, mise en voix et en espace. Le but, qui devient un prétexte, est la présentation publique du travail, d'un chœur poétique de duos, trios et ensemble complet à la maison de retraite et au collège. Ce cap qui donne un sens apparent, un fil conducteur, un « à faire » ensemble.

Mais le plus important, pour tous les participants, seront les rencontres, les échanges, les entraides, les apprivoisements, les liens, les rires, les émotions, les écoutes, les regards, les contacts physiques, les cadeaux, les visites par lesquels le travail avancera et se concrétisera pour le public (et les instances), et se prolongera.

Pour Philippe Lacadée, le discours des adolescents a beaucoup changé. L'adolescent a toujours été ce qui permet de lire ce qui se passe dans notre société... Dans ce moment d'entrée dans l'adolescence il y a deux objets de désirs : la voix et le regard d'où parfois une impasse est présente pour la mise en scène ou la mise en face.

De plus en plus, il y aura des jeunes en difficultés car les hôpitaux de jour ferment, certains jeunes avec des handicaps psychiques lourds se retrouvent en classe classique avec des AVS. Il faut faire comprendre à l'école qu'il est très nécessaire de mettre en place des lieux d'écoute.

Patrick Vendrin conclut en relevant la nécessité du travail en équipe, équipe élargie par la parole, les actions, la proximité, les centres d'intérêt personnels... D'agir dans ses propres fonctions en chœur (sous différentes formes instituées ou instinctives) avec tous les acteurs (l'enfant aussi) sans oublier la vie. Relever les liens. Créer des liens, souples, respirant, écoutant, tendant la main ou s'absentant si besoin. Créer de la relation, de la confiance.

Résumé de l'atelier théâtre réalisé par Magali Lacombe, Anthropologue sociale (Alès).

Atelier « Musique »
Animé par Gérard Mallassade et Philippe Murru,
Restitué par Philippe Rigoulot

1. Le cadre

Travail en atelier avec des enfants autistes, de 3 à 16 ans. Le maître mot : la broderie. Une extrême vigilance et une grande finesse sont apportées à la lecture des réactions multiformes des enfants.

2. Une précaution préalable

Un travail spécifique sur la manière dont on reçoit un message musical, dont s'éveille la curiosité par rapport aux instruments eux-mêmes, dans une phase exploratoire. Tout cela ne va pas de soi, ni sans accompagnement réflexif.

3. Des pré requis

Pas de recherche esthétique : partir de ce qui les préoccupe psychologiquement et faire des propositions en regard de cela, avec parfois des accidents heureux (anecdote de la cloche qu'un enfant fait tomber accidentellement mais que finalement il exprime le souhait de laisser sur l'enregistrement, offrant donc un espace où les angoisses de chute sont parlées ; récit des enfants à qui l'on propose d'expérimenter le passage dans un petit tunnel souple, en écho à leurs angoisses de dévoration). Permettre l'expérimentation d'un cadre rassurant, avec un étayage psychique et physique.

Si l'on ne recherche pas l'esthétique, trop relative, on cherche par contre la structuration du groupe, qui permet d'ouvrir la place à des compromis. La recherche esthétique est trompeuse, car elle amène à confondre deux registres différents : celui de la beauté, et celui de l'émotion, qui est ce sur quoi on travaille.

Ces émotions sont parfois à décoder (rire = colère ?), et ces émotions peuvent être des parasites (exemple de l'autiste qui est un virtuose technique en musique, mais ne propose aucune interprétation, en comparaison avec un pianiste qui est certes névrosé mais montre plus de difficultés du point de vue technique du coup).

4. Les enjeux

Il s'agit bien de proposer à l'enfant de mettre du sens sur un bruit intérieur qui l'agite. On ne le maîtrise pas, mais on peut l'interpréter, au niveau de l'équipe. Ensuite, il s'agit d'accompagner l'enfant vers l'expérience de la symbolisation, de la verbalisation de cette émotion, et de lui faire expérimenter le plaisir qu'il y a à naviguer dans cette symbolisation.

L'enfant extériorise pour lui, pour mettre devant ses yeux cette émotion, et/ou pour les autres, pour entrer dans une demande de relation d'aide (s'il est adolescent). Le fait de chercher à exprimer par un média constitue déjà une mise à distance de ce qui angoisse ou agite.

Intérêt également de faire le lien entre ce qui se vit à la maison et à la Rose Verte : une même comptine, par exemple.

5. Point de vigilance

Trouver la juste mesure entre une part qui nous échappe par un accès à des choses dans le cadre d'une émotion pure et rare, et en même temps poser un cadre, pour accompagner, par exemple l'enfant qui tourne en boucle sur une ritournelle.

Atelier « Contes et paroles »
Animé par Cosimo Santese et Eric Derrien,
Restitué par Xavier Osswald

Sans préparation préalable selon l'aveu même de nos intervenants Eric Derrien et Cosimo Santese, nous avons débuté sur un principe d'échange, de table ronde autour de deux expériences de contes.

La première: le conte en tant qu'atelier thérapeutique tel qu'il est pratiqué à « la Rose Verte», selon les principes du Docteur Laforgue et destiné aux enfants présentant des troubles de la personnalité et plus particulièrement d'organisation de la pensée.

L'important c'est que les enfants puissent mentaliser l'histoire en tant que récit ou les problèmes rencontrés trouvent une issue.

Ces contes possèdent une situation géographique et un déroulement temporel.

Ces ateliers sont basés sur la répétition chaque semaine auprès des mêmes enfants, avec pour but de leur proposer un contenant pour la construction de la pensée.

L'organisation se fait dans une pièce dédiée composée d'espaces distincts et cloisonnés (lieu d'écoute, de jeu et paradis (repos?))

Le récit est suivi d'un atelier où l'histoire est jouée, avec pour les enfants le choix d'un personnage, d'une tenue (l'entrée dans le personnage) et d'une présentation (je jouerai tel personnage)

A la fin du jeu, le déroulement inverse s'opère, on restitue rôles et tenues et l'on se renomme de son vrai nom.

Vient ensuite un temps de dessin lié au conte, puis on quitte l'espace et on remet ses chaussons pour reprendre le cours des activités.

Les questions qui ont suivi ont fait ressortir l'importance de cette ritualisation, ainsi la différence entre les histoires et les films où la violence physique et psychique est montrée crue.

L'interface du conteur, à la fois rassurant et capable de permettre à l'auditeur d'adapter sa compréhension à ce que sa psyché peut assimiler sur le moment.

Le conte encore une fois restant un contenant où chacun construit son contenu.

Le temps imparti ayant été trop court pour aller au-delà, nous avons très peu abordé la seconde expérience de conte d'Eric Derrien même s'il est vrai que des similitudes nombreuses existent entre les deux pratiques notamment par l'utilisation de rituels d'organisation.

CONCLUSION RECREATIVE
Ou plutôt expédition récréative.

L'ALPINISME COMME METAPHORE DU LIEN ET DE LA VIE

Charly Carayon

Peut-être qu'au terme de cette journée qui s'achève, chacun d'entre vous pourra se percevoir tout à la fois enseignant, éducateur, artiste et psychothérapeute.

Certains peuvent craindre encore que cette affirmation amène quelque confusion et qu'il faut garder son identité d'origine garantie par sa discipline et l'institution à laquelle on appartient.

Je pense que cette confusion n'a pas lieu si chacun sait reconnaître ses limites et que son savoir ne peut se révéler et se confirmer qu'en prenant appui sur un autre ou sur des autres.

De la même façon que le médecin généraliste sait orienter ou s'appuyer sur le spécialiste,

- que le musicien amateur confirmé sait ce qui le sépare encore du virtuose professionnel, lucide sur ce qu'il peut interpréter et ce qui est réservé à l'autre,

- de la même façon qu'un enseignant ou un éducateur sait orienter sur un service de soins quand les difficultés de l'enfant exigent la mise en place d'un dispositif de soins spécifiquement étayant, contenant, sécurisant,

- de la même façon qu'un accompagnateur en moyenne montagne sait quant il faut passer le relais à un guide de haute montagne.

A propos de Haute Montagne c'est le moment choisi de vous faire une révélation: à savoir que nous sommes aussi tous des alpinistes, sans le savoir peut-être comme Monsieur JOURDAIN quand il faisait de la prose, mais alpinistes tout de même.

La corde ce lien vital qui relie deux alpinistes est une métaphore ou un symbole bien connus qui parlent à beaucoup de ce lien de soi à l'autre.

Quiconque a pratiqué une séance d'escalade, une petite course en montagne a pu mesurer l'intensité d'investissement portée à cette corde :

- objet de tous les soins. On reconnaît le grimpeur authentique à la façon toujours singulière dont il « love » sa corde.
- objet presque magique et parfois illusoire quand on croit qu'il suffit d'y être attaché pour être à l'abri de la chute fatale. La corde n'est salvatrice qu'à être manipulée de façon précise et rigoureuse. Nous y reviendrons.
- Objet par essence lieu de tension et par là de crispation et d'agrippement souvent.

Ce lien est le plus souvent invisible et quand tout va bien on ne le perçoit pas.

On peut même avoir la vanité de se dire ou croire qu'on peut s'assurer seul dans le cheminement de la vie, mais il suffit que ce lien se rompe, se distende pour que le paysage change. Un deuil, une séparation, des liens que se conflictualisent en famille ou au travail, des amis qui s'éloignent, et le monde devient hostile.

Nous quittons la vallée paisible et ensoleillée, le sentier devient plus escarpé. On peut même perdre sa trace et ne plus voir les cairns qui le balisent. L'arrête devient de plus en plus étroite, des abîmes vertigineux apparaissent. Il fait de plus en plus froid, un vent glacial nous surprend, le brouillard s'installe.

Des parois ou des surplombs infranchissables interdisent la progression.

Plus loin encore, les glaciers et leurs crevasses ouvrent leurs gueules menaçantes. La voie et le sommet disparaissent du champ de vision. Le corps devient plus lourd et la gravité plus écrasante. L'oxygène manque et le souffle devient court :

Nous sommes en Haute Montagne !

L'angoisse et la solitude peuvent nous submerger jusqu'à ce que nous trouvions un refuge avec sa chaleur, sa lumière, la présence d'un gardien et peut-être un nouveau compagnon de cordée pour continuer sa course.

Ces enfants, ces familles qui nous préoccupent sont dans cette errance, perdus, et il nous appartient d'être leur guide voire leur secouriste.

Nous leur proposons alors ces lieux refuges où ils pourront se pauser, se réorienter pour repartir dans l'expédition aventureuse de leur vie.

Oui la vie est une aventure !

Elle n'est pas un long fleuve tranquille où tout serait programmé, normalisé, sécurisé.

Toute rencontre entre l'enfant et l'adulte est une aventure dont la destinée se dessine à partir de la croisée imprévisible de deux désirs ; et si dans cette ascension toujours risquée, l'adulte en est le guide et l'enfant son « client » pour ne pas dire son élève ou son patient, quel est celui qui doit passer devant, « en tête » comme on dit dans la langue des grimpeurs, soit être le premier de cordée ?

Tous ceux qui ont l'expérience de cet engagement savent que le véritable apprentissage s'acquiert « en tête » quand la corde est derrière et non pas devant soi. Le plaisir est à la mesure de cette prise de risque limitée et assurée, la chute étant, s'il le faut, arrêtée et amortie.

N'avons-nous pas à nous inspirer des écoles d'escalade d'aujourd'hui et inciter les enfants à passer devant ? Mais il m'arrive de penser que ces enfants ou ces adolescents difficiles ne nous laissent pas vraiment le choix. Ils s'aventurent hors des voies normales, prenant des risques inconsidérés, et nous sommes bien obligés de les suivre si nous ne voulons pas les lâcher.

En relisant FREUD, il m'est apparu amusant de voir que celui-ci distingue deux voies possibles dans la constitution du moi, du sujet et de ses objets :

- La première est la voie de l'idéalisation, l'enfant s'identifiant à l'image et aux attributs de telle figure parentale. On pourrait dire que c'est la « voie normale » la voie normale en montagne étant la voie la plus facile et la plus connue menant au sommet.
- La deuxième voie est appelée la « voie directe ». FREUD en dit peu de chose, mais on peut penser qu'il s'agit de la voie de la sublimation, de la création, le sujet ouvrant sa propre voie, une voie nouvelle qui lui est propre et qui portera son nom.

On ne peut que faire l'analogie avec les voies directes ou même les directissimes où se sont engagés les alpinistes les plus virtuoses, ceux qui inscrivent leurs noms dans les légendes et les mythes de la haute montagne.

Voie normale ou voie directe, il ne s'agit pas d'opposer l'une à l'autre, mais de passer de l'une à l'autre, de la même façon qu'il ne s'agit pas d'opposer le premier au deuxième de cordée. Le plus souvent d'ailleurs il y a alternance, chacun passant alternativement « en tête » et « en second », comme l'enfant peut prendre modèle un temps sur l'adulte avant d'ouvrir sa propre voie.

Pour poursuivre dans cette orientation métaphorique, il est toujours saisissant de sentir ou percevoir combien la corde peut être ce lien vivant, plein de la présence attentive et vigilante du second qui

suit, par la pensée, le premier de cordée, même et surtout quand celui-ci, dans le cheminement de la voie, disparaît de son champ de vision.

Le plus subtil mouvement de corde indique la progression, les arrêts ou les tentatives répétées sur l'obstacle plus difficile et parfois le nécessaire repli.

Le second, vigilant, laisse filer la corde, donne juste ce qu'il faut de « mou » et reprend « sec » au moment opportun.

Ni trop sec, lien aliénant qui empêche la progression, ni trop mou, lien abandonnique où l'on peut se sentir lâché, C'est ainsi qu'il est possible d'accompagner et d'assurer l'enfant engagé dans cette voie où il s'éprouve et se révèle.

Engagement et sécurité ne sont pas contradictoires.

Plus les techniques de progression seront apprises et maîtrisées, les points d'assurage sûrement posés, la lecture du cheminement clairement anticipée, la chute apprivoisée, les voies de repli et de retour au refuge envisagées et repérées, plus belle et ambitieuse sera la course.

L'alpinisme nous apprend également que la réussite d'une ascension repose sur la mise en place de relais solides et indestructibles, le relais étant la position où parfaitement installé et sécurisé, le second assure le premier. Ce relais est constitué de deux points d'ancrage tous deux reliés à l'assureur, les trois formant un triangle.

Les deux points se potentialisent par le fait d'être reliés. On comprend facilement que deux points pouvant supporter chacun deux cents kilos de charge, reliés pourront en supporter quatre cents.

On peut souligner que la solidité du relais est majorée par les qualités de l'assureur, à savoir arrêter la chute progressivement de façon dynamique.

Un instrument appelé frein, ou 8 pour les connaisseurs, fixé sur le baudrier, permet cet arrêt en douceur.

Le grimpeur inexpérimenté ne sachant pas utiliser son frein et par là angoissé a tendance à bloquer la corde, provoquant alors un choc brutal exposant ainsi celui qui chute et le relais auquel il est suspendu.

Trop d'angoisse peut produire une réaction excessive et, par là, paradoxalement dangereuse.

Il reste encore une question angoissante : quels sont nos points d'ancrage et leur solidité dans le domaine qui est le nôtre ?

L'extraordinaire récit de Joe Simpson dans son livre « La mort suspendue » nous apprend que dans des conditions extrêmes un second peut couper la corde quand il sent le relais lâcher. Il ne peut sauver sa propre vie qu'à rompre le lien pour ne pas être emporté par la chute de son compagnon.

Il y a peu, alors que je relisais LACAN nous parler d'Antigone dans le Séminaire VII, m'est apparue quelque chose d'assez lumineux quand LACAN pose la question : « Qu'est qui fait que Antigone nous apparaît si belle et si fascinante ? » Une réponse s'imposa : Antigone ne coupe pas la corde quand elle est entraînée dans la chute de son frère Polynice. « Quelque crime que Polynice ait commis, il est et restera mon frère. Son nom doit être inscrit dans l'histoire et la mémoire des hommes ».

Le lien fraternel perdure au-delà de la mort et résiste à l'exigence politique excessive de Créon.

La tentation de couper la corde est toujours là quand un proche ou un patient nous entraîne dans sa chute mortifère. Que faire ? soit couper la corde comme le compagnon de Joe Simpson, soit rester fidèle et être entraîné comme Antigone dans une chute fatale.

L'alternative à ces deux solutions peu satisfaisantes est bien de savoir poser un relais résistant, par ses points d'ancrage, aux chutes les plus violentes.

L'alpiniste peut nous apprendre encore une chose avec son art de savoir poser ses « friends » soit ses amis, correctement et au bon endroit.

C'est ici, à propos d'amis fiables qu'un réseau pluri-institutionnel peut garantir ces relais constitués par plusieurs points d'ancrage reliés entre eux : plus il y aura de points d'ancrage et plus il y aura de liens entre eux, plus le relais sera solide et pourra éviter le lâchage de ces jeunes en difficulté que nous avons du mal à arrêter dans leur course folle.

Autre chose nous apprend la montagne : un second peu expérimenté ou peu confiant a tendance à se protéger derrière son relais alors qu'il doit prendre en charge directement sur lui-même une partie du poids de la chute éventuelle.

Comme l'alpiniste qui sait protéger son relais, l'acteur du réseau doit entretenir et protéger ces liens interinstitutionnels sur lesquels il s'appuie.

Quand la charge paraît trop lourde ou trop entraînante, il est vite fait de déplacer cette charge sur les autres.

Le réseau est fait pour nous soutenir dans cette fonction d'assurage et de portage, fonction que chacun doit et peut assumer, confiant dans ses capacités à tenir ce lien et à être lui-même assuré.

Les rencontres cliniques pluri-institutionnelles nous apprennent à déceler et à repérer ces dysfonctionnements souvent liés à des réactions excessives de sauvegarde et de défense qui peuvent entraîner des ruptures et des chutes en cascade.

Nous ne sommes jamais autant en danger que lorsque nous croyons être en sécurité.

Et en écho, mais dans une forme inversée, le poète Hölderlin nous répond:
« Là où croît le danger, croît aussi ce qui sauve ».

Je ne peux pas Continuer cette petite expédition récréative sans vous parler de quelques images vues à la télévision il y a quelques semaines :

Ces images montraient un jeune skieur engagé dans les compétitions les plus acrobatiques et les plus extrêmes d'aujourd'hui.

Ces images étaient incroyables et éblouissantes, ce jeune skieur passant par des pentes et des voies vertigineuses, il y a peu encore considérées comme impossibles. Il sautait par-dessus les barres rocheuses, déclenchant les avalanches et surfant entre celles-ci, rebondissant en sauts périlleux quant il lui arrivait de chuter, et évidemment tout cela dans une apparence de grande facilité, dans une gestuelle magnifique quasi chorégraphique.

Chose étrange, son visage restait invisible toujours caché derrière son bonnet et ses larges lunettes de skieur. Il apparaissait comme un personnage mystérieux, masqué et anonyme faisant penser à un Zorro ou à un Batman et peut-être aussi à un Futura 2000.

De la même façon l'évocation de son prénom étrangement connu et pourtant surprenant, résonne de façon curieuse : CANDIDE !
Ce garçon s'appelle Candide !

Ce Candide là, héros des lumières modernes, me semble annoncer d'autres Candide, ceux qui nous amènent dans ces voies les plus extrêmes dans le domaine qui est le nôtre, celui du lien psychique et du vide parfois vertigineux qui submerge la pensée humaine.

Assurément la jeunesse d'aujourd'hui semble vouloir suivre d'autres voies que celles que nous avons parcourues.

Nous sommes souvent pessimistes et les enfants nous semblent toujours plus prisonniers et aliénés à ces multiples objets de notre société de consommation, objets qui les enferment dans des fonctionnements autarciques, individualistes, délétères et générateurs de violence.

Mais dans le même temps, ce sont ces enfants et ces adolescents les plus terribles qui semblent nous amener à rompre avec la hiérarchie verticale et le repli identitaire, sources d'inertie et de morcellement.

En questionnant et mettant à mal tous les dogmatismes institutionnels, nos préjugés, nos postions de maîtrise, ce sont eux qui nous amènent à créer de nouveaux dispositifs, organisés de façon transversale et de proche en proche, à mettre en place de vrais et solides relais.

Quel est ce lieu invisible comme dans un au-delà auquel ils semblent nous inciter à les suivre ? Ce lieu à un nom, celui -ci ne peut être qu'UTOPIE.

L'utopie est ce lieu imaginaire, ou plutôt invisible, mais pourtant bien terrestre découvert ou entraperçu par Thomas MORE en 1516, lieu qui serait caractérisé par une organisation idéale de l'Etat.

Après tout il suffit seulement de penser : « C'est possible ».

Il y a quelques jours, j'entendais Annick Hubert-Barthélemy, psychanalyste et enseignante proposant des dispositifs innovants dans le traitement de l'autisme, articulant soins, éducation et pédagogie, nous dire :

« La clinique c'est rendre visible ce qui est invisible ».

La clinique du lien interinstitutionnel peut apporter cet éclairage quelquefois fulgurant, laissant entrevoir cet au-delà inaccessible et pourtant si proche.

Retour à La Montagne. Reprenons notre course.

Voilà longtemps que nous sommes partis. Nous avons pris de la hauteur et en sommes étonnés.

De temps à autre la rumeur de la vallée tout en bas, résonne dans mes oreilles. Mais j'en suis dégagé, je la survole, comme loin et libéré des ruminations du Monde.

Je me sens plus léger déposant peu à peu tout ce qui est lourd et superflu.

Je regarde le Vide et je n'ai plus peur.

Mon regard est de plus en plus aigu, devinant le moindre relief, la moindre prise, discernant à la première lecture le cheminement de la voie.

Mes doigts sensibles à l'extrême se modèlent à cette prise qui semble être là depuis toujours rien que pour moi. La moindre aspérité me suffit et me comble.

Les extrémités de mes pieds trouvent leur place sur de minuscules « gratons » de quelques cm² mais chaque point d'appui est une certitude.

Mon corps est souple, mes pas s'enchaînent de façon harmonieuse et évidente, obéissant à une intelligence que je ne connaissais pas et qui me surprend.

Chacun de ces instants donne un sens à ma vie toute entière.

Me reviennent alors ces mots de Saint-Exupéry, pilote de guerre, mots jaillis d'un combat aérien, au cœur du feu. Mais peut-être ces mots étaient-ils ceux du Petit Prince :

« C'est comme si ma vie m'était à chaque seconde donnée, comme si ma vie me devenait à chaque seconde plus sensible.

Je vis. Je suis vivant. Je suis encore vivant. Je suis toujours vivant.

Je ne suis plus qu'une source de vie ».

Et en écho la Montagne délivra sa rumeur à elle :

« Nous ne sommes plus que sources de vie ».

Ca y est ! Nous sommes presque au bout, et là, après un dernier ressaut, surgit, étincelant, le sommet tout proche, à portée.

La surprise et la joie sont à ce rendez-vous jamais manqué mais qui étonne pourtant à chaque fois.

Ce qui apparaissait impossible est maintenant un possible.

C'est le moment de la dernière pause.

Qui est l'enfant ? Qui est l'adulte ? Nous ne savons plus.

Arrive alors cet instant sublime, ce mystérieux point de bascule où chacun s'engage quand il sent que l'autre est prêt.

