

**Camille Docquir**

Le psychologue et l'accompagnement des professionnels en institution : un voyage

*Camille Docquir,**psychologue**clinicienne,**titulaire d'un**contrat doctoral,**laboratoire de**psychologie**clinique et**psychopathologie,**université Paris-**Descartes-**Sorbonne-**Paris-Cité.***LE SAVOIR EN QUESTION...**

La question que nous souhaitons aborder ici est celle du positionnement que peut adopter le psychologue dans l'accompagnement des professionnels d'une institution de soins. En effet, accompagner, nous dit le Petit Robert (2007), c'est « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » : ceci implique au moins deux personnes, une première qui se rend quelque part et une autre qui l'y accompagne, mais l'histoire ne dit pas laquelle des deux connaît le chemin – si tant est qu'il y en ait une qui le connaisse... On peut alors envisager pour le psychologue diverses manières d'accompagner les professionnels : en connaissant le chemin, et il se positionne alors comme un guide, un compas, une boussole ; ou en ne le connaissant pas : il se laisse là conduire vers des contrées inconnues.

Ce qui se joue ici, c'est le positionnement que le psychologue adopte à l'égard de la connaissance, du savoir : se présente-t-il comme un « sujet supposé savoir », ou comme un sujet sachant ? Et ce, dans le contexte particulier qui est celui de l'accompagnement de professionnels d'une institution de soins, où l'intervention du psychologue auprès des professionnels vise à une meilleure prise en charge des usagers. Il s'agit ici non pas de trancher pour l'un ou l'autre de ces deux positionnements, mais de les envisager tous deux dans leurs intérêts respectifs comme dans leurs limites, au travers des multiples questionnements que leur confrontation fait naître. Ces interrogations diverses seront illustrées par des exemples tirés de situations cliniques. Nous proposons pour cela de vous raconter l'histoire d'un voyage, disons un voyage en bateau. Elle commence ainsi : « Un psychologue et un professionnel sont dans un bateau. » Pour que personne ne tombe à l'eau, le voyage doit avoir été préparé, ce qui nécessite de se poser quelques questions¹.

LA QUESTION DU CHEMIN

La première question qui se pose, lorsqu'on s'engage dans un voyage, est celle de la destination que l'on souhaite atteindre. Cette destination, dans la plupart des institutions, se détermine en équipe, à travers la rédaction d'un projet construit par l'ensemble des professionnels ; en effet, faute de s'être

1. Si nous osons risquer une telle métaphore, c'est parce qu'elle a constitué pour nous un outil précieux pour penser, et l'on espère que cet outil pourra aussi

.../...





mis d'accord sur un objectif commun, les membres de l'équipage auront bien des difficultés à faire avancer leur embarcation. Mais une fois la destination choisie, reste à savoir quel chemin on va prendre pour y parvenir.

Sur un bateau, chacun son poste : à la poupe ou à la proue, à bâbord ou à tribord... Chacun des membres de l'équipage contribue, de sa place, à ce que le voyage se déroule bien et à ce que l'on arrive à bon port ; si c'est à la barre que se décide l'orientation du navire, dans la mesure où elle permet d'actionner le gouvernail, les autres postes n'ont pas moins d'importance dans la bonne marche des événements. Et le psychologue, à quel poste est-il ? À l'écoute², bien sûr ! En fonction du sens et de la force du vent ainsi que de l'état de la mer, il la choque ou la borde³, de manière à ce que la voile, telle une grande oreille, s'incurve et se tende pour se faire le réceptacle de ce souffle qui permet au bateau d'avancer... C'est en effet la position de la voile qui, en donnant plus ou moins de prise au vent, donne à l'embarcation plus ou moins de vitesse. Mais l'écoute à elle seule ne permet pas de modifier l'orientation du bateau ; c'est à la barre que cela se joue. Or, le psychologue, coconstructeur du projet d'équipe – ou du moins, s'il s'agit d'un intervenant extérieur, informé de ce projet –, a lui aussi pour mission d'aider à atteindre l'objectif défini : n'a-t-il donc pas aussi quelque chose à faire, ou du moins à dire – mais d'aucuns diront que dire, c'est faire –, du côté de la barre ? Ou bien doit-il se contenter d'ajuster au mieux son écoute, de telle manière que « ça » avance dans le sens voulu par le barreur ? Autrement dit, comme on se l'est demandé au début, le psychologue connaît-il le chemin ? Selon qu'il le connaît ou non, son accompagnement ne sera pas le même : s'il le connaît, il se fera compas et indiquera le cap à suivre ; s'il ne le connaît pas, il mettra ses pas dans les pas du professionnel – quitte à garder quelques pas d'écart, cet écart duquel peuvent émerger les questionnements.

Ici nous aimerions, avant de reprendre la route, faire une pause casse-croûte ; croûte de pain évidemment, car le pain, c'est ce que partagent, étymologiquement, les compagnons, dont Maurice Titran nous dit qu'ils « étaient amenés [du temps des cathédrales] à se déplacer à pied d'un chantier à l'autre. Le temps du cheminement était mis à profit pour l'enseignement oral. Le maître, assis sur sa mule ou sur son cheval, transmettait son savoir et ses secrets aux compagnons qui marchaient devant lui en tenant la bride de la monture. [...] L'instruction se faisait donc en marchant : l'élève tournait le dos au maître, le maître était guidé et conduit sur le bon chemin par l'apprenti » (Titran, 2003, p. 5-6). C'est donc ici l'élève qui, tout en se tenant à l'écoute de son maître, le guide sur le chemin. On remarquera que l'élève comme le maître sont appelés des « compagnons », et qu'il serait bien difficile de dire lequel des deux accompagne l'autre... Certes, le compagnonnage est affaire d'apprentissage, mais l'on retiendra de notre pause casse-croûte que l'on peut à la fois écouter et guider, ne pas savoir et conduire... Et que celui qui parle apprend certes beaucoup à celui qui l'écoute, mais qu'il en apprend peut-être tout autant lui-même, puisque c'est la présence et l'écoute de cet autre qui lui donnent l'occasion de mettre son savoir en mots, de penser son savoir.

Aussi peut-on se demander si, dans le cas qui nous occupe, le psychologue ne devrait pas s'abstenir de savoir quoi que ce soit et se mettre simplement à

.../...

servir au lecteur. Pour justifier notre audace, nous nous référons à Lacan, pour lequel « la réalité la plus sérieuse, et même pour l'homme la seule sérieuse [...] ne peut être retenue que dans la métaphore » (1966, p. 892).

2. Dans le vocabulaire maritime, une écoute est un *cordage* servant à régler l'angle de la voile par rapport à l'axe longitudinal du voilier, et par suite l'angle d'incidence du vent sur la voile. À propos d'écoute, voir l'article de Léa Sand (2006).

3. « Border » signifie tirer, et « choquer » donner du mou.



l'écoute du savoir du professionnel, cette écoute constituant alors pour ce dernier un lieu pour savoir, pour questionner son savoir, pour approfondir son savoir... Où l'important, ce ne serait pas tant d'aller à tel endroit précis que d'aller tout court, autrement dit d'être en mouvement – en mouvement psychique s'entend.

Et cependant, comme on l'a déjà dit, si le psychologue intervient auprès des professionnels, sa mission vise, en dernier ressort, à une meilleure prise en charge des usagers. Or, peut-on, lorsqu'on vise un tel objectif, ne pas avoir en tête une représentation de ce qu'est un « bon soin » ou du moins un « soin suffisamment bon⁴ », et ne pas chercher à y amener les professionnels ?

LA QUESTION DES BAGAGES

Lorsqu'on part en voyage, la question se pose de ce qu'on doit emporter avec soi : de quoi aura-t-on besoin pendant la traversée ? Le psychologue n'échappe pas à ces préparatifs : il ouvre sa valise, et... et quoi ? Doit-il essayer d'y tasser le maximum de connaissances concernant le fonctionnement de l'institution, le public qui y est accueilli, les soins qui y sont prodigués, les difficultés qui peuvent y émerger, avec dans un coin une boussole et dans un autre la représentation du « bon soin » que l'on évoquait à l'instant, de manière à pouvoir, en fonction des questions abordées avec les professionnels, en sortir des éléments de réponse ? Ou doit-il emporter une valise pleine de vide (*sic*), une *valisa rasa* pourrait-on dire⁵, un grand creux prêt à s'emplir de ce qu'apporteront les professionnels, un espace de rêverie ? En résumé, doit-il emporter un contenu ou un contenant ?

La valise vide, si elle est plus propre à recevoir le discours de l'autre, semble toutefois quelque peu légère, et l'on se demande ce qui va advenir de ce discours une fois placé à l'intérieur : ne risque-t-il pas d'y rester lettre morte ? Quant à la valise pleine, il paraît difficile de l'ouvrir pour y accueillir quoi que ce soit sans que son contenu s'en échappe, ou du moins apparaisse sous les yeux du « placeur », ce qui pourrait lui laisser à penser – et sans doute n'aurait-il pas tout à fait tort – que la place n'est pas libre, et qu'il n'est pas libre d'y placer ce qu'il veut. Aussi, l'idéal serait de transformer métaphoriquement, non pas le plomb en or, mais les connaissances en cuir, et d'en faire une valise, de sorte que les connaissances ne constitueraient plus un contenu mais un contenant, un contenant très étudié qui aurait la propriété de métaboliser ce que l'on placerait dedans...

Mais cette valise, le psychologue l'a-t-il ou l'est-il ? Est-ce qu'il n'est pas, plutôt qu'il n'a, ce contenant aux propriétés métaboliques ? Où la question du positionnement du psychologue quant au savoir ne se pose peut-être plus en termes d'avoir – en avoir ou pas – mais en termes d'être – être sachant ou pas, sachant qu'un psychologue sachant sacher doit savoir sacher sans son savoir... Un peu comme Socrate qui, en disant « je ne sais qu'une chose, c'est que je ne sais rien », faisait de son savoir un contenant sans contenu.

De sorte que le « bon soin » pourrait être, plutôt qu'un contenu qu'il s'agirait de transmettre au professionnel, un contenant qu'il s'agirait de lui donner l'occasion d'éprouver ; autrement dit, c'est en écoutant le professionnel avec attention, en prenant soin de lui, que le psychologue l'amènerait à expérimenter ce

4. En référence à la « mère suffisamment bonne » de Winnicott (1949).

5. En référence au concept de *tabula rasa* tel qu'il est proposé par Esther Bick dans le cadre de l'observation des nourrissons : « Vous ne savez pas, voilà tout, parce que [...] sans cette attitude [...], aucun travail avec personne, quelle que soit sa capacité, n'est vraiment fructueux » (citée par Haag Michel et Geneviève, 2004).

que c'est qu'un « bon soin » et à être par suite attentif et à l'écoute des usagers. Car le professionnel a appris, au cours de sa formation, les gestes du soin ; mais ces gestes ne seront effectivement soignants que s'ils sont sous-tendus par une attention particulière portée à la personne soignée, faute de quoi ils ne constitueront qu'un comportement mécanique et déshumanisant, plus maltraitant que soignant. Or, cette attention n'est pas, nous semble-t-il, du domaine de l'enseignant ; elle procède du désir, un désir qui doit certes se trouver présent chez le professionnel, mais qu'il incombe au psychologue de soutenir, d'entretenir afin qu'il ne s'éteigne point – tel le gardien du feu. En portant une attention soutenue aux professionnels, il soutient leur propre attention aux usagers.

LA QUESTION DU PAYSAGE

Si la place du psychologue est, comme on l'a dit, à l'écoute, et s'il doit de ce fait ouvrir grand ses oreilles, doit-il également ouvrir tout grand les yeux et, se trouvant sur le pont, observer le paysage ? L'ouverture des yeux ne risque-t-elle pas d'entraîner, malgré elle, une certaine fermeture des oreilles ? Si je vous décris un paysage, vous ne m'écoutez certes pas de la même manière selon que vous le voyez vous aussi, ou que vous ne pouvez le voir ; et cependant, même si nous le voyons tous deux, nous ne le voyons jamais du même point de vue ; aussi ma description ne sera-t-elle pas exactement celle que vous en feriez. Tout imprégné de vos propres perceptions visuelles, vous ne pourrez entendre mon récit qu'en référence à ce que vous voyez. Vous ne pourrez vous empêcher de penser que oui, effectivement, les choses sont telles que je les décris, ou que non, elles ne sont pas ainsi, ou que j'ometts tel aspect, ou que j'invente tel autre... Vous ne pourrez vous empêcher de penser, et cela vous empêchera, peut-être, d'écouter pleinement.

De sorte que l'on peut se demander si, pour pouvoir écouter pleinement le professionnel parler de son travail, le psychologue ne doit pas se préserver de toute connaissance concernant ce travail, qui serait acquise par d'autres voies que par la voix du professionnel. Ainsi, il n'aurait pas de représentation personnelle de la situation qui pourrait biaiser son écoute et l'empêcher d'accueillir totalement la représentation qu'en a le professionnel. On peut en effet considérer que ce qui importe, c'est la réalité psychique du professionnel, parce que c'est avec elle qu'il travaille, que c'est elle qui le travaille, et que c'est donc elle qu'il faut écouter.

Cependant, dans une institution, il y a de fortes probabilités que le psychologue rencontre, à un moment ou à un autre, les usagers, qu'il assiste fortuitement à des échanges entre soignants et soignés, ou qu'il ait par d'autres des échos de la manière dont le travail se passe ; il semble donc difficile qu'il fasse totalement abstraction d'une certaine réalité externe qui s'impose à lui pour ne tenir compte que de la réalité interne de celui qu'il écoute. D'autre part et surtout, rappelons-le une fois encore, c'est pour une prise en charge optimale des usagers qu'œuvre le psychologue, même si cet ouvrage s'effectue auprès des professionnels : n'est-il donc pas de son devoir de ne jamais perdre de vue l'utilisateur ? Mais pour ne pas le perdre de vue, faut-il nécessairement le voir ? Le psychologue peut recueillir, par le biais de l'observation, des données perceptives sur le vécu de l'utilisateur, qui pourront lui permettre d'apporter son propre point de vue au professionnel ; mais il peut



aussi utiliser pour tout « objectif » l'œil du professionnel, avec l'idée que celui-ci, comme tout objectif, est subjectif, et que c'est justement avec la subjectivité du professionnel qu'il s'agit de travailler. Ainsi, le psychologue peut regarder ce que le professionnel regarde, afin que cet autre regard permette d'ouvrir des perspectives – de vue, de pensée, de changement ; ou alors il peut regarder, non pas ce que regarde le professionnel, mais son regard lui-même, sorte de mise en abyme de regard qui amènerait elle aussi, bien que différemment, à une mise en perspective.

Que le psychologue ait ou non un accès perceptif direct à l'utilisateur et au travail qui se fait auprès de lui ne change pas radicalement son rapport au savoir : voir n'est pas savoir, et s'il dispose d'informations visuelles, il les utilisera pour s'interroger, et inviter le professionnel à s'interroger avec lui, sur ce que peut être le vécu de l'utilisateur. Car ce ne sont pas les réponses et autres affirmations, mais bien les questions et les doutes qui permettent d'alimenter chez le professionnel cette attention constante que nécessite un soin « suffisamment bon ». En effet, lorsqu'on sait, on affirme, et le sujet est clos, tandis que lorsqu'on pose et se pose des questions, on ouvre le sujet, et dans le même mouvement on lui ouvre – au sujet, celui dont on parle comme celui qui parle – des possibilités d'être.

VIGNETTES CLINIQUES

Afin d'illustrer mon propos, j'évoquerai ici quelques situations que j'ai rencontrées dans le cadre d'observations en pouponnière et qui m'ont confrontée à la question du rapport du psychologue au savoir.

Un vendredi, en milieu d'après-midi. Comme chaque fois, je me trouve assise sur une chaise d'enfant dans un coin de la pièce où vit Jules, un petit garçon de 19 mois que j'observe de manière privilégiée depuis quelque temps déjà. Aujourd'hui, c'est Martine, auxiliaire de puériculture, qui s'occupe du groupe.

Jules est dans l'espace de jeu. Il tape un jouet par terre, le déboîte-empoîte – il est constitué de plusieurs parties –, le tape à nouveau et le mord en me regardant. Il le porte à son oreille comme s'il s'agissait d'un téléphone en disant : « agui ? » Il chuchote comme pour lui-même « coki, coki, coki », en rythme. Il entend le bruit que fait un jouet musical qu'un autre enfant du groupe est en train de manipuler, dit « oh la la », et va vers le jouet en question. Il lève les yeux vers la cuisine, où se trouve Martine, puis vers moi, et s'approche de moi. Il entend de nouveau le jouet musical, y retourne. Il saisit une cuillère et fait semblant de manger, la « gratte » au fond d'un panier comme on racle une casserole, la suçote en regardant l'enfant qui manipule toujours le jouet musical. Il se dirige vers un lit – qui n'est pas le sien – et y grimpe en s'accrochant aux barreaux, jusqu'à basculer dedans. Martine, voyant cela, intervient : « Je ne suis pas d'accord du tout ! », vient saisir Jules et le transporte jusqu'à son lit à lui. « C'est interdit ! », lui dit-elle tandis qu'il se penche en arrière sous son regard et sa voix sévères. Elle s'éloigne. Jules se lève, tourne un peu sur lui-même dans son lit, sanglote à demi, puis s'assied et regarde Martine ranger les jouets dans l'espace de jeu, en suçant son pouce et en serrant sa petite peluche dans sa main, prononçant de-ci de-là des « ah » et des « oh ».



À l'heure de sa pause, comme d'habitude, je demande à Martine si elle veut bien m'accorder un moment pour me parler de Jules. « Ah, Jules, en ce moment, il n'arrête pas d'escalader les lits, c'est très dangereux, alors je suis obligée de le gronder... », me dit-elle. Je repense à l'escalade que j'ai eu l'occasion d'observer quelques heures plus tôt : je l'ai regardée du début à la fin, et j'avoue ne l'avoir pas un instant ressentie comme « dangereuse ». « J'avoue », comme si j'étais coupable : coupable de n'avoir pas éprouvé de frayeur alors qu'un petit enfant risquait la chute ? Ou coupable d'avoir formulé, même intérieurement, un jugement sur la situation – jugement de non-dangereusité – qui se trouve être en désaccord avec celui de l'auxiliaire ?

Aussi, lorsque je demande à Martine : « Vous êtes inquiète lorsque vous le voyez escalader les lits ? Vous pensez qu'il va tomber ? », ma question est sans doute motivée par cette discordance, par cette gêne que je ressens ; et ce que je cherche en la posant, c'est en définitive la disparition de cette gêne, un réaccordage entre ce que j'ai vu et ce que j'entends. Je cherche donc quelque chose pour moi... Pour éviter ce travers, n'aurait-il pas été plus indiqué que je n'assiste pas à cette escalade, que je ne sois donc pas en mesure d'évaluer son degré de dangereusité, et que je prenne le discours de Martine pour argent comptant ? Si elle dit que « c'est très dangereux », alors c'est très dangereux ; car Jules, c'est elle qui s'en occupe au quotidien, c'est elle qui doit garantir sa sécurité, c'est elle qui assiste à ses escalades et qui doit y réagir, et si elle les vit comme « dangereuses », c'est avec ce sentiment de danger qu'il lui faut travailler, et c'est donc avec ce sentiment de danger qu'il me faut travailler aussi.

« Non, je ne suis pas vraiment inquiète, mais il sait que c'est interdit, alors il n'est pas question que je le laisse faire. » La réponse de Martine m'apprend, et j'en suis la première surprise, que la discordance que j'éprouve – dangereux / non dangereux – ne se situe peut-être pas en moi, mais entre Martine et moi, c'est-à-dire dans l'espace partagé par elle et par moi, donc à la fois chez elle et chez moi ; et ce que je recherche à travers ma question, c'est une forme d'« accordage affectif »⁶ entre Martine et moi. De sorte que la vision de l'escalade de Jules m'a peut-être, non pas empêchée d'entendre l'inquiétude de Martine, mais permis d'entendre que sa préoccupation n'était pas tant celle du danger que celle de l'interdit ; à partir de là, il était possible de m'interroger, avec Martine, sur ce que la notion d'interdit pouvait signifier pour ce petit garçon de 19 mois, et sur ce qu'était susceptible de lui apporter – ou pas – le fait de se retrouver cantonné à son petit lit au lieu de bénéficier pleinement de l'espace de jeu...

Un autre vendredi. Un autre milieu d'après-midi. Cette fois, c'est Marie qui s'occupe du groupe de Jules, et j'assiste au goûter de ce dernier, suivi du change de sa couche. Au menu du goûter : un biberon, une banane et un biscuit. Jules commence par quelques morceaux de banane, puis boit la moitié du biberon, croque dans le biscuit, termine la banane et achève le biberon. Il reste alors dans son assiette le biscuit à peine entamé. Il le montre à Marie avec de petits sons interrogatifs. Elle répond : « Oui j'ai l'impression que tu n'aimes pas trop le gâteau, si tu n'en veux pas tu peux le mettre dans la poubelle. » Jules croque dans le biscuit et se lève. « Ah non, pour manger, tu restes assis. Si tu veux manger le gâteau, tu t'assieds ; si tu n'en veux plus, tu

6. Nous reprenons ici l'expression de Daniel Stern (1989), parce que, même s'il ne s'agit certes pas entre le psychologue et le professionnel du même mode interactif qu'entre une mère et son bébé, il nous semble que le psychologue aussi est amené, de par l'empathie émotionnelle dont il fait preuve à l'égard du professionnel, à lui servir d'écho et de miroir, à se faire la « caisse de résonance » de ses états affectifs.



vas le mettre à la poubelle. » Jules se rassoit, puis se relève, tout en continuant à croquer de petites bouchées. Marie répète l'alternative entre manger assis et mettre le biscuit à la poubelle, temps pendant lequel Jules, tout en mâchant, se dirige vers l'espace de change, le biscuit à la main, et s'arrête au niveau de la poubelle, approchant le biscuit de l'ouverture et regardant Marie avec de petits cris interrogatifs. Celle-ci, l'air épuisé, vient le chercher pour le ramener côté cuisine en disant : « Non, on finit de manger à table », n'ayant apparemment pas remarqué le geste de Jules vers la poubelle – sans doute parce qu'elle avait en tête, elle, la poubelle de la cuisine, et non celle de l'espace de change.

Aussi, lorsque, à l'heure de la pause, elle me dit d'une voix fatiguée que Jules est difficile à tenir et n'écoute pas ce qu'on lui dit, j'hésite : si du point de vue de Marie Jules n'a pas obéi, puisqu'il a mangé son biscuit debout, en marchant jusqu'à l'espace de change, de mon point de vue il a au contraire tout à fait respecté ses directives, puisqu'il s'apprêtait à mettre son biscuit à la poubelle. Que dire, alors, et comment écouter ? J'ai vu quelque chose que Marie n'a pas vu...

Mais voir n'est pas savoir : si j'ai vu Jules approcher son biscuit de la poubelle, je ne sais pas pour autant quelles étaient ses intentions ; c'est là affaire d'interprétation, et l'on peut tout à fait imaginer que, étant en empathie avec Jules, j'aie voulu voir dans son geste une intention qui n'y était peut-être pas. D'ailleurs, n'est-ce pas cette empathie qui me conduirait à dire à Marie ce que j'ai vu, dans un désir de réhabiliter Jules à ses yeux ? Et ce désir ne m'empêche-t-il pas d'écouter la fatigue de Marie ? Car lui dire que Jules l'écoute et lui obéit revient à nier l'existence des raisons qu'elle invoque pour justifier son épuisement. Mais ne pas le lui dire, c'est lui dissimuler mon point de vue – au sens perceptif –, un point de vue qui m'amène à percevoir Jules autrement qu'elle ne le décrit, ce qui engendre une discordance. Et cette discordance, si je la tais, n'en est-elle pas moins agissante et baiseuse d'écoute ? Peut-être la garder pour moi la rend-t-elle plus active encore ?

De sorte que, là encore, je m'interroge : était-il opportun que j'aie vue sur la scène, vue qui a orienté ma manière d'entendre le discours de Marie ? Ne rien voir m'aurait permis de croire qu'effectivement, Jules ne l'écoutait pas ; or, c'est ainsi qu'elle a vécu les choses, n'est-ce donc pas ainsi que je dois les entendre ? Et cependant, mon point de vue « à côté » ne peut-il pas, en introduisant un léger décalage par rapport à celui de Marie, permettre à Jules d'être, dans l'entretien, vu un peu autrement, parlé un peu autrement, pensé un peu autrement ?

Dans tous les cas, si l'urgence pour Marie était de dire son épuisement, le fait que je décrive la scène à laquelle j'avais assisté ne l'en a en aucune manière empêchée : « Vous savez, lorsque Jules est allé avec son gâteau dans l'espace de change, je l'ai vu s'arrêter près de la poubelle, le bras levé comme pour y mettre le gâteau, alors je me suis dit qu'il était peut-être en train de faire ce que vous lui aviez demandé... – Ah, c'est bien que tu aies vu ça, nous on ne peut pas tout voir, on n'a pas le temps, on a trop de choses à faire... » Signe que, peut-être, l'attitude coopérative de Jules ne pouvait être perçue à cause d'une non-disponibilité psychique de l'auxiliaire due à son sentiment d'être débordée, et que ce qui était à écouter et à reconnaître, avant toute chose,



c'était cette fatigue ? Mais une fois la fatigue reconnue, peut-être mon intervention avait-elle permis que s'ouvre, dans l'après-coup de la scène, une autre attention pour l'enfant, et qu'il soit un peu moins perçu comme un enfant qui « n'écoute pas ce qu'on lui dit » ?

Autre vendredi. Il s'agit toujours de Jules, mais plus de ses auxiliaires : Martha est éducatrice de jeunes enfants, et elle accueille Jules quatre matins par semaine, pendant une heure, au « jardin d'enfants » – une salle de jeu –, en compagnie d'un autre enfant.

Jules s'approche d'une bassine pleine de colliers de perles, saisit les colliers et les jette au sol avec bruit ; puis il jette la bassine à travers la pièce. « Non, non, non, on ne jette pas ! », réagit Martha. Il se dirige vers une sorte de jouet-toboggan constitué de plusieurs gouttières emboîtées, dans lequel on peut faire tomber des balles, qui glissent alors le long des gouttières jusqu'au sol ; et il commence à démonter le jouet. « Non, non, non », intervient Martha, « c'est pour jouer avec les balles » ; et elle apporte lesdites balles.

Une semaine plus tard, je demande à Martha si elle est d'accord pour parler avec moi de cette séance. Ce jour-là, me dit-elle, « Jules n'arrivait pas à jouer, il était dispersé, éparpillé ». Je me rappelle la façon dont Jules démontait le jouet-toboggan : si Jules était effectivement dispersé, passant d'un objet à l'autre sans que son attention se concentre sur aucun, s'il « n'arrivait pas à jouer », comme le dit Martha, il faisait néanmoins quelque chose, à savoir du démontage, et peut-être ce démontage avait-il une valeur pour lui à ce moment-là, même si ce n'était pas celle d'un jeu. Peut-être constituait-il pour Jules un moyen d'exprimer quelque chose ; auquel cas, il aurait pu être important de le soutenir et de le valoriser.

Soucieuse d'amener cette idée que l'activité de démontage pourrait receler pour Jules un certain intérêt, sans doute ma question est-elle mal posée lorsque je demande à Martha : « Est-ce que démonter le jouet-toboggan c'est jouer ? » Elle me répond que lorsque Jules démonte le toboggan, il ne le remonte pas, contrairement à tel autre enfant qui joue à le démonter et à le remonter ; qu'ensuite il éparpille les différents éléments dans toute la pièce, et que c'est à elle de les récupérer, parce qu'elle ne veut pas l'obliger à ranger ; qu'on lui a d'ailleurs plusieurs fois reproché ce « laxisme » consistant à ne pas exiger le rangement de la part des enfants... Ce que me dit Martha, en définitive, c'est que le comportement dispersé de Jules lui donne une surcharge de travail : sans doute la perspective d'avoir à ranger les jouets empêche-t-elle Martha d'accorder au démontage effectué par Jules une valeur autre que négative, et peut-être l'utilité d'un observateur extérieur réside à ce moment-là dans le fait que ce dernier, n'étant pas pré-occupé par le rangement à venir, peut envisager ce démontage autrement, par exemple comme pouvant avoir une valeur positive pour l'enfant. Proposer cette idée à l'éducatrice, après avoir reconnu le caractère dispersé du comportement de l'enfant, pourrait permettre de soutenir l'intérêt qu'elle porte à l'enfant et à ses activités, et lui permettre de considérer ces dernières sous un jour plus positif ; il s'agirait de lui soumettre cette hypothèse, puis de la laisser s'en saisir à sa façon, en la suivant ensuite dans ses éventuelles interrogations...



À LA RECHERCHE DU NORD PERDU

S'embarquer dans un voyage en bateau, c'est quitter la terre ferme et sa stabilité rassurante pour s'engager dans un univers en mouvement ; c'est accepter de perdre ses repères, de perdre l'équilibre, pour en chercher un autre, toujours à remanier sur ce pont qui tangue et qui roule, toujours à recréer... C'est accepter d'être déboussolé, accepter de perdre le Nord, ce savoir d'où l'on est et d'où l'on va, pour se lancer à sa recherche... Et cependant, on ne peut perdre que quelque chose que l'on a préalablement possédé : ce savoir, il a d'abord fallu l'avoir, pour mieux l'oublier ensuite ; et si on l'a lâché au moment de lever l'ancre, lui ne nous a pas vraiment lâché, s'étant en quelque sorte ancré en nous – laissant un savoir en creux, en négatif, à mettre en lien, peut-être, avec la « capacité négative » dont parlait Bion⁷. Et c'est ainsi que le psychologue pourrait « partir en accompagnement » comme on part en voyage...

Savoir ou ne pas savoir, connaître ou ne pas connaître, telle est donc l'une des questions essentielles que doit, nous semble-t-il, se poser le psychologue chargé d'accompagner des professionnels en institution. Ce que nous avons tenté d'ébaucher ici, ce n'en est pas une réponse – ce qui est heureux, si l'on en croit Maurice Blanchot (1969), pour lequel « la réponse est le malheur de la question » ; mais nous aimerions que ces quelques pages puissent constituer un outil pour accompagner dans sa réflexion celui qui se la pose, quitte – pourquoi pas ? –, à les plier pour en faire des bateaux en papier...

BIBLIOGRAPHIE

- BION, W. R. 1970. *L'attention et l'interprétation*, Paris, Payot, 1974.
- BLANCHOT, M. 1969. *L'entretien infini*, Paris, Gallimard.
- HAAG, M. ; HAAG, G. 2004. « Résumé de la méthode d'Esther Bick pour l'observation régulière et prolongée d'un nourrisson dans sa famille », dans P. Delion (sous la direction de), *L'observation du bébé selon Esther Bick. Son intérêt dans la pédopsychiatrie aujourd'hui*, Toulouse, érès, coll. « 1001 BB », p. 93-111.
- LACAN, J. 1966. *Écrits*, Paris, Le Seuil.
- SAND, L. 2006. « Psychologue dans les lieux d'accueil du jeune enfant : pour qui le prend-on ? », dans S. Giampino (sous la direction de), *À l'écoute des bébés et de ceux qui les entourent*, Toulouse, érès, coll. « 1001 BB », p.45-62.
- STERN, D. N. 1985. *Le monde interpersonnel du nourrisson*, Paris, PUF, 1989.
- TITRAN, M. 2003. « Accompagner », dans B. Dumont, C. Fonseca, M. d'Haene, C. Le Grand-Sebille, M. Titran, *Accompagner*, Toulouse, érès, coll. « 1001 BB », p. 5-11.
- WINNICOTT, D. W. 1949. « L'esprit et ses rapports avec le psyché-soma », *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1969, p. 66-79.

7. La *capacité négative de l'analyste*, c'est-à-dire sa tolérance au doute et au non-savoir, est ainsi définie par Bion (1970) : « Capacité qu'un homme possède s'il sait persévérer dans les incertitudes, à travers les mystères et les doutes, sans se laisser aller à une recherche fébrile des faits et des raisons. »