

La supervision dans le devenir analyste

L'expérience et la mise à l'épreuve de la capacité d'être seul

« Cette capacité d'être seul est soit un phénomène très élaboré qui apparaît dans le développement individuel après l'établissement des relations à trois; soit un phénomène des premiers moments de vie, qui nécessite une étude particulière parce qu'il est la base à partir de laquelle s'élabore la solitude. »

D. W. Winnicott¹

« Indépendant parce que personne ne dépend de moi, je ne suis pas un esclave parce que je ne suis pas un maître. »

V. Tausk

*S*ans la trajectoire qui amène un analysant à choisir et à exercer le métier d'analyste, la supervision occupe une place spécifique et importante. L'institution, censée se porter garante de la formation des analystes, envahit cette place de ses exigences. Et à leur tour, celles-ci créent des paradoxes et des contradictions que les deux partenaires de l'expérience ne sont pas toujours en mesure de résoudre et qui de ce fait, pèsent très lourdement dans la transmission de la psychanalyse et forcément sur le développement des analystes.

En dehors de sa formation proprement dite et au cours de sa pratique, il arrive parfois qu'un analyste éprouve le besoin de consulter un collègue pour être écouté dans un moment difficile d'une cure. Plus ponctuelle, née d'une nécessité interne et portée par elle, cette dernière forme de supervision gagne à être mise en parallèle avec la première. Ainsi elle met en évidence le véritable sens de cette expérience ; sens qui devrait être idéalement sauvegardé dans toute forme de supervision. Nous verrons que

cette nécessité interne reconnue comme telle est une condition *sine qua non* pour que la supervision soit constructive pour le supervisé.

Dans l'histoire de la psychanalyse et de sa transmission, la place spécifique de la supervision dans la formation des analystes, même si elle est aujourd'hui généralement admise, n'a pas été, me semble-t-il, défendue et théorisée adéquatement par ceux qui l'exigeaient. Cette situation particulière devrait en effet nous interroger. À l'exception du Colloque des Études freudiennes (1985)² consacré aux « cures contrôlées », où plusieurs opinions très diversifiées ont été exposées³ et longuement discutées, et du remarquable livre de Valabrega, *La formation du psychanalyste*⁴, on trouve très peu de travaux qui tentent de faire la théorisation de cette étape importante.

Sur quelle base la supervision est-elle nécessaire ? Comment peut-elle être pensée et articulée dans la continuité et la foulée de l'expérience de l'analyse personnelle ? En d'autres mots, que devraient être la nature exacte et le sens de la supervision ? À quelle condition est-elle opérante ? Enfin que peut apprendre un analyste lorsqu'il fait de la supervision ? La forme de supervision qu'il exerce et l'attitude qu'il adopte ne dépendent-elles pas beaucoup de sa conception de la cure, de sa théorie de la pratique et des questions fondamentales qui relancent sa recherche et qu'il est en train d'élaborer et d'approfondir dans la continuité de son processus analytique ? Mais ne sont-elles pas influencées aussi par sa relation avec l'institution, par la place qu'il y occupe et par sa relation au pouvoir ? Voilà autant de questions auxquelles j'essaierai d'apporter quelques réflexions.

Par la citation indispensable de Winnicott mise en exergue, je veux indiquer clairement que mon propos fera largement référence à son article « La capacité d'être seul ». Je tenterai de mettre en évidence et en perspective la solitude de notre métier. Cette solitude inévitable est la condition même de toute créativité, et doit, pour être constructive au-delà de sa nécessité, prendre racine et s'appuyer profondément sur la capacité d'être seul de l'analyste. Cette capacité se confond évidemment avec une certaine maturité toujours à atteindre, et c'est grâce à elle aussi que l'analyste sera en mesure de tolérer l'angoisse, la sienne et celle de ses patients.

L'expérience de l'analyse personnelle est un lieu parmi d'autres de la découverte, du développement et de l'affirmation de cette capacité d'être seul. Sans doute dans la mesure où le processus analytique est l'occasion d'un retour et d'une reprise des mouvements entravés du développement psychosexuel de chacun. Cette capacité d'être seul de l'analyste aura aussi et encore à s'expérimenter et à s'affermir dans l'expérience de la supervision et de la pratique de l'analyse de sorte que l'analyste puisse ensuite la favoriser chez d'autres.



La supervision serait-elle encore prisonnière de ses origines ?

Depuis le début de la psychanalyse, la supervision a toujours existé sous différentes formes. Dans les *Lettres à Fliess*⁵, on peut relever plusieurs exemples de consultations cliniques de Freud : pensons au fameux cas E, qui lui sert de miroir de sa propre situation de transfert à Fliess ; au cas « Emma », qui fut l'enjeu d'agirs de part et d'autre ; au cas « Dora », dont il parle à Fliess au moment précis où il tente de se dégager lui-même de sa relation transférentielle aux deux protagonistes (Fliess et Dora) ; au « Petit Hans », dont l'analyse est menée par le père sous la supervision de Freud.

Avant 1920, date de la fondation de l'Institut de Berlin, premier institut de formation dans l'histoire de la psychanalyse, on devenait analyste du jour au lendemain, sans ou avec très peu d'expérience de l'analyse personnelle (quelques semaines ou quelques mois, plus rarement quelques années). À toutes fins utiles, en ces temps héroïques, on s'autorisait vraiment de soi-même et on apprenait sur le tas. Par cette disposition, une sélection naturelle s'exerçait. Par ailleurs, on se consultait beaucoup les uns les autres. La correspondance de Freud avec Jung, Ferenczi, Abraham, Jones, Weiss, etc. contient de nombreuses consultations dans lesquelles Freud donne son avis. Mais il n'y a pas encore de cadre formel de rencontre.

Ce cadre fera son apparition avec la fondation de l'Institut de Berlin ; celui-ci, on le sait, servira de modèle aux autres instituts qui verront le jour par la suite. Dans le rapport d'Eitingon de 1922 sur le fonctionnement de la

Policlinique de Berlin⁶, le terme de « contrôle » sera utilisé pour la première fois pour désigner la surveillance qui s'exerce sur les cures faites par les étudiants. Il vaut la peine de citer Eitingon sur ce sujet, pour se faire une idée du caractère particulièrement autoritaire de la conception qu'on avait de la formation et de la supervision : « Nous confions aux étudiants qui sont déjà avancés dans l'étude théorique et dans leur analyse personnelle, un ou plusieurs cas que nous avons eus en consultation et qui conviennent à des débutants et nous laissons les jeunes analystes s'essayer seuls. Au moyen de notes détaillées que doivent rédiger les étudiants, nous suivons étroitement les analysés et pouvons détecter facilement une foule d'erreurs que fait l'analyste inexpérimenté ». Un peu plus loin, il dit aussi : « Nous protégeons les patients qui sont confiés aux débutants par le contrôle que nous exerçons sur leurs traitements et en étant toujours prêts à retirer le cas à l'étudiant pour continuer nous-mêmes le traitement...»

Une telle réglementation et une telle conduite, vous en conviendrez, ressemblent plus à une éducation de type militaire avec ses colonels et ses caporaux. Elles ne convenaient certainement pas à des hommes et des femmes engagés dans l'expérience de liberté et de vérité que constitue l'analyse. Enfin, elles contredisaient par le fait même le sens du processus analytique, du moins tel que nous le connaissons aujourd'hui.

Cette organisation fut radicalement critiquée et dénoncée par Vilma Kovacs, dans son article de 1936, « L'analyse didactique et l'analyse de contrôle »⁷. Cette dernière parle plus précisément « d'analyse de contrôle » pour désigner la supervision à l'intérieur de l'institution ; terme qui sera retenu et employé jusqu'à nos jours. Analysée de Ferenczi, elle insiste tout particulièrement sur la nécessité de travailler au niveau du contre-transfert. Nous voyons là toute l'influence de Ferenczi qui, par sa conception de l'analyse, a marqué la formation des analystes à la Société de Budapest. À cause de l'accent mis sur les affects de contre-transfert, Vilma Kovacs préconise que le superviseur soit l'analyste du candidat. Recommandation que, plus près de nous, F. Dolto défendait et suivait aussi et sur laquelle je suis en désaccord. Le transfert porte en lui le risque d'un pouvoir exorbitant sur l'autre ; étendre le rôle et la responsabilité de l'analyste jusque dans la supervision de son analysant augmente ce risque en renforçant et même en cimentant à jamais la position maître-élève.

Qu'en est-il aujourd'hui de cette situation originelle ? Sans être aussi radicales et autoritaires que celles de l'Institut de Berlin, nos conduites institutionnelles concernant la formation et la supervision ont-elles changé ? De façon générale, je serais enclin à répondre affirmativement. De ce début cependant, il reste certainement quelques séquelles tenaces dans nos sociétés de psychanalyse. Par exemple, dans un certain nombre d'instituts, le « contrôleur » (il porte bien son nom) évalue le patient pour déterminer si ce dernier est un bon cas de contrôle. Cette exigence constitue une entrave significative au processus analytique, en mettant en doute les capacités analytiques du jeune analyste. Elle attaque l'image idéale que représente pour le patient le choix de son analyste⁸. Dans cette situation, l'analyste et le patient sont en sursis ; cela n'est pas sans conséquence pour le développement de l'analyste et de la cure. Ici, pas d'analyse possible. Des analystes, comme Stein et Dolto, ont affirmé à différentes reprises que dans les analyses de contrôle, les analysés sont dépouillés de leur processus parce qu'il fait l'enjeu d'une formation. Il en est de même du patient en cure qui fait l'enjeu d'un mémoire de candidature. « Mais il faut un certain temps pour pouvoir le comprendre »⁹, dit Conrad Stein.

Un autre exemple est celui où l'analyste intervient dans l'évaluation de son analysant à l'institut. La Société psychanalytique de Montréal (S. P. M.) a depuis le début dénoncé et abandonné cette conduite aberrante ; l'analyste n'intervient d'aucune façon dans l'évaluation d'un candidat si celui-ci est son analysé. Il sauvegarde ainsi sa neutralité et le caractère intime et confidentiel de la relation analytique.

Enfin un dernier exemple : nous connaissons quelques sociétés où le candidat n'a pas le choix de son analyste. C'est là une situation où les règles les plus élémentaires de l'éthique psychanalytique sont foulées aux pieds, alors que paradoxalement nos sociétés et l'Association psychanalytique internationale (A. P. I.) dépensent beaucoup d'énergie pour instituer un code de déontologie.

Ces exemples étonneront certainement ceux qui ne sont pas encore au fait de l'histoire de la psychanalyse. Mais les analystes sont tout à fait capables d'inventer des théories pour couvrir leurs erreurs, comme F. Pasche l'a

souligné, et ils le font. Il n'est pas surprenant de trouver même aujourd'hui des analystes, contrôleurs ou didacticiens qui justifient et défendent de telles conduites. Ils ont d'ailleurs une conception de la psychanalyse et de la cure qui l'explique et y correspond ; et même un modèle (un moule) de psychanalyste déterminé à l'avance dans lequel le candidat doit entrer, comme dans un uniforme (J. Malcolm¹⁰). Le livre de Wallerstein, *Becoming a psychoanalyst*¹¹, nous en donne une illustration éloquent. Si ce modèle et cette conduite peuvent rassurer parfois le contrôleur et le contrôlé, l'institution pour sa part croit sans doute tenir là une excellente tour d'observation et de contrôle. Mais à quel prix ? Et dans quel état l'analyste mis dans une telle situation arrivera-t-il à bon port ?

Quittant cette brève histoire, et avant d'entrer dans le vif du sujet, il est nécessaire d'énumérer les différentes formes sous lesquelles peut se présenter la supervision.



Les formes de supervision. Essai d'étude comparative.

1) Le contrôle dans le cadre de la formation

Dans ce cas-ci l'exigence des cures contrôlées vient premièrement et avant tout de l'institution ; les modalités de cette exigence sont énoncées et prévues : vous devez faire deux analyses de contrôle dans la majorité des instituts de l'A. P. I., trois à la S. P. M. Pourquoi ? Le nombre minimum de séances de supervision est fixé à l'avance, 80 pour la première cure et 40 pour les deux autres. Après quoi, une décision est rendue : votre formation est acceptée ou refusée. Dans certains instituts, on stipule, exige ou recommande que parmi ces cures, il y ait comme analysé un homme et une femme souffrant de névroses différentes.

Au cours de ces activités, des évaluations sont faites de façon épisodique annuellement ou biannuellement, selon les circonstances et l'institution. Le candidat doit aussi écrire un rapport sur ses cures. C'est une analyse sous surveillance dans un temps déterminé à l'avance.

2) La supervision privée

Un analyste demande à un collègue de l'écouter un certain temps à propos de son travail analytique avec un patient, à un moment de la cure qui lui paraît particulièrement difficile. Dans cette demande, le besoin de supervision est clairement reconnu ; sa nécessité venant de l'intérieur du processus analytique, soit au cœur même de la relation analytique. Comme dans la demande d'analyse, nous consultons parce que nous souffrons, et pris jusqu'à l'os par cette souffrance, nous ne pouvons faire autrement que de chercher à la comprendre avec un autre.

Dans le cas qui nous occupe, le processus est bloqué ; l'analyste a besoin d'un tiers parce qu'il est coincé dans la compréhension d'une cure, et il a la conviction qu'il en est la cause. La plupart du temps, il s'agit d'une situation où l'analyste est piégé dans son contre-transfert. Il s'apercevra bientôt qu'un résidu de transfert (il y en a toujours) se rejoue à son insu, résidu qui aura peut-être échappé à lui et à son analyste dans sa propre analyse.

Cette forme particulière de supervision dite privée est, à mon avis, l'exemple de la supervision la plus authentique. Elle part en effet de la nécessité ressentie par l'analyste d'aller en voir un autre, pour rétablir la place du tiers qui a été perdue momentanément dans un mouvement répétitif ; la dualité relationnelle est revenue en force et les deux partenaires participent à ce retour. Il arrive aussi dans une telle occasion que le besoin d'une tranche puisse se faire sentir.

Toutefois, méfions-nous des illusions ; il ne suffit pas que la supervision soit privée pour être opérante. Les deux analystes auront à travailler pour qu'elle le soit.

3) La consultation psychanalytique

Sous cette rubrique, se retrouve une forme de supervision plus ponctuelle, plus focalisée. Elle rejoint la deuxième forme. Cette consultation se produit parfois à l'intérieur des petits séminaires continus, l'analyste y trouvant là, grâce à l'atmosphère intime et respectueuse du groupe, suffisamment d'espace et de liberté pour s'y risquer.

Un analyste consulte ici aussi un ou plusieurs collègues dans un moment difficile ; il ressent le besoin de parler d'un cas particulier. Et souvent, du fait qu'il a décidé de lui-même d'en parler, déjà la perspective change, l'atmosphère de la séance se modifie ; le tiers symbolique est réintroduit, retrouve son rôle, et le regard de l'analyste se renouvelle. Il arrive à la consultation avec une vision autre.

Dans cette forme de supervision, nous sommes aussi parfois devant une insuffisance d'analyse. Alors que faire ? Renvoyer l'analyste faire une tranche ? Pour ma part, j'hésite maintenant à adopter une telle attitude qui peut prendre dans la circonstance l'allure d'une « analyse sauvage ». Cependant, je vois l'analyste quand même, en me gardant de ne pas m'imposer comme analyste, mais en écoutant et en favorisant une élaboration, ou une mise en perspective, pour qu'une recherche s'installe, d'où le supervisé pourra reconnaître la nécessité d'un retour en analyse.

La situation est particulièrement délicate ; elle exige du superviseur du tact, du temps, beaucoup de patience et la conviction qu'il peut y apprendre quelque chose. Il s'agit de ne pas favoriser la résistance à l'analyse que représente cette demande de supervision, tout en gardant une ouverture pour que la question se pose.

Les analyses d'enfants et d'adolescents offrent cette heureuse ou malheureuse occasion de mettre à vif les conflits infantiles chez l'analyste. On a l'habitude de dire que devant un enfant, on retrouve toujours l'enfant qu'on a été et les parents qu'on a eus et qu'on a cachés derrière l'idéalisation, ou mieux que l'on a construits à la faveur de celle-ci. Mais à y regarder de plus près, est-ce qu'on ne vit pas la même chose avec des patients psychotiques ou de structure limite, avec lesquels on s'expose aussi à la même épreuve, parfois portée à son paroxysme ? Nous sommes là pris au vif d'un corps à corps.

4) Autres formes de consultation

Ces formes regroupent d'autres situations de consultation, à la fois discutables et problématiques, parce qu'elles s'éloignent de la cure analytique. Mais elles ne sont pas sans influence sur la pratique de la supervision.

Certains commencent une analyse personnelle après s'être engagés dans la pratique de la psychothérapie depuis un temps parfois assez long. Cette situation a été celle de plusieurs d'entre nous au Québec. L'analyse commençant, ils se retrouvent perdus. Leurs points de repères théoriques ne sont plus les mêmes ; ils ont délaissé ceux qu'ils avaient et ils n'en ont pas encore trouvé d'autres. La relation analytique qui s'engage leur cause combien de soucis, et avant qu'elle n'apporte un support adéquat, il faudra du temps et une certaine évolution. Il aurait été probablement préférable d'attendre un moment plus propice pour commencer leur pratique. Mais cette activité est aussi leur gagne-pain et elle n'est pas d'ailleurs sans influence sur leur analyse personnelle qu'elle rend souvent plus laborieuse. Dans leur travail, ils deviennent tout à fait perdus, et à cause de cela, il leur est utile de parler avec un analyste qui les écoutera sans se laisser prendre à diriger ces psychothérapies. Dans mon expérience, il est arrivé que quelques-uns aient envisagé de cesser momentanément leur pratique ; l'enjeu du transfert et du contre-transfert les prenait trop de court et d'effectuer le passage du travail qu'ils faisaient avant à celui qu'ils découvraient dans leur analyse leur paraissait trop difficile.

Cette forme de supervision n'est pas sans rappeler celle que certains ont faite et font encore dans les hôpitaux auprès de jeunes psychiatres ou psychologues. Si théoriquement elle est défendable et possède apparemment de bonnes qualités formatrices, elle n'est pas sans danger psychique pour le futur psychiatre ou psychologue et sans influence sur les dispositions du superviseur lui-même. Elle détermine, à mon avis, par rapport à la situation analytique, une attitude défensive, trop pédagogique, qui pourra se continuer dans la supervision avec les analystes. De plus, elle entretient l'idée toute-puissante que l'on peut faire de « la thérapie analytique » sans analyse personnelle suffisamment longue. Dans cet exemple, le superviseur ne peut s'appuyer sur un processus personnel, il n'y en a pas ; il traite donc le patient par personne interposée. Cependant, on peut quelquefois trouver une occasion de rendre service, en offrant une écoute prudente et attentive à ceux parmi ces gens qui cherchent là, dans le brouillard, une voie de sortie pour eux-mêmes.

Derrière ces situations de supervision, s'exprime, s'actualise parfois une résistance à une demande d'analyse qui n'arrive pas à se formuler comme

telle et à se préciser. Il faut du temps. Je pense à ce jeune médecin qui était venu me demander une supervision pour une thérapie psychanalytique d'enfant. Cette orientation était la troisième qu'il entreprenait ; il avait laissé tombé les autres dans lesquelles il avait pourtant beaucoup investi. Quand je compris à travers ses dires qu'il n'avait pas eu d'analyse personnelle, je lui fis part que je ne pouvais travailler avec lui dans ces conditions et je lui expliquai les raisons. Il m'avoua qu'il pensait depuis longtemps à une analyse mais qu'il était incapable de se décider à s'y engager.



Sens de la supervision et essai de définition

1) Dans son sens le plus large, la supervision est la recherche et la mise en place d'un espace de travail analytique. Pour ce faire, le supervisé aura auparavant des étapes importantes à franchir :

a) D'abord dégager dans son analyse personnelle, son désir de devenir analyste des déterminations infantiles et œdipiennes qui cherchent à s'y réaliser et qu'il aura donc à perlaborer ;

b) Construire à la faveur de son processus un tiers qui n'est pas, faut-il le rappeler, l'analyste réel, mais s'appuie sur lui dans sa fonction analytique (fonction d'écoute, d'interprète ou de médiateur de l'inconscient) ;

c) Se libérer de la culpabilité inhérente à son choix. Devenir analyste, se permettre de l'être signifie, dans l'inconscient, transgresser imaginairement : déloger son propre analyste de la place qu'il a prise et qu'on lui a donnée. Donc se débarrasser de son analyste en tant que représentant de ses parents, de ses objets premiers ;

d) Acquérir une plage d'autonomie suffisante qui lui réservera un espace de travail dans lequel s'expérimenteront, se développeront ses qualités et ses capacités analytiques, bien appuyées par son style relationnel.

C'est pourquoi, le moment de la décision de devenir analyste est très important; la décision restera toujours difficile à prendre pour celui qui est en cause, et à évaluer pour ceux qui écoutent ce choix. Je dis bien « écouter », parce que l'évaluateur¹² n'a pas à interpréter ce projet, il n'est pas l'analyste. S'il le fait, il fait intrusion dans le processus analytique en désavouant les deux protagonistes dans leur travail commun. Il y a donc lieu ici d'insister sur le respect du processus.

Enfin, dans le choix de devenir analyste, une grande partie relève de ce qu'on a appelé « s'autoriser soi-même » ; avant tout, une sorte de prise en main de ce projet. Cela ne veut pas dire que ce choix n'a pas à être aussi écouté, regardé par un autre ou quelques autres, en dehors de la situation analytique ; un ou des autres qui recevront cette demande, répétons-le, sans l'interpréter.

2) La supervision peut se définir aussi comme l'essai avec un autre analyste d'une articulation élaborée du transfert et du contre-transfert, un lieu d'élaboration partagée.

Ce point m'apparaît des plus essentiels parce qu'il nous ramène au cœur de la relation analytique, avec ses moments privilégiés d'impasses et de reprises, ses possibilités de remaniements et de mutations. À la faveur et dans le feu de ce travail, l'analyste est mis au contact de répétitions inévitables du patient dans lesquelles il pourra se faire piéger, et par les résonances qu'elles auront avec son histoire, il le sera toujours un peu, parfois dangereusement jusqu'à la rupture. La séance de supervision aidera, par l'écoute d'un tiers (c'est le sens mis de l'avant par R. Barande, dans « *l'écoute assistée* »), à repérer ces mouvements répétitifs de son patient et de lui-même, d'en élaborer les tenants et les aboutissants, lui permettant par ce fait de reprendre son rôle d'analyste.

Pour parvenir à cette fin, l'analyste devra apprendre petit à petit à se mettre « en état de contre-transfert », à le saisir et le reconnaître, à analyser « son inconscient au plus proche de celui de son analysant pour permettre à celui-ci de transférer sur lui »¹³ et d'approfondir sa relation transférentielle. Ce n'est pas le cadre ni la théorie qui rendent efficace ce que dit l'analyste, mais le « jeu qui s'instaure entre le contre-transfert de l'analyste et le transfert de l'analysant dans un travail d'invention, au sens d' « inventeur de trésor »¹³.

3) La supervision se présente encore comme un lieu d'interrogation sur ce qu'est véritablement pour le superviseur et le supervisé l'exercice de la psychanalyse : technique ou pratique ? « Le contrôle idéal ne serait-il pas celui qui permettrait à l'analyste tout à la fois d'apprendre à manier les forces du transfert et de l'interprétation, et de découvrir son aptitude à se laisser aller à sa poésie »¹³, c'est-à-dire à sa créativité ?

Dans ce sens, la supervision ne consiste pas à raconter le plus fidèlement possible ce qui s'est passé, cela est impossible. Le supervisé ne peut rapporter que ce dont il se souvient, et comment il s'en souvient avec des ratés et des oublis ; autrement dit, comment lui vient le souvenir des séances. Le compte rendu mot à mot ne sert à rien, l'analyste n'est pas un secrétaire sténographe.

On sait que certains écrivent tout ce que leurs patients leur disent. Cela est cause de tension et de dispersion dans l'écoute libre et l'attention flottante de l'analyste, et indique un manque de confiance en sa mémoire et en son fonctionnement inconscient. Et pourtant nous constatons quotidiennement que l'inconscient par sa nature et son essence, échappe toujours et s'exprime entre les mailles du langage, aussi serrées qu'elles puissent être, et parce qu'il échappe, on peut le saisir. La mémoire est faculté affective et fonctionne avec l'investissement de chacun. Si elle vacille et défaille, elle dévoile un oubli significatif et indique en même temps ce qui est en train de se soustraire ou de s'interdire.

Le supervisé qui raconte une suite de séances, dit en même temps comment il les a écoutées, vécues et comprises, donc il parle aussi de lui, comment en fait il est travaillé (ou mieux traversé psychiquement et pulsionnellement) par les verbalisations et l'histoire de son patient ; histoire qui le renvoie inmanquablement à la sienne. En d'autres mots, il révèle par cette narration comment l'intersubjectivité fonctionne chez lui et encore une fois, ceci comprend bien entendu sa vie pulsionnelle. J.-L. Barrault parlant de l'acteur qui entre en scène, disait qu'il allait livrer un match affectif. Est-ce qu'il n'en est pas ainsi aussi pour l'analyste ?

La pratique de l'analyse offre à l'analyste l'occasion et la possibilité d'aller plus loin, à l'aide de ses patients, dans l'analyse de soi-même, dans une

connaissance plus approfondie de soi (R. Gardner¹⁴) et de tout ce qui s'oppose à cette connaissance. Elle permet aussi une exploration de tous les aspects et les méandres de la vie inconsciente qui s'agite et se meut en nous, et même au-delà de la cure, de nos raisons personnelles de vivre, en somme de ce qui nous concerne en propre. N'oublions pas l'opportunité qu'offre la supervision pour cerner cet aspect relationnel particulier de la pratique ; l'analyste se rend compte de tout ce que son patient lui permet de découvrir de plus personnel et le superviseur y poursuivant sa recherche, trouve aussi son compte de plaisir.

4) La supervision : expérience de l'analyse quatrième, qu'on peut appeler première séance interanalytique (ainsi nommée, elle annonce d'autres séances ultérieures), ou encore médiation analytique.

Le terme d'analyse quatrième a été créé par J.-P. Valabrega, pour désigner la supervision, ou mieux, reprendre le contrôle sur une base nouvelle et lui donner dans le cursus une signification précise. Cette dénomination vient du caractère pluriréférentiel de l'expérience de supervision et de la position particulière de l'analyste qui reçoit la consultation d'un autre analyste. Énumérons les quatre référents de base : 1) un patient ; 2) un candidat qui est l'analyste du patient ; 3) l'analyste du candidat ; 4) un autre analyste, donc le quatrième.

Il est important « que ces quatre référents soient tenus en main dans chaque séance de travail ». L'analyse quatrième s'attache en somme à mettre sur le métier les restes de transfert qui jouent un rôle capital dans les impasses du contre-transfert, et surtout aide l'analyste à se défaire des imitations, des identifications trop serrées à son propre analyste, « identifications sur le même ».

Toujours selon Valabrega, l'analyse quatrième devient formatrice dans la mesure où, « s'exerçant concurremment sur les quatre points de référence », elle donnerait une importance particulière à « l'analyse des zones de surdité, aux infléchissements tendancieux », et « parviendrait de ce fait à repérer et à situer les transferts inconscients circulant entre les quatre référents ».

Et en raison de cela, elle ne peut être collective, puisqu'il y aurait pour le superviseur une impossibilité de tenir compte de trop de variantes qui en plus ne pourraient être dévoilées devant les autres participants.

Dans l'esprit de Valabrega, il conviendrait dans nos sociétés de bannir les termes contrôle, contrôleur, cas de contrôle, analyse de contrôle, parce que ces dénominations impliquent un pouvoir sur le supervisé, le pouvoir de l'institution d'abord et du contrôleur ensuite, représentant de celle-ci. Mais ce n'est pas tout ; ces mots charrient des notions fausses et des conduites aberrantes. Au-delà des mots, il faudrait faire évoluer et modifier les mentalités. Tâche titanesque !

Le terme de supervision semble plus approprié, mais indique aussi dans sa forme la « super » « vision », donc contrôle et pouvoir sur l'autre. Si le psychanalyste consulté veut offrir et garder une position de collègue à celui qu'il reçoit, il se doit de quitter la position de maître-élève¹⁵. Celle-ci est toujours là au point de départ. Elle peut même être voulue et entretenue par les deux analystes, gratifiant l'un et rassurant l'autre.

Le superviseur doit refuser d'occuper cette position. Par ce refus, il sauvegarde et promeut *ipso facto* un espace de travail analytique entre deux collègues. Il devient un véritable médiateur, en faisant travailler et penser le supervisé sur les énigmes du discours du patient et les effets de ce discours sur lui, et un tiers qui peut laisser le supervisé se développer et accomplir sa fonction d'analyste. La tentation est grande de prendre la place du maître, et Dieu sait qu'on y cède, quand on donne des directives, des interprétations à formuler. C'est précisément cela entre autres qui empêche un espace de travail de se créer et les capacités analytiques du supervisé de se déployer.

Formulée ainsi, la théorie de Valabrega vise à mettre l'accent sur la continuité du processus analytique, continuité qui se retrouve donc dans le travail poursuivi en supervision. L'analyse quatrième (ou session interanalytique ou situation interanalytique) est la première des sessions interanalytiques dont le but est de favoriser le développement de celui qui débute dans la pratique. « À la fois temporellement et structurellement, donc, elle est intermédiaire ou médiation entre l'analyse de soi et l'analyse

de l'autre. » C'est pourquoi elle exige des séances régulières pendant un temps qui ne peut être déterminé à l'avance.

Mais le cœur de l'argument de Valabrega est résumé dans ce qu'il élabore autour de l'interprétation latente. Entre les deux interlocuteurs de la situation analytique, dans laquelle l'un parle et l'autre écoute, il y a un message transmis, qui a une fonction communicante, un sens manifeste et un sens latent, ou mieux, du sens latent. C'est ce sens latent qui doit être atteint par l'interprétation de l'analyste, à condition qu'il sache l'entendre et le renvoyer à l'émetteur dans une traduction inédite. Pour préciser davantage la pensée de Valabrega, il faut dire que la situation analytique est constituée d'une triade fondamentale : le transfert, le contre-transfert et le transféré. Le contre-transfert réexaminé contient des éléments essentiels de l'interprétation latente. D'où l'importance de bien le saisir.

Enfin, il est important de distinguer l'analyse quatrième d'une séance d'analyse. « Elle ne manie pas l'interprétation sur le même mode » ; elle désigne les « zones de surdité », mais ne les interprète pas, cela appartient à l'analyse du candidat et l'y renvoie ; elle se déroule nécessairement avec un autre analyste que celui du supervisé ; elle ouvre enfin sur le travail analytique du futur analyste et sur ses rapports avec les autres collègues, et sur la nécessité d'un travail en commun au moyen d'autres sessions interanalytiques.

Malgré l'approche fascinante de Valabrega, il reste un gros point contre lequel nous butons toujours : le jugement à donner et, par conséquent, le poids de l'institution dans la formation. Et si on ne peut pas éliminer cet intrus, comment faire en sorte pour qu'il ne vienne pas saboter l'essence du processus analytique et envahir l'espace de travail si indispensable au développement de l'analyste ? Le poids de ce jugement à donner et à recevoir, nous le savons tous, est considérable. À ce poids, il faudrait ajouter d'une part, l'influence qu'exercent les besoins de reconnaissance du supervisé et, d'autre part, la façon dont chaque superviseur vit son rapport à l'institution ; c'est-à-dire comment il le porte. Quelle zone d'autonomie s'est-il gardée dans la pratique de la supervision ? Obéissance aveugle ou position critique ? Et la dimension financière dans tout cela ? Voilà bien des zones de surdité et d'influence qui font en sorte que se gardent

privilèges et titres, et s'entretiennent des idéalizations et des positions théorico-pratiques qui en permettent l'immuabilité.

Un deuxième point concerne la relation mutuelle de confiance qui doit s'établir entre les deux partenaires de l'expérience. Valabrega n'en parle pas, du moins pas explicitement. Dans cette relation entrent les raisons qui ont déterminé le choix de l'un et l'autre, et ce qu'ils en font ensuite. Sans ce climat de confiance mutuelle, il n'est pas possible de mener à bien ce travail ; ces sessions interanalytiques deviendront un exercice comptable. Après le nombre réglementaire de séances, il y aura un soupir de soulagement : « Je vous ai assez vu »...

Enfin une dernière remarque : le terme d'analyse quatrième pour désigner le contrôle peut prêter à confusion avec l'analyse personnelle, même si ce n'est manifestement pas dans l'esprit de l'auteur. Ce dernier en donne les différences à plusieurs occasions. On lui a fait et on lui fera sans doute encore le reproche de rechercher l'analyse absolue, c'est-à-dire une analyse complètement exempte de tout conflit névrotique. L'expérience analytique restera toujours marquée par une limite, donc une continuité d'analyse, une continuité de perlaboration que la pratique de l'analyse offre et impose à la fois.

La supervision ne peut qu'indiquer les insuffisances de l'analyse, à l'analyste en supervision d'en faire ce qu'il importe ; elle ne remplace pas l'analyse. Cette dernière travaille, s'appuie sur la névrose de transfert ; la supervision, même si elle repose sur une relation de confiance mutuelle entre les deux analystes, n'interprète pas cette relation qui n'est pas une relation de transfert au sens où nous l'entendons dans l'analyse personnelle. Transfert latéral ? oui, parfois, mais non une névrose de transfert. Ce transfert latéral n'est-il pas lié au résidu de transfert qui concerne aussi la supervision et qui piège l'analyste dans son contre-transfert ? Voilà une question qui demeure ouverte.



La formation de la capacité d'être seul

Dans son article « La capacité d'être seul », Winnicott insiste sur quelques points essentiels :

1) Relations à deux et relations à trois

La relation à deux « appartient à un stade relativement plus primitif de l'histoire de l'individu », celle qui s'établit entre le petit enfant et sa mère ou le substitut maternel. Avant ces relations à deux ou à trois, on peut en concevoir une autre, plus primitive, où l'enfant et son environnement ne sont pas encore distingués dans le psychisme, c'est le stade du narcissisme primaire.

2) Être effectivement seul

Ce qui intéresse Winnicott n'est pas le fait d'être seul, mais plutôt le développement de la capacité d'être seul, qui constitue « un phénomène très élaboré ». Il apparaîtrait après l'établissement de relations triangulaires ; c'est aussi un phénomène qui s'appuie sur les premiers moments de vie, où l'enfant apprend et construit les rudiments de base de cette capacité. De là, le paradoxe énoncé par Winnicott : « Il s'agit d'être seul, en tant que nourrisson et petit enfant, en présence de la mère ».

Winnicott distingue deux types de relation qui entrent en jeu : un premier type, plutôt particulier, concerne la relation qui existe entre le nourrisson ou le petit enfant qui est seul et sa mère. Il nomme ce type de relation, *relation au moi*, en contraste avec un second type, la *relation pulsionnelle* : « élément perturbateur périodique » que l'enfant doit apprendre à gérer, en s'appuyant sur l'environnement (médiation).

3) La capacité d'être seul « repose sur l'existence, dans la réalité psychique de l'individu, d'un bon objet » (bon sein, bon pénis, bonnes relations intériorisés) « bien établi et défendu » grâce auquel il acquiert « une confiance dans le présent et dans l'avenir ». La confiance dans ses objets internes le rend, « temporairement, capable d'être heureux même en l'absence d'objets et de stimulations externes ». « La maturité et la capacité d'être seul, poursuit Winnicott, impliquent que l'individu a eu la chance, grâce à des soins maternels suffisamment bons, d'édifier sa confiance en un

environnement favorable ». Sans cela, cette capacité d'être seul ne parviendra pas à se développer.

4) L'aptitude à la solitude authentique a ses fondements dans cette première expérience d'être seul en présence de quelqu'un. À un stade très primitif, être seul en présence de quelqu'un peut s'établir si « l'immaturation du moi est compensée de façon naturelle par le support offert par la mère ». Peu à peu, ce support « est introjecté et sert à l'édification de la personnalité si bien que se forme une capacité d'être vraiment seul ».

La capacité d'être seul : son enjeu dans l'analyse personnelle

Casement¹⁶, se référant à Winnicott, décrit la triade des soins : « *holding* implique à notre avis la contenance, le parexcitation et le support. Il faut qu'il y ait quelqu'un dans la vie de la jeune mère dont la fonction principale soit de soutenir (support) la mère-et-le-bébé tandis qu'ils commencent à faire connaissance. La jeune mère a besoin qu'on croit en elle comme étant capable d'être une " mère suffisamment bonne " pour son bébé ». Si ce « *holding* » de la mère est absent, il se présentera « de graves ruptures dans le maternage à venir », et dans la construction de la première relation et des relations ultérieures. Quand la mère « se sent adéquatement soutenue (*held*) (en tant que mère pour son bébé), elle est plus à même d'apprendre de son bébé quelle est la meilleure manière d'être la mère que son bébé a le plus besoin qu'elle soit ». Et elle aura à le découvrir avec chaque bébé.

Chaque analysé revit ces phases de développement à l'intérieur de la relation analytique, dans la mesure où celle-ci est fondamentalement une reprise et une compréhension des mouvements entravés du développement à partir de la première relation.

À la faveur de cette relation analytique et du processus, s'installe une régression importante où l'analysé a à revivre, en se remémorant, les traumatismes, les pensées et les désirs qu'il a écartés de sa conscience en les refoulant et qu'il pourra perlaborer maintenant, pour trouver d'autres constructions inédites plus harmonieuses. Dans ce mouvement régressif, il aura besoin d'être soutenu et contenu par la présence et l'écoute de son analyste, par le cadre qui est maintenu et l'activité interprétative bien

tempérée. C'est donc à travers l'expérience de cette relation qu'il expérimente de nouveau (nouvelle chance de reprise) la capacité d'être seul et l'affermir à mesure que se déroule son processus, jusqu'au moment où il pourra assumer seul son destin, c'est-à-dire en continuant seul ; la présence de son analyste ne lui est plus nécessaire¹⁷.



La capacité d'être seul : son enjeu dans la supervision

Devenant analyste, l'analysé doit assumer maintenant les positions qu'a tenues ou tient encore son analyste dans sa propre analyse. L'analyste qui commence sa pratique, rencontre les mêmes éléments dans le développement de ses capacités analytiques ; celles-ci s'appuient évidemment sur sa capacité d'être seul, qu'il a eu l'opportunité de développer dans sa propre analyse. « Il a besoin d'être professionnellement soutenu (*held*) pendant qu'il s'initie au support (*holding*) analytique, dont le patient a besoin en thérapie¹⁸ ».

L'analyste est soutenu, en premier lieu, par son analyse personnelle (encore toute fraîche) et aussi par la présence d'un superviseur qui l'écoute et le regarde assumer sa fonction d'analyste. Cette présence lui permet de maintenir le cadre analytique, même sous pression, c'est-à-dire en se sentant capable de tolérer de l'anxiété tout en restant analyste. Dans cette expérience, l'analyste apprend peu à peu à se régler sur le patient ; c'est en quelque sorte l'écoute du patient qui nous montre comment le prendre dans une situation donnée.

Ainsi, il est primordial que l'analyste puisse se donner un style qui lui corresponde, autrement dit, compatible avec sa personnalité. On ne change pas un style relationnel, mais on lui permet avant tout de se déployer dans son authenticité. La capacité d'être seul est influencée par et s'affermir dans cette authenticité.

Toute intervention visant à proposer au supervisé un autre modèle d'être en relation et de traiter le patient viendra entraver sa capacité d'être seul. Il copiera son superviseur plutôt que de développer sa façon à lui. On

pourrait comparer cela à ce qui arrive à la mère à qui on dit comment être mère (Casement).

Au début, l'analyste, bien sûr, ressentira ce support comme venant de l'extérieur, mais petit à petit, l'expérience sera internalisée ou intériorisée de façon à construire un soutien interne. C'est cette internalisation que Casement appelle le « superviseur interne » ; soutien interne, autonome, séparé du superviseur réel et constitué à partir de l'expérience de supervision. Ici encore, comme dans toute identification progrédiente, c'est bien l'expérience de la supervision et la fonction du superviseur qui sont internalisées, et non le superviseur.

Si le « superviseur interne » n'est pas assez démarqué, ou pas assez individualisé, l'analyste dans sa pratique aura tendance à s'en remettre trop facilement à la pensée des autres. Sa pratique de l'analyse risque alors d'être intrusive : une trop forte adhésion à une école de pensée particulière fait « infléchir le processus dans une direction prédéterminée, ce qui veut dire qu'il cesse alors d'être un vrai processus d'exploration »¹⁶. Il serait important de revenir un jour sur ce point essentiel et de se donner l'occasion de questionner ce qu'il advient dans la pratique analytique de l'appartenance « trop serrée » à une théorie, même freudienne qui se manifeste surtout dans l'utilisation trop imitative, trop soumise qu'on en fait.

La création d'un superviseur interne apparaît être une notion intéressante. Elle repose sur la capacité d'être seul ; l'analyste est seul avec son patient même si le collègue est dans sa pensée et qu'il éprouve parfois le besoin de se faire écouter dans des moments difficiles. Ce besoin vient de la nécessité de se retrouver et de retrouver le tiers symbolique momentanément perdu.

Un dernier point important : la rencontre de l'altérité dans le processus analytique, au sens de l'autre en nous, autrement dit l'inconnu de soi. Pour en arriver là, il faut prendre une distance avec ce que l'on sait, ou que l'on croit savoir, pour écouter au plus près de ce qui est en train de se passer, et se laisser surprendre par l'inconnu du discours, les énigmes ; là précisément où les capacités créatrices sont saisies et s'activent autant d'un côté que de l'autre.

C'est particulièrement dans ces moments privilégiés que le patient peut saisir que son analyste participe à sa découverte, et aussi prendre conscience que ce dernier peut apprendre quelque chose de lui. On retrouve une situation inversée, « le patient aidant son analyste à aider le patient et, à cette fin, à découvrir ce dont il est besoin dans la thérapie de ce patient-là »¹⁹.

L'importance de l'énigme dans l'expérience analytique se retrouve dans toute expérience de création. Depuis le début de la vie, l'homme ou la femme que nous sommes est porté par des énigmes. L'origine de chacun est une énigme en soi, commence par une énigme : d'où viennent les enfants ? Que font papa et maman ? L'énigme de leur amour et de leur jouissance a tramé chaque moment de notre enfance, et marque, colore toutes nos recherches et nos questions fondamentales. Chacun est taraudé, comme le fut Freud, par l'énigme du Sphinx, sa propre énigme du Sphinx. On sait que cette énigme a conduit Freud à la découverte de l'inconscient.

Devant ces énigmes qui se présentent à lui, l'enfant invente des théories et s'efforce ainsi de donner une certaine cohérence, une certaine compréhension à son monde interne et à ce qu'il sent, voit et entend dans son entourage. Il apprend ainsi à penser. Il est heureux que les parents puissent le réconforter, le soutenir dans son désir de connaître et de savoir, sans le précéder, mais laissant le plus de place possible à sa créativité dans les recherches qu'il fait, à ce qu'il peut inventer ; de cette façon, ils restent plus des témoins et des médiateurs de ses efforts de découvertes.

Ainsi en est-il de l'analysé. Quand nous donnons une intervention trop pédagogique, nous sidérons la créativité de l'analysé, le développement de sa pensée ; nous lui apprenons notre langue, nous le mettons au pas d'une élaboration qui n'est pas la sienne et nous le forçons à s'en remettre trop à la pensée d'un autre. Des exemples de cette menace d'aliénation sont évidents dans toutes les démarches théoriques, y compris celles relevant de S. Freud, de M. Klein ou de J. Lacan. Par l'appartenance « trop prégnante » à une théorie, l'analyste tombe dans un mimétisme intellectuel, et *de facto* inhibe sa propre pensée.

Nous saisissons mieux l'importance de la capacité d'être seul de l'analyste, capacité qu'il a eu l'opportunité et la chance de développer dans sa propre analyse et ensuite dans ses supervisions. Cette capacité lui sauvegarde un espace de création et d'élaboration pour retravailler ses questions fondamentales, celles qui ont eu une grande importance dans son analyse personnelle et demandent encore une analyse plus approfondie, parce qu'elles sont propices à relancer l'inconnu de soi, l'autre en soi, l'inquiétante étrangeté qui l'habite et qui l'habitera toujours.

Comment concevoir la supervision pour qu'elle demeure un lieu où les énigmes continuent de garder leur pouvoir de provocation, continuent d'être soulevées et redonnées au supervisé pour qu'il les travaille au profit de son patient et qu'il devienne et reste un analyste authentique dans son style et sa pensée ?



Limites de la supervision

Quelles que soient les qualités et l'expérience du superviseur et les dons du supervisé, la supervision ne peut devenir opérante, c'est-à-dire donner sa pleine mesure, sans une analyse personnelle préalable, encore faut-il que celle-ci ait accompli un certain trajet. Sur ce point, la plupart des analystes sont d'accord.

Une supervision ne remplace jamais une analyse défectueuse ; elle ne peut se substituer à celle-ci. Tout au plus, elle ne saurait que pointer, signaler prudemment par la mise à découvert d'un certain nombre de maladroites ou d'agirs qui révèlent au supervisé que son analyse est dans une impasse, mais à lui d'en décider. Question certes difficile.

Comment se laisser imprégner (sans la faire disparaître) de la nécessité de l'autre, du tiers pour se trouver soi-même ? L'analyse est le lieu de la rencontre de cette nécessité. Le transfert en est l'expérience. L'entrée dans la pratique fait revivre cette nécessité ; elle se découvre dans les difficultés et les pièges de la relation analytique. On répète souvent qu'on est psychanalyste, quand on a un patient et un collègue. Cet axiome est loin

d'être une boutade ; au contraire, il comporte une profonde vérité. Chaque cure possède ses moments difficiles où l'analyste se sent sur la corde raide ; parfois, pas très loin de la rupture ; on s'aperçoit *a posteriori* que les choses auraient pu en rester là. Il arrive aussi que l'analyse ait mis au jour des conflits inabornables pour le moment, que nous n'avions pas prévus (pouvaient-ils l'être ?).

Cette nécessité, qui naît de l'intérieur du processus, est souvent perdue dans le contrôle institutionnel du fait des exigences venant de l'extérieur ; ces dernières la masquent souvent. Est-ce là une résistance à reconnaître cette nécessité ? Ces exigences institutionnelles réinstallent continuellement le contrôleur dans un pouvoir sur l'autre, et risquent d'empêcher que se construise une relation de collègue à collègue, l'un écoutant l'autre raconter son expérience d'une cure. Elles pourront même inhiber la relation de confiance si essentielle à la supervision. Le supervisé, pris dans la soumission à ce pouvoir, limitera sa confiance et s'empêchera de s'exposer intégralement. Il aura plutôt tendance à cacher et même à théoriser ses erreurs, qui sont une mine irremplaçable pour se découvrir comme analyste.

Il est pourtant important, voire primordial pour tout analyste, de rencontrer cette nécessité pour demander une supervision. La situation de la supervision privée sauvegarde cette nécessité et le caractère intime de la pratique, mais elle ne nivèle pas toutes les difficultés. Encore une fois, les deux protagonistes auront à travailler pour qu'elle soit constructive.

Dans cette optique, il serait peut-être utile de regarder les choses autrement et de trouver une solution à la situation actuelle de la formation. Est-ce que la possibilité d'une supervision privée dans la formation des analystes ne pourrait pas être examinée ? Si souhaitable soit-elle pour la formation et la pratique de tout analyste, cette forme de supervision ne peut être décidée que par l'analyste lui-même, à partir de son besoin et de la nécessité ressentis devant les difficultés d'une cure. Ceux-ci sont le gage de l'authenticité de son expérience et de son engagement. Cette forme de supervision ne peut pas venir de l'institution, ni être recommandée par elle ; comme on le constate trop souvent, elle deviendrait *ipso facto* rapidement une exigence.

Les instituts ont un rôle nécessaire dans la mise en route et dans la coordination de l'enseignement et la formation des analystes. Mais ils possèdent aussi leurs limites, un seuil à ne pas dépasser au-delà duquel ils doivent s'en remettre au jugement, aux capacités analytiques et à la responsabilité des candidats et des analystes engagés avec eux.

Sans doute une grande partie des difficultés concernant la formation et le développement des analystes et la supervision de surcroît rejoignent et recourent celles du développement humain, marqué par une impuissance fondamentale et originelle. Et enfin, n'oublie-t-on pas souvent que pour devenir et grandir, il faille sans cesse lutter, combattre, s'arracher de quelque chose, ou de quelque part, ou de quelqu'un ? Il en sera toujours ainsi ; c'est le mouvement d'Éros.



NOTES

1. D. W. Winnicott, « La capacité d'être seul », *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1971, p. 205-213.
2. « La pratique des cures contrôlées ou supervision », *Études freudiennes*, n° 31, mai 1989.
3. Quelques intervenants à ce colloque avaient déjà publié des articles importants sur le sujet : C. Stein, « Notes relatives au statut scientifique et statut social de la psychanalyse », *Études freudiennes*, n°s 5-6, p. 73-152. J.-P. Valabrega, « Nouvelles remarques sur la formation psychanalytique » *Études freudiennes*, n°s 5-6, p. 153-167. R. Barande, « Écoute assistée et sensibilisation au processus analytique », *Études freudiennes*, n°s 5-6, p. 169-180.
4. J.-P. Valabrega, *La formation du psychanalyste*, Paris, Belfond, 1979.
5. S. Freud, *La naissance de la psychanalyse*, Paris, P.U.F., 1956.
6. M. Eitingon, « Rapport de la Policlinique de Berlin 1920 », cité par M. Moreau, « Analyse quatrième, contrôle et formation », *Topique*, n° 18, 1977, p. 68-77.
7. V. Kovacs, « Analyse didactique et analyse de contrôle », *Topique*, n° 18, 1977, p. 78-85.
8. Le choix d'un analyste pour un analysé est un choix idéal et narcissique, en ce sens que son analyste dans un premier temps est toujours le meilleur ; il correspond exactement à ce qu'il attendait de lui. Plus tard, avec l'évolution de la cure, il remettra en question ce choix.
9. C. Stein, « En quel lieu, dans quel cadre, à quelles fins parler de ses patients » ? *Études freudiennes*, n° 31, 1989, p. 9-28.
10. J. Malcolm, *Un métier impossible : psychanalyste*, Paris, Clancier-Guenaud.
11. R. Wallerstein, *Becoming a Psychoanalyst*, New York, Int. Univ. Press, 1981.
12. Je désigne ainsi la fonction des membres de la Commission d'enseignement chargés de recevoir le futur candidat qui a adressé une demande de formation.
13. J. Ascher et M. Masson, « Cures contrôlées et introjection d'une technique ou mise en mouvement d'une créativité » ? *Études freudiennes*, n° 31, 1989, p.159-164.
14. R. Gardner, *Enquête sur soi*, Paris, Aubier, 1983.
15. Au point de départ de la supervision, il y a dans la relation qui s'établit une position de maître à élève, mais elle doit rapidement se modifier vers une position de collègue à collègue.
16. P. Casement, *À l'écoute du patient*, Paris, P.U.F., 1988.
17. J'ai bien conscience d'insister ici sur un aspect particulier (plutôt maternel) de la fonction analytique, tout ce qui concerne la réceptivité de l'analyste : son écoute, son divan, son accueil, etc. Mais je n'oublie pas l'autre élément essentiel et indispensable (plutôt paternel), ce qui concerne la parole et la fonction d'interprète de l'analyste. L'interprétation du transfert est l'outil par excellence du travail de la cure, parce qu'elle est la seule capable de dévoiler les conflits inconscients, de les dénouer, de casser les défenses répétitives et de permettre au sujet de sortir de ses identifications aliénantes qui le paralysent.
18. P. Casement, *op. cit.*
19. *Ibid.*