



Université Paris Ouest Nanterre

Département des sciences de l'éducation

Ecole Supérieure de Travail Social

Formation à la Supervision et à l'Analyse des Pratiques Professionnelles

Pôle Supervision et Formation Continue

De Savoir-faire en savoir-être : Une exploration de ma créativité

Réalisé par Madame Fabienne CAMADRO

MÉMOIRE sous la direction de

Madame Christine MERCIER

Juin 2020

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier Mme Christine Mercier, ma directrice de mémoire, pour ses conseils précieux tout au long de la rédaction de ce travail.

Je souhaite ensuite remercier Mmes Pascale Breugnot et Anne-Edith Houel de l'ETSUP et Mme Françoise Hatchuel de l'Université Paris-Ouest Nanterre pour leur soutien et leur disponibilité.

Je souhaiterais également remercier toutes celles et ceux qui m'ont accompagnée tout au long de cette formation et ont contribué, directement ou indirectement, à la réalisation de ce mémoire : les intervenants, mes camarades de formation et les professionnel(les) rencontré(e)s lors des stages.

A Brigitte et Irène Darnau, amies et collègues, merci pour nos conversations passionnantes et vos encouragements.

Enfin, je souhaite tout particulièrement remercier Iban et Eneko, mes enfants, pour leur aide quotidienne tout au long de cette formation.

Table des matières

Introduction	1
I. Contextualisation et problématisation.....	3
A. L'écriture clinique	3
B. Mon rapport au savoir.....	7
1. Dynamique transgénérationnelle : L'archi savoir et le contrat narcissique ..	9
2. Présentation des stages et d'un lieu professionnel	14
II. De la problématique aux hypothèses théoriques	18
A. Hypothèse 1	22
1. Nourriture originelle permettant la construction d'une sécurité intérieure.	22
2. Dialectique entre intérieur et extérieur permettant d'élaborer ce qui est pour moi chaotique et informe : l'interlocuteur imaginaire, c'est moi-même !	27
3. Espace vaste et calme intérieur : la liberté de pensée ; la liberté de parole ; la liberté d'être et de laisser être, ...	31
B. Hypothèse 2	34
1. L'écoute et mouvement transféro-contretransférentiel	34
2. Malléabilité et tiercéité : une exploration de ma créativité	41
3. De silence en puissance en présence : le langage paternel	42
4. La transitionnalité entre deux.....	43
5. Aire intermédiaire d'expérience : malléabilité et fonction tiercéisante	48
6. Le clivage fonctionnel.....	50
7. L'écriture, émergence d'un silence intérieur	52
Conclusion.....	56
Bibliographie	57

Introduction

L'écriture de mon mémoire a pour fonction d'être un outil m'accompagnant dans ce rite de passage qu'a été la formation.

En effet, le passage à l'écrit du mémoire, mais aussi de chaque écrit de la formation n'ont cessé de me ramener à la part de vulnérabilité qui est en moi, qui concerne la notion de perte. À la fois par l'acte de solitude que le passage à l'écrit m'impose (peur de la feuille blanche, de ne pas trouver les bons mots), atteinte narcissique de passer du « nous » au « je », mais aussi par le processus d'individuation que Winnicott dit ne pas « aimer ¹ ». Cependant, la notion de perte se retrouve surtout dans le « *processus de maturation* » de mon développement personnel en cours.

Le passage à l'écrit produit un moment de déséquilibre, avec la crainte de ne pas me mettre en quête d'une adaptation interne et de retrouver un équilibre interne. En ce sens, l'écriture a joué un rôle de tiers, d'un déplacement de la relation duelle (familiale) à une inscription collective (formation). Ce mouvement de déplacement a bien souvent rencontré une résistance de ma part, comme une tentative inconsciente de prise de contrôle pour me permettre de revenir à une situation familière.

Comment mettre cette part de vulnérabilité personnelle à l'abri ?

J'essaie de réfléchir à une problématique pour provoquer de la pensée, de l'impensé, des ressentis contradictoires, que je n'ai pas toujours été en capacité de partager dans mes écrits. Je me réfugiais parfois dans un silence bruyant. Le retour des différents écrits m'ont permis, dans un après coup, de m'interroger sur ce qui résonne en moi.

Quel écho avait ce silence ? Quelle était sa résonnance ? Je suis originaire du Sud-Ouest, et l'océan, l'eau en particulier sont un univers essentiel à mon équilibre personnel. J'ai le sentiment d'être enveloppée par cette sensorialité porteuse et sécurisante, comme le décrit Gaston Bachelard dans L'eau et les rêves.

La pratique de la plongée m'a permis de découvrir ce que je nomme « silence ». Se mettre la combinaison, plonger dans l'eau et aller dans les profondeurs est une aventure comme

¹ Winnicott, D., Gribinski, M., & Kalmanovitch, J. (2000). La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques (Connaissance de l'inconscient), p.327. Paris (France): Gallimard.

la plongée de la parole quand elle vient à l'écoute et « *s'en va par-dessous* ² » évoquée par Maurice Bellet dans son ouvrage L'Écoute³ peut alors s'énoncer comme un silence.

L'écoute ne passe pas que par la parole, « *l'écoute de soi intéresse tout le corps ; c'est-à-dire tout l'être. En celui qui écoute, en celui qui est écouté. On peut écouter du regard, de la main. « L'œil écoute ». Et l'ouïe comme la vue sont déplacements du toucher, sens premier. Inversement, l'oreille du voyageur est captieuse. [...] C'est-à-dire que le silence parle. Il peut dire la neutralité bienveillante (ou l'amour, ou le désir de vie), mais aussi l'absence, l'impatience, le mépris, la cruauté qui inflige son mutisme à l'attente de la parole nécessaire, le consentement douteux, la volonté de mettre à l'épreuve...* ⁴ »

Mais à un certain niveau de profondeur, ce silence a pu parfois me faire peur et nécessité une montée à la surface avec une certaine urgence.

La construction de ma clinique d'animatrice en groupe d'analyse de pratiques professionnelles est en cours d'évolution. La représentation de la formation que j'avais au début de celle-ci a induit une obligation de déconstruire ma clinique, me situant dans une dépendance presque absolue de la demande, et provoquant une période de perte de repères pendant quelques mois. Délier, relier et lier les différents espaces proposés m'a permis progressivement de gagner en autonomie. Cette autonomie se traduit par le passage à l'écrit. Je reviendrai un peu plus loin sur la part imaginaire et projective de mon évolution dans mon environnement familial et celui de la formation, en référence à l'environnement suffisamment qu'a créé Winnicott. En effet, travaillant comme animatrice en analyse de pratiques professionnelles depuis cinq ans, la formation et notamment le passage à l'écrit ont provoqué cette évolution de ma clinique.

Voici donc ma problématique : **Dans quelle mesure, en tant qu'animatrice en analyse de pratiques professionnelles, la découverte de mon silence intérieur permet-elle de creuser un espace malléable propice à l'accueil de la créativité du groupe ?**

Je vous propose d'évoquer, dans un premier temps, le contexte de cette réflexion en la reliant aux dynamiques transgénérationnelles de ma famille et mon rapport au savoir.

Puis, je développerai, à partir de vignettes cliniques en stage, ce qui m'a permis de trouver, d'ouvrir, un espace tiers (interne) entre la pratique et la théorie.

² Bellet, M. (1995). L'écoute, p.89. Paris (France) : Desclée de Brouwer.

³ Bellet, M. (1995). L'écoute. Paris (France) : Desclée de Brouwer.

⁴ Ibid, p.19-20.

Je terminerai par une tentative de lister les bons mots, qui ont été significatifs dans le cadre de l'évolution que m'a permis la formation. Je me placerai dans une double disposition intérieure : moi-environnement familial/ moi-environnement de la formation. Je traiterai notamment des notions telles que : rupture/séparation ; repli/retrait ; perte/détachement ; rigide/souple ; raide/malléable ; dépendance/autonomie ; culpabilité/liberté ; suradaptée/adaptée ; don/dette.

I. Contextualisation et problématisation

A. L'écriture clinique

Il me semble nécessaire, avant de poursuivre l'écriture de ce mémoire, d'évoquer mon rapport à l'écriture, à la fois dans mon parcours de vie personnelle et professionnelle.

La première image qui me vient à l'esprit associe l'écriture à ma petite enfance. D'une part, l'envoi de carte postale dans ma famille. Cette pratique était ritualisée à l'environnement élargi instituant une circularité des liens en dehors de la présence physique de chacun. D'autre part, cela me renvoie aux lignes d'entraînement d'écriture de lettres majuscules sur mon cahier d'écriture de cours préparatoire.

Je pense pouvoir dire que la photo de la carte postale et le cahier où j'écrivais en classe m'intéressaient plus : le contenant plutôt que le contenu. Il me semble que ce qui m'importait dans l'écriture était le geste technique et non « le geste d'écriture ⁵ » au sens de Jean François Chiantaretto.

Je suis gauchère. Cependant, au début de l'apprentissage de l'écriture à l'école maternelle, il m'a été imposée d'écrire de la main droite. Je n'ai jamais eu d'explication malgré mes questions sur ce choix. Je m'autoriserais aujourd'hui, à faire un lien avec les représentations que les enseignants scolaires ainsi que mes parents avaient des jumeaux et des normes. En effet, ma sœur jumelle est droitnière.

Le rapport émotionnel aux mots est advenu en fin de classe de CM1, lorsque j'écrivais des « lettres » à mes amies de colonies de vacances, avec lesquelles nous nous échangions nos adresses avant de nous séparer ; ou des petits mots à mes copains de classes pour nous retrouver.

⁵ Blanchard-Laville, C. et Dubois, A. (2013). *Entretien avec Jean-François Chiantaretto*, p.144. CLIOPSY, 10, 141-155.

Jean François Chiantaretto raconte, en évoquant ses « *textes de poésie*⁶ », écrites quand il était adolescent, « *l'origine corporelle des mots, [...], la source émotionnelle des mots*⁷ », qu'il rattache à la question du psychisme de l'autre comme condition pour pouvoir exister. Comme une manière de se voir en train de penser au plus près de la composition des mots, de la formation des mots. Il nomme cette écriture, « l'écriture potentielle⁸ ».

J'approfondirai mon propos un peu plus loin en évoquant la question du « *témoign interne*⁹ » du point de vue de Jean François Chiantaretto mais aussi de « *l'interlocuteur interne*¹⁰ » du point de vue de Françoise Hatchuel.

C'est à partir d'écrits professionnels que j'ai découvert la notion d'observation clinique. Je souhaite faire référence aux très nombreux rapports que j'ai écrit pendant mes dix années de pratiques d'éducatrice spécialisée dans un service d'Action Educative en Milieu Ouvert. Ces rapports concernaient d'une part les situations des familles rencontrées, et étaient rédigés à destination de l'inspectrice de l'aide sociale à l'enfance, mais aussi, d'autre part, de rapports circonstanciés destinés au Juge des Enfants dans le cadre de la protection judiciaire de l'enfance. Après chaque visite à domicile, j'écrivais dans le silence de ma voiture des notes personnelles. Puis, avant d'écrire le rapport, une synthèse pluridisciplinaire me permettait d'échanger avec l'équipe institutionnelle afin de partager « l'observable » comme le décrit Michel Foucault : « *le regard qui observe ne manifeste ses vertus que dans un double silence : celui relatif des théories, des imaginations et de tout ce qui fait obstacle à l'immédiat sensible ; et celui, absolu, de tout langage qui serait antérieur à celui visible. Sur l'épaisseur de ce double silence, les choses vues peuvent enfin être entendues et entendues par le seul fait qu'elles sont vues.*¹¹ » Il décrit ainsi ce double mouvement, à la fois de l'observation et de l'art d'observer, comme analytique. A partir du récit que je faisais, les échanges permettaient une relative mise à distance du vécu de mon intervention. Des liens théorico-clinique étaient faits.

⁶ Blanchard-Laville, C. et Dubois, A. (2013). *Entretien avec Jean-François Chiantaretto*, p.144. CLIOPSY, 10, 141-155.

⁷ Ibid, p.144

⁸ Ibid, p.145

⁹ Ibid, p.148

¹⁰ Hatchuel, F. (2013). *Modalités d'écriture en situation de formation clinique. Élaborer le rapport à l'« interlocuteur interne »*, p.64. CLIOPSY, 10, 53-66.

¹¹ Foucault, M. (2015). *Naissance de la clinique* (9e édition "Quadrige". ed., Quadrige), p.155. Paris (France) : Presses universitaires de France.

C'est en écoutant S. évoquer un questionnement personnel en formation à l'ETSUP, lors d'un cours intitulé « Analyse de pratique, approche psychosociologique, initiation à la psychosociologie clinique », que j'ai pu découvrir une piste de travail.

S. demande au groupe en cours d'initiation à la psychosociologie clinique de l'aider à résoudre un questionnement concernant un choix dans le cadre de son activité professionnelle. Elle raconte que depuis de nombreuses années elle intervient comme formatrice avec des professionnels de terrain sur les écrits. Formation qu'elle dit maîtriser et qu'elle aime transmettre. Son activité en tant qu'animatrice en analyse de pratiques professionnelles s'intensifie. Elle interroge une situation où elle pourrait retrouver en formation sur les écrits professionnels une équipe qu'elle accompagne en analyse de pratiques professionnelles dans la même institution.

À quoi doit-elle, ou non, renoncer ? C'est en l'écoutant raconter la manière dont elle forme les professionnels sur les écrits qui les concerne, que j'ai pu faire un lien sur mon rapport aux écrits destinés à un tiers. Les écrits professionnels des travailleurs sociaux ont une structure précise. Ceux-ci n'ayant rien à voir avec les écrits de la formation à l'ETSUP. Les écrits professionnels des éducateurs (rapports, bilans) concernent une personne accueillie, ils exigent une écriture avec le moins de ressentis possible de la part de celui qui les écrit. Ils portent sur la personne qui est concernée par l'écrit. Il ne faut donc pas centrer la lecture sur celui qui écrit mais sur la personne accueillie.

Les écrits de la formation sont, eux, centrés sur l'étudiant, sur les ressentis durant cette période. Ils demandent d'interroger tous les mécanismes, les dynamiques transférentielles animées, mises en jeu pendant la formation. C'est l'étudiant qui devient alors l'objet de l'étude.

Je terminerai par l'écrit du mémoire de recherche de fin de formation du Master « Sciences Humaines et Sociales, mention sciences sociales. Spécialité : problèmes sociaux et actions publiques-parcours ingénierie et intervention sociale ». Cette recherche-action nécessite un regard du point de vue du sociologue le plus extérieur possible, une étude des faits dans un cadre de recherche précis. J'ai vécu la soutenance à l'Université de Bordeaux Ségalen comme un premier rite de passage au sens de Van Gennep¹². Il montre que les rites de passage sont invariablement structurés en trois phases : dans la phase préliminaire, des rites de séparation avec l'état antérieur visent à édifier des frontières symboliques autour de l'individu ; ensuite, pendant la phase liminaire, les rites visent à la marginalisation (marge, c'est à dire seuil, entre deux) ; enfin, la phase d'agrégation postliminaire consiste en l'incorporation à un nouvel état.

¹² Van Gennep A. (2014). *Les rites de passage, étude systématique des rites*. Chicoutimi, ville de Saguenay (Québec) : Édition numérique

Pour Van Gennep, les rites de passage accompagnent chaque changement de lieu, d'état, de position sociale et d'âge. Les rites de passage, comme tous les autres rites, ont vocation à résoudre des conflits, ou, du moins, des tensions inhérentes à toute organisation sociale fondée sur des groupes familiaux ou de statut. Un rite de passage est une cérémonie marquant le fait qu'une personne passe d'un rôle, d'une phase de sa vie ou d'un statut social à un autre. Le rite marque une volonté d'inscription, par-delà la subjectivité singulière et la sphère familiale, dans un tissu social plus large. Van Gennep insiste toujours beaucoup sur la similitude des rites de passage et des passages matériels. Il entendait par passage matériel ; comme les rites de passage de la porte, d'une maison ou d'un seuil : *« En tout cas, pour comprendre les rites relatifs au seuil, il convient de se rappeler que le seuil n'est qu'un élément de la porte, et que la plupart de ces rites doivent être pris au sens direct et matériel des rites d'entrée, d'attente et de sortie, c'est-à-dire des rites de passage »*¹³

La succession des trois stades est marquée par une temporalité et une dimension spatiale, en s'inscrivant à la fois dans le temps et dans l'espace.

Je me suis inscrite à l'université de Bordeaux en Master sciences humaines et sociales par internet. Pour accéder aux salles de cours, entre autres, j'ai franchi une porte immense tout en bois et gravée. Elle donne sur un immense hall, avec, à sa gauche un escalier en pierre bordelaise qui débouche sur la bibliothèque universitaire, à la fois symbolique par la quantité d'ouvrages, mais aussi par la beauté du lieu. J'ai vécu ce passage de seuil à la fois avec un désir puissant et une inquiétude de l'inconnu. Les cours, rythmés et ritualisés dans la même salle pendant deux ans, ont créé une sécurité permettant au groupe de personnes de créer un collectif d'étudiants. L'obtention de la carte d'étudiant qui nous accompagne dans notre vie personnelle en est un symbole pour moi. Les examens écrits, le mémoire de fin de formation et sa soutenance, à cette époque, ont représenté, la phase de marge. Un étrange sentiment m'a habité pendant ma soutenance : excitation intérieure et calme extérieur intense. Je reste encore perplexe du retour de mes proches sur ce calme extérieur qui me semble n'avoir pas été perçu. Le temps d'attente des délibérations du jury et le discours du président sont inscrits à la fois dans ma mémoire physique et psychique.

¹³ Ibid, p.34.

L'évocation de cet évènement m'amène à une autre piste de travail que je mets en lien avec le rapport au savoir dans ma famille et la notion de « contrat narcissique ¹⁴ » de Piera Aulagnier.

Les premières notes personnelles, dans le cadre professionnel se rapportent aux prises de notes pendant et dans l'après coup de mes interventions comme animatrice d'analyses de pratiques professionnelles depuis cinq ans. Cette prise de notes, ritualisée pendant les rencontres et après dans l'espace clos de ma voiture m'ont peu à peu amenée à m'interroger. Pourquoi pendant et après ?

C'est ainsi que j'ai commencé à participer à des formations théorico-cliniques avec l'association du Collège Aquitain de Bordeaux sur la clinique des groupes la première année, puis la clinique de la famille la deuxième année.

J'ai effectué ces formations sur mon temps personnel et à mes frais. Parallèlement je rencontrais mon superviseur de suivi des différentes équipes d'analyse de pratiques professionnelles. Je travaille ainsi avec 10 équipes de petits groupes (3 à 10 professionnels).

Si ma prise de note a toujours été présente dans mon parcours professionnel, il me semble qu'elle a évolué à mon insu : passage d'une écriture professionnelle d'éducatrice spécialisée à une écriture clinique d'animatrice d'analyse de pratiques professionnelles et une écriture de soi (journal intime).

C'est en échangeant avec d'autres professionnelles animatrices bordelaises, que j'ai fait la démarche de la formation de l'ETSUP en quête de compétences et de réponses à l'océan de mes questionnements.

B. Mon rapport au savoir

Comme l'indique Jackie Beillerot « *toutes les catégories sociales en lutte pour leur identité et leur émancipation sont conduites à chercher et revendiquer leur savoir propre. [...] Ils concernent tous les aspects de la vie, [...] constitué de récits, de prescriptions, d'images.* ¹⁵ »

Gérard Mendel peut dire que c'est par l'acte que chaque être humain se réalise. Je pense que le déplacement physique de Bordeaux à Paris est une mise en acte d'un désir puissant de

¹⁴ Castoriadis-Aulagnier, P. (1975). – « le contrat narcissique », in *La violence de l'interprétation*. Paris : PUF (Le fil rouge), p.182-202

¹⁵ Beillerot, Berdot, Blanchard-Laville, & Jacky Beillerot. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir* (Savoir et formation), p.16. Paris: L'Harmattan

formation. Mais de quelle quête s'agissait-il ? Dans un premier temps, de formation d'un savoir, et dans un deuxième temps de mon savoir. Ceci peut être en mis miroir des deux temps d'écritures en dedans et en dehors de mon travail en analyse de pratiques professionnelles.

Ce projet de formation à l'ETSUP ayant nécessité de longues démarches personnelles, professionnelles et administratives, je pense que la formation est inscrite dans une temporalité, de sidération, tant mon désir était puissant, puis de mobilisation interne et enfin un processus de transformation : Comment écouter ce qui se dit mais qui ne s'entend pas de ma place d'animatrice ? En miroir, comment écouter ce que je dis mais que je n'entends pas ?

Voici deux vignettes cliniques à partir des moments d'écriture de fin de séance de cours en anthropologie clinique : un retour sur soi.

Cours parenté, filiation et transmission / don et dettes (janvier 2019)

« Je ne recommence pas ! Je suis structurée par la dette en rapport avec mes parents. Je dois comprendre le contre don en lien avec mon positionnement d'animatrice en Analyses de Pratiques Professionnelles. »

Cours croyance et savoirs (avril 2018)

*« Idée de seule en présence de l'autre. J'adore découvrir d'autres manières de penser.
Lire Mendel !
C'est quoi mon rapport au savoir ?
Poser mon cadre ! »*

Ces deux vignettes à la fois interrogent les injonctions que je me pose, en lien avec la notion d'archi-savoir évoqué par Jackie Beillerot, mais aussi la notion de contrat narcissique évoqué par Piera Aulagnier.

Le contrat narcissique est le processus selon lequel le sujet est lié à sa famille, au niveau transgénérationnel. Il doit assurer la continuité de la filiation tant d'un point de vue génétique que social. Afin de garantir ceci, la famille doit investir narcissiquement le nouveau-né. Chaque nouveau membre d'une famille, d'un groupe doit être porteur des valeurs, et à cette condition, l'ensemble famille, groupe donne une place à cet individu. Ainsi s'établit le contrat narcissique, qui assigne au futur sujet un lien social.

« Le sujet, à son tour, cherche et doit trouver, dans ce discours, des repères lui permettant de se projeter dans un avenir afin que son éloignement de ce premier support, qu'a été le couple parental, ne ça traduise pas par la perte de tout support identificatoire.¹⁶ »

¹⁶ Castoriadis-Aulagnier, P. (1975). – « le contrat narcissique », in *La violence de l'interprétation*. Paris : PUF (Le fil rouge), p.182-202

Le contrat narcissique est passé entre le groupe et l'enfant. Il y a une projection des adultes sur l'enfant à naître qui évolue au fil du temps. Je pourrais reformuler, d'une façon plus simple : « *je te donne une place et en échange tu me perpétueras* ¹⁷ ».

« *Le contrat narcissique a comme signataire l'enfant et le groupe* ¹⁸ »

1. *Dynamique transgénérationnelle : L'archi savoir et le contrat narcissique*

J'ai peu d'éléments dans le récit que mes parents ont pu me faire de ma petite enfance, un long travail personnel m'aide à retrouver ma mémoire et celle du roman familial.

J'ai cinq frères et sœurs. Quatre années séparent l'ainé et « les dernières » comme disait ma mère. Je sais qu'elle nous appelait plus souvent les jumelles que par nos prénoms respectifs. Dans le village où j'habitais, notre gémellité, bien que complexité pour ma fratrie et surtout moi-même, était un repère narcissique pour ma mère, car cela venait contrecarrer la négativité apportée par ses soucis de santé chroniques graves.

Concernant mon père, c'est son silence qui m'a accompagné tout au long de sa vie. Son éducation, son identité et sa culture basque sont une des raisons de ce silence. Il est né et a grandi dans une ferme, celle de ses parents, et se définissait comme un paysan, à la fois dans son rapport sensoriel avec la nature (les saisons, la végétation, les coutumes), un vécu empirique et un savoir-faire manuel (il était ouvrier technicien dont les qualités professionnelles étaient reconnues).

Il fait partie de la génération des enfants à qui on a interdit de parler la langue basque. En récréation, celui qui parlait le basque se faisait taper sur les mains avec un bâton et se faisait punir.

La langue basque est construite comme la langue allemande, de telle façon qu'il faut attendre la fin de la phrase pour comprendre son sens. A l'inverse des langues latines. Cela provoque donc des temps d'écoute dans les dialogues. Mon père parlait peu le français et ne l'écrivait pas. Par contre il était prolix lorsqu'il échangeait en basque avec un de ses petits-fils qui le parle et d'autres proches. Mes parents ont fait le choix de ne pas nous imposer la langue

¹⁷ *Anthropologie et éducation – approche psychanalytique, promotion 2018-2020*, Polycopié tome 2, Université Paris-Ouest Nanterre-Master Sciences de l'éducation-parcours clinique de la formation. ETSUP (Formation « Supervision/analyse de pratiques »).

¹⁸ Castoriadis-Aulagnier, P. (1975). – « le contrat narcissique », in *La violence de l'interprétation*, p.189. Paris : PUF (Le fil rouge), p.182-202

basque dans un souci de bien-être. Ma mère s'occupait de la vie à l'intérieur du domicile, mon père était, lui, à l'extérieur, de par ses activités. L'éducation était plutôt à la charge de ma mère.

Mon vécu pendant ma petite enfance s'inscrit plutôt par « *un jeu de corps, un jeu de mots*¹⁹ » comme le décrit Françoise Loux.

Education plutôt corporelle, empirique avec l'ambivalence que cela pouvait provoquer « *la vie/ la mort ; la peur / la liesse ; le physique et le symbolique ; le lieu où tout prend sens*²⁰. »

La transmission par le corps est en fait une forme de savoir familial. La première transmission par le corps qui me vient à l'esprit est le corps à corps de la jumeauté, que ce soit d'une part par le mode d'éducation transmis par mes parents à la fratrie « nous faisait un » et d'autre part, plus particulièrement, par l'éducation spécifique nous concernant ma sœur jumelle et moi.

Je commencerai par l'origine de ma famille, le pays basque, sa culture et ses coutumes : « *la conception basque de la famille, de la maison, ne ressemble à aucune autre*²¹ » comme l'indique Léon Boussard. « *Dans les temps anciens, les hommes étaient soit bergers de transhumance, soit marins, et c'était vraiment aux femmes qu'était dévolu le rôle essentiel, celui de s'occuper de la maison.*²² » ; « *Le patriotisme, pour les basques, a un sens bien particulier puisqu'il est fait de deux éléments essentiels, un sens tribal très net joint à une conception unique de la famille et de la maison*²³. » ; « *Bonne épouse et bonne mère, la basquaise connaît ses droits, qu'elle doit défendre lorsque son mari pêcheur ou pasteur ou émigrant, lui laisse la charge la charge de la maison*²⁴ ». Ma mère s'occupait de ses enfants et de l'intérieur de la maison. Mon père, lui, était chargé d'entretenir, à la fois par son métier, mais aussi ses qualités manuelles, l'environnement extérieur de la maison.

¹⁹ Loux, F. (1979). – « le façonnage du corps », in *Pratiques et savoirs populaires : Le corps dans la société traditionnelle*. Paris : Berger-Levrault. p.61-69.

²⁰ Loux, F. (1979). – « le façonnage du corps », in *Pratiques et savoirs populaires : Le corps dans la société traditionnelle*. Paris : Berger-Levrault. p.61-69.

²¹ Boussard, L. (1969). *L'Irrintzina ou le Destin des Basques* (Laffont, enquêtes, documents), p.69. Paris (France): R. Laffont.

²² Boussard, L. (1969). *L'Irrintzina ou le Destin des Basques* (Laffont, enquêtes, documents), p.71. Paris (France): R. Laffont.

²³ Ibid, p.75.

²⁴ Ibid, p.74.

Ce corps à corps était à plusieurs niveaux : moi et mes frères et sœurs, moi et ma sœur jumelle, ma mère avec tous mes frères et sœurs, ma mère avec ma sœur jumelle et moi. Mon père, lui, avait une place plus symbolique que physique à l'intérieur du domicile. Ma mère et mon père étaient fiers d'avoir des jumelles. Au sein de notre village, nous étions les seules jumelles de même sexe. Nous avons été longtemps habillées de la même façon, nous avons pratiqué les mêmes activités physiques, et nous avons dormi longtemps dans le même lit. Ce mode d'éducation a accentué, à la fois cette notion de « *Gaucher, droitier : les jumeaux en miroir* »²⁵ défini par René Zazzo et qui se traduisait, pour ma sœur et moi, par le fait que l'une est droitnière et l'autre gauchère. Cela entraînait aussi un frein au processus de personnalisation pour toutes les deux. La question de l'attachement et du détachement a été très compliquée à vivre pour ma mère.

Il m'a fallu un long travail personnel pour me « dé-gémelliser »²⁶ comme le dit René Zazzo. Nous étions toutes les deux toujours en contact : le regard la voix, le toucher. Nous nous satisfaisions de nos propres échanges. Nous nous suffisions à nous-mêmes. Notre communication était faite de mimiques, de grognements, de silences complices. Je n'ai pas de souvenirs du moment où le langage, la parole est advenue. Cependant, nous répondions aux sollicitations de mes frères et sœurs et de mes parents. Ce corps à corps a été une composante de la première constitution de l'enveloppe psychique. Avec le temps, il me semble comprendre que cette image tactile du corps défini comme le miroir sonore créé par Anzieu, s'est construite à partir d'un double-regard : celui de ma mère et de ma sœur. Je reviendrai un peu plus loin sur la notion d'enveloppe psychique, qui est essentielle dans la construction de ma clinique. En effet, avant d'aborder cette notion, je pense que ma construction identitaire singulière s'est poursuivie du rapport à l'écrit dans sa forme, à un rapport à l'écrit dans son fond. Je pense avoir une forme de double communication, d'une part du côté archaïque par le corps à corps familial, et d'autre part, dans une quête singulière de mon identité par le savoir.

Une des pistes de travail que Jackie Beillerot nomme « *archi-savoir* » résonne dans mon rapport au savoir : « *L'archi-savoir est « anté », il est repérable dans une situation donnée lorsque des savoirs permettent, par exemple, d'assurer des situations d'angoisse comme des situations de traumatisme. Il est atténué à la perte ou le deuil. C'est un moteur d'inférence*

²⁵ Zazzo, R., Tournier, M., Pernoud, L., & Pernoud, Georges. (1984). Le paradoxe des jumeaux précédé d'un dialogue avec Michel Tournier [et d'un entretien inachevé avec Laurence et Georges Pernoud], p.28. ed., Collection Laurence Pernoud). Paris (France) : Stock.

²⁶ Ibid, p.205.

*constitué d'acquisitions spontanées dont un sujet est l'objet dans son environnement primaire familial et social*²⁷. »

Dans mon rapport au savoir, j'ai voulu, dans un premier temps, distinguer mon rapport à l'écriture. Il me semble à présent nécessaire d'évoquer mon rapport à la lecture et aux livres.

Mes souvenirs remontent jusqu'à l'école maternelle. Si nous avons cinq bons points, nous avons une image et si nous avons trois images, nous avons un petit livre. Que d'effort ai-je fait pour avoir des petits livres.

En primaire, j'ai commencé à fréquenter la bibliothèque du village où j'habitais. J'ai poursuivi mes études par un bac technologique, non pas parce que mes résultats scolaires ne me permettaient l'accès à un bac général, mais parce que dans ma famille ce qui comptait était le savoir par l'expérience. J'ai donc passé un bac médicosocial.

Au domicile de mes parents, lire me permettait à la fois d'être en retrait par rapport à une grande fratrie, en retrait du groupe, mais aussi de me singulariser avec des appétences pour les apprentissages scolaires avec une réussite reconnue par les enseignants.

Le livre était mon compagnon « interne » et le récit, les prémices de ce que Françoise Hatchuel nomme « interlocuteur interne » que le passage à l'écriture clinique pendant la formation a révélé. Cette activité créatrice nécessaire à la construction de son savoir se déploie dans des cadres, comme l'indique Jackie Beillerot.

C'est bien plus tard, lors de la soutenance de mon master en 2014, que j'ai trouvé ma place. Je l'ai vécue comme un premier rite de passage, à la fois parce que j'ai compris la notion de cadre à partir du cadre de la formation académique de l'université, mais aussi parce qu'il a accompagné une première transformation dans mon cheminement personnel.

Le sujet de ma recherche-action pour le département de la Gironde concernait « la place des parents dans le cadre de l'action éducative à domicile : à l'horizon de la participation ». Il me semble que le titre de la recherche et son contenu manifeste et latent retracent tout mon parcours en quête d'une singularité

Si la soutenance m'avait permise, dans un premier temps, de mettre en avant ma singularité ; dans l'après coup, je me confrontais à la perte de l'appartenance, devant faire face

²⁷ Beillerot, Berdot, Blanchard-Laville, & Jacky Beillerot. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*, p.28. (Savoir et formation). Paris: L'Harmattan

au silence de ma famille. Quelle place prenait la communauté académique par rapport à ma place au sein de mon milieu familial ? L'obtention de ce diplôme et de mes diplômes précédents n'a jamais été évoqué dans ma famille.

Dans ma famille, le savoir est empirique, il se communique par des rencontres de vie partagée que ce soit familial ou alors au sein des coutumes villageoises du Pays basque. L'un des premiers savoirs transmis a été le rapport à la nature, à l'environnement du côté de mon père et à la nourriture du côté de ma mère. Afin de concilier les deux, des rituels de pique-nique ont rythmé toute mon enfance, adolescence et vie adulte. Ils sont encore, à ce jour, le moment le plus fort en partage de savoir-faire, par une transmission d'expériences quotidiennes et non pas d'élaboration intellectuelle. Une autre transmission a été le jeu. Que ce soit à l'intérieur du domicile, à l'extérieur, au sein de ma famille mais aussi dans mon environnement élargi. Le jeu pouvait être du registre des jeux de société plutôt en lien avec ma mère, des jeux de rôle plutôt en lien avec mes frères et sœurs et mes cousins, des jeux physiques plutôt en lien avec mon père et les coutumes basques, comme la pelote, le sport basque. Cette notion du jeu au sens que Winnicott a traduit est aussi un élément de ma clinique dans le sens où il est un espace de médiation créative.

Je ne sais pas si, par mon rapport au savoir académique en opposition au savoir-faire, j'ai déstabilisé le contrat narcissique qui me liait à ma famille. Il m'a été imposé un silence sous lequel était passé mon parcours académique, que j'ai accepté, même si, peu à peu, ma singularité a été identifiée dans la famille. Identifiée ne veut pas dire reconnue.

C'est en cours d'anthropologie clinique, que j'ai découvert qu'entre le don et la dette, il y a le contre-don. Ce rite de passage de cette première formation a été une épreuve car elle m'a engagée, en tant que sujet, me demandant de puiser dans mes ressources propres. Cette traversée singulière, si elle a été soutenue par mes amis, cela n'a pas été le cas par ma fratrie. Cela s'est traduit par une dette que je leur dois d'avoir effracté le cercle familial, à la fois physique puisque je vis à Bordeaux, mais aussi symbolique puisque je n'exerce pas un travail manuel. J'ai longtemps pensé qu'il n'y avait pas de contre-don. Ma dette s'est traduite par une ambivalence, à la fois construite de sentiments de rivalité avec moi, mais aussi de fierté à mon égard. Les trajets Bordeaux – Bayonne ont toujours été des moments que j'ai vécus comme des espaces transitionnels entre le collectif familial et ma singularité.

En ce qui concerne la formation à l'ETSUP et l'écriture du mémoire, il me semble que le groupe mémoire m'a permis, à la fois d'élaborer ma thématique, mais aussi et surtout d'accueillir certaines dynamiques transférentielles. Dans cet espace tiers contenant j'ai pu

élaborer plus en avant sur le contexte de ce mémoire : comment parler de ma clinique à partir d'un support écrit ? (L'archi savoir) A qui s'adresse le mémoire ? A une communauté universitaire et pas une personne en particulier. Qui suis-je dans le cadre de la formation et non dans un travail analytique ?

Lors de l'entretien de sélection, les responsables de formation m'avaient demandé d'effectuer mes stages dans des domaines que je ne connaissais pas : être la plus extérieure possible, c'est-à-dire sans représentation des pratiques des professionnels.

J'ai donc effectué un premier stage avec des responsables de pôle ayant la fonction de cadres intermédiaires et un deuxième dans un centre d'animation avec des animateurs.

À partir de vignettes cliniques de mes deux stages et d'une situation professionnelle, je voudrais évoquer les outils avec lesquels j'ai tenté de construire un espace malléable afin d'écouter les dires des professionnels qui ne pouvaient pas s'entendre, car confrontés à des contextes institutionnels très différents.

2. Présentation des stages et d'un lieu professionnel

« Les pratiques considérées [...] ne se comprennent donc que si l'on étudie, d'une part, les contraintes contextuelles qui pèsent sur l'action (ce que le contexte exige ou sollicite de la part des acteurs) et, d'autre part, les dispositions socialement constituées à partir desquelles les acteurs perçoivent et se représentent la situation, et sur la base desquelles ils agissent sur la situation. »²⁸

Ce champ de pensée provoque ma curiosité. En effet, dans ma fonction précédente d'éducatrice spécialisée et mon parcours en sociologie, le paradigme des travailleurs sociaux me renvoie sur les dimensions économiques et juridiques. J'ai, en tant que professionnelle de terrain, longtemps été prise dans des dimensions éthiques, éthiques de terrain (interroger le sens de son action au quotidien) comme la décrit Brigitte Bouquet²⁹. Pour moi, l'éthique de terrain me renvoie à quel sens je donne à mes actions. Les rapports que j'ai pu écrire étaient une mise en tension personnelle.

²⁸ Lahire, B. (2012). *Monde pluriel penser l'unité des sciences sociales (La couleur des idées)*, p.10. Paris (France): Éd. du Seuil

²⁹ Bouquet, B., Jaeger, M., & Roche, F. (2012). *Éthique et travail social : Une recherche du sens* (2e édition.. ed., Santé social).

Cependant, en 1990, le titre de mon mémoire d'éducatrice spécialisée s'intitulait « J'existe parce que tu me touches ». Le sujet était centré sur la pratique d'une activité aquatique avec des enfants psychotiques. Je considérais déjà Donald Winnicott, Mélanie Klein et Didier Anzieu comme des auteurs de référence.

Je m'appuie également sur le concept de « capacité ³⁰ » défini par Amartya Sen. La liberté réelle d'une personne à vivre une vie qui a de la valeur à ces propres yeux implique de prendre en compte le contexte social, de développer les compétences, et de faire une proposition de moyens. Cette dialectique, que j'essaie d'évoquer, représente les questionnements et enjeux qui m'ont habitée depuis de longues années.

La formation à l'ETSUP m'a demandé, dans ce processus de transformation, d'interroger des ancrages théoriques et pratiques pour construire ma clinique et mon positionnement d'animatrice.

Dans un premier temps, je souhaiterais décrire, par des vignettes cliniques, les différents contextes institutionnels de mes lieux de stage et d'une institution, où j'interviens comme animatrice en analyse des pratiques professionnelles depuis 4 ans auprès de quatre équipes de professionnels de terrains.

Premier stage : Centre d'accompagnement des personnes en situation de grande errance

C'est une association loi 1901 reconnue d'utilité publique qui a pour mission de favoriser les actions en faveur des personnes en errance. Elle dépend de différentes tutelles administratives et financières.

Cette institution est composée de cinq pôles (pôle administratif ; pôle insertion ; pôle asile ; pôle orientation ; pôle hébergement) avec 112 salariés. Les pôles comprennent différents services et structures. Ils accueillent, informent, aident et orientent les personnes les plus en difficultés.

Dans la dynamique de ma recherche de stage, j'ai pris contact avec la directrice du centre, d'abord par mail puis par téléphone. Un rendez-vous a alors été convenu pour lui exposer ma demande de stage d'animatrice.

Ce centre est situé dans un quartier de Bordeaux. L'environnement est construit autour d'une grande place avec, au centre, une église. La rue où elle se situe, est une petite rue qui

³⁰ Bonvin, J., & Farvaque, N. (2008). *Amartya Sen une politique de la liberté* (Le Bien commun), p.31-32. Paris (France): Michalon.

donne sur la place. Si je me réfère à mes associations et émotions, je suis surprise par l'impression d'isolement que je ressens dans cette rue. Il n'y a pas de bas de porte. C'est comme si j'allais au bout du monde. La porte de l'établissement est grande et s'ouvre par un rideau de fer immense et bruyant. Je rentre dans un grand hall avec des chaises alignées. A l'autre bout de l'entrée se trouve un guichet avec deux professionnels. A droite de la porte d'entrée, une première porte permet d'accéder à une grande salle de réunion et un escalier permet d'accéder à l'étage. Un peu en renfoncement se trouve un petit guichet auquel je m'adresse. Je découvrirai bien plus tard que c'est le lieu qui sert d'adresse où les personnes en situation d'errance viennent chercher leur courrier.

A l'étage, il y a des bureaux, des professionnels, et beaucoup d'écrits au mur. J'ai du mal à me repérer. Je finis par demander à une personne le bureau de la directrice. Notre entretien débouchera sur la proposition de la directrice de faire mon stage auprès des responsables de pôles, ce qui me convient tout à fait. D'une part, car je n'ai aucune représentation de ce travail et, d'autre part, car il me permettra peut-être de travailler la notion de cadre avec des cadres.

Deuxième stage : Centre d'animation

Cette association loi 1901 est un centre d'animation fondé il y a 53 ans par une personne privée qui est aujourd'hui la directrice. Ce centre d'animation est situé dans une Communauté de Communes Urbaine de Bordeaux. Il y a deux salariés en CDI et trois salariés en CDD.

Le centre d'animation est situé dans un quartier avec des maisons mitoyennes tout autour. Un grand parking permet de se garer facilement, car il est situé contre une école primaire. La porte est vitrée. On y entre en sonnant et une personne vient ouvrir. La porte peut aussi s'ouvrir en appuyant sur un bouton. Le bureau d'accueil est situé tout de suite à gauche. C'est la directrice et le président de l'association qui me reçoivent. Nos échanges évoquent ma demande de stage, le contexte, et l'analyse de pratiques professionnelles. Le président fait la réflexion que nous sommes dans une double acculturation : moi parce que je ne connais pas du tout le métier d'animateur et l'équipe qui n'a jamais bénéficié d'analyses de pratiques professionnelles. Le président connaît cette intervention, la directrice pas du tout. Après notre entretien, la directrice me fait visiter les locaux qui sont très colorés avec, pour chaque pièce, des fonctions précises correspondant aux animations proposées. Nous nous quittons. Une nouvelle rencontre aura lieu avec le président, la directrice et d'autres membres du conseil d'administration. Il sera alors convenu du cadre du stage, de mon intervention et du dispositif mis en place avec les contraintes et possibilités de chacun.

Lieu de travail : IMP (Institut médico-pédagogique)

L'IMP se situe géographiquement dans la banlieue de Bordeaux. Pour accéder à cette institution, il faut quitter un axe routier départemental et entrer dans un quartier résidentiel. Le portail de l'IMP est toujours ouvert et donne sur un grand parking. L'IMP est situé dans un espace vert et boisé. A droite du parking, on peut observer la ferme pédagogique et les animaux. Il y a des signalisations qui permettent de situer les différents espaces et fonctions. L'espace administratif est situé à droite du hall d'entrée, en face des cuisines. Le hall donne sur une très grande cour, avec des bâtiments tout autour, dont un petit château.

Je rencontre le directeur. Il sait que j'interviens dans d'autres services de l'Association. Il me propose d'intervenir en analyse de pratiques professionnelles suite aux échanges avec les professionnels de terrains. En accord avec le superviseur précédent qui n'interviendra plus, je prends la suite. Les équipes connaissent l'analyse des pratiques, et je connais le travail des éducateurs, ayant moi-même, au début de ma carrière d'éducatrice, travaillé 14 ans dans un ITEP (Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique) auprès d'adolescents ayant des troubles de la personnalité, puis dix ans en AEMO (Action Éducative en Milieu Ouvert). Il est nécessaire de rajouter que cet établissement fait partie d'une association loi 1901 dans laquelle je suis salariée et qui est très implantée en Gironde avec 1200 salariés

J'ai découvert l'analyse de pratiques professionnelles, assez tard, en 2006 au sein du service AEMO. De toutes les instances formelles institutionnelles, celle-ci était la plus invisible. Quel lieu ? Quel moment ? Avec qui ? Quel intervenant ? Toutes ces questions étaient extrêmement discrètes, voire mises sous silence malgré mon investissement et celui des collègues présents :

« L'analyse de la pratique se présente comme un temps de parole dans « l'après coup », ou les professionnels viennent dire, dans un espace dont la confidentialité est garantie, ce qu'ils savent ou croient savoir d'une situation concernant leur pratique particulière³¹. »

« L'analyse de la pratique propose un espace de découverte, d'expérimentation et de mise en sécurité, borné par la durée, des séances, leur rythmicité et le contrat qui lie l'intervenant et le groupe ³²»

³¹ Henri –Menassé Catherine (2009). *Analyse de la pratique en institution*, p.31. Paris : éd Eres

³² Ibid, p.44.

Parmi les pistes de travail que questionne Catherine Henri-Ménassé, je souhaiterais retenir celle du registre de l'entre deux, essentielle pour poursuivre ma réflexion.

D'une part, par la particularité de l'évolution de mon parcours professionnel allant de la fonction d'éducatrice spécialisée ayant bénéficié d'analyse de pratiques professionnelles, à la fonction d'animatrice en analyse de pratiques professionnelles. D'autant plus en étant salariée d'une association où j'occupe cette fonction. Il s'agit donc d'un biais pour cette notion d'intervenant extérieur.

D'autre part, l'analyse de pratiques propose un espace de représentation corporelle, d'intermédiaire de jeu, de création au sens de Winnicott. La liberté de parole permet d'expérimenter le partage en groupe des associations et émotions, ce qui les rend moins inquiétantes et nous poussent moins à l'action que lorsqu'elles sont mises sous silence. Un entre-deux que permet l'élaboration de la notion de dedans et de dehors. Sont alors mis en mouvement des ressentis inconscients, une perte provoquant un sentiment de frustration, d'adaptation et de création.

II. De la problématique aux hypothèses théoriques

J'ai commencé à découvrir le silence dans ma petite enfance, un silence des « sens » physique mais aussi symbolique. C'est pourquoi j'ai orienté mon entretien clinique de recherche sur « le silence comme enveloppe sonore ».

J'ai rencontré une sagefemme qui pratique l'haptonomie. Le silence sonore, comme résonnance d'un toucher physique et psychique, écho de ma singularité avec la notion de corporalité qu'a défini Frans Veldman, créateur de l'haptonomie : « *Dans la rencontre dirigée vers la personne, tous les aspects de la manière d'être corporelle, personnelle, et tout le vécu de la corporalité entrent en jeu, aussi bien chez l'approchant que chez l'approché*³³. »

« *Au vrai au sens du terme, la rencontre haptonomique est une « entrée dans l'âme » de l'autre et une « ouverture » de sa propre âme à l'autre. C'est ouvrir un espace inconditionnel à l'autre, un « laisser-être », qui veut dire d'emblée différer tout savoir de connaissance, jugement ou critique, n'entretenir ni prévention ni préjugé, ne nourrir aucune attente, mais être ouvert à l'autre sans condition, l'acceptant d'avance tel qu'il est, c'est-à-*

³³ Veldman, F. (1989) *Haptonomie*, p.85. Paris (France) : Presses Universitaires de France

dire, l'estimant positivement, acceptant ce qu'il représente individuellement en tant que Co-humain ³⁴».

Le « laisser être » serait-il le contraire de savoir ? Madame S., sagefemme évoque sa formation théorique en haptonomie pour exercer sa pratique. Cette notion de « laisser être » peut-être reliée à la liberté d'être à laquelle l'accès au savoir participe. La pratique de l'haptonomie a de multiples facettes. Madame S. évoque les méthodes techniques, surtout comme support de sa pratique mais en lien avec l'instant présent de la rencontre. Il me semble que ce qui est en jeu est aussi le mouvement transférentiel, l'ici et maintenant d'une séance : l'art de l'instant. C'est pourquoi, je ne pense pas que le « laisser être » soit le contraire de savoir.

Séparer la théorie et la pratique ne me paraît pas possible. Il s'agit plutôt de comprendre ce qui est du registre de l'expérience clinique : la rencontre.

Comment explorer mon silence intérieur ?

Comme je l'ai indiqué, la lecture est un moment de plaisir aujourd'hui, mais dans ma petite enfance, elle avait une fonction de repli du groupe familial.

C'est en lisant Quatre actes de présence ³⁵ de Sylvie Germain que j'ai retrouvé un récit qui traduisait mon ressenti. Sylvie Germain évoque quatre actes de présence (acte de présence, de silence, de paradoxe et de mémoire)

Concernant le chapitre de l'acte du silence qu'elle intitule : « *la passion du silence* ³⁶ », elle écrit : « *on ne contraint pas le silence à venir, à s'établir : on ne peut que se mettre en condition de le recevoir, en état de disponibilité et d'hospitalité intérieure, ce qui nécessite beaucoup d'attention et de persévérance, et surtout d'humilité. Humilité d'un retrait de soi à opérer au-dedans de soi-même, d'un long évidement de son « moi », d'un grand allègement de son esprit à désencombrer et de ses sens à épurer et aiguïser à la fois. Le silence, pour advenir et se déployer, a besoin d'espace, d'un vaste et calme espace intérieur, il ne supporte aucune pression.* ³⁷ »

³⁴ Ibid, p.87.

³⁵ Germain S. (2015). *Quatre actes de présence Vivre Ici Et Maintenant*. Paris (France) : Points.

³⁶ Ibid, p.47-59.

³⁷ Ibid, p.49.

En relisant mes notes dans mon « carnet de campagne » de formation, je constate, à partir du vocabulaire, de la syntaxe des phrases et de la ponctuation, une progression tout au long de la formation. L'écriture spontanée est une manière de s'adresser à un interlocuteur imaginaire qui est moi-même. Elle permet de structurer ma pensée, de stopper le flot associatif.

Le passage à l'écriture des travaux de formation et du mémoire est adressé à quelqu'un que j'imagine différent de moi : l'Université, l'ETSUP. Comme l'évoque Sylvain Tesson « *Au réveil, mes journées se dressent, vierges désireuses, offertes en pages blanches. Et j'en ai par dizaine en réserve dans mon magasin.*³⁸ ». Je ressens un vertige de création que j'estime provoqué par mon désir intense de produire, de coucher ma pensée et mes idées sur le papier. Ce désir est paradoxal car ma volonté d'écrire est toujours contrebalancée par ce que me renvoient mes écrits à la relecture. Je perçois mes écrits comme des miroirs et tout retour sur eux est perçu comme un retour direct, positif ou négatif, sur moi-même. Ce sentiment était notamment exacerbé durant la formation. Je continue donc à vivre ces moments comme faisant partie de la phase de marge : l'exploration et l'émergence de ma créativité interne.

Dans mon « carnet de campagne », les mots retracent tous les chemins de traverse que j'ai découvert depuis le début de la formation. Dans un premier temps, dans une temporalité courte, j'écris spontanément les observations : mouvement psychique et intellectuel, et des vignettes cliniques. Dans un deuxième temps, dans l'après coup, j'écris les liens, associations théoriques et pratiques que je peux faire.

Cet aspect de ma personnalité de ne pas tout comprendre tout de suite, me permet de me laisser aller à une création imaginaire, mettant ainsi au travail l'élaboration de ma clinique.

Voici, pêle-mêle, quelques citations qui montreront comment une dialectique s'est mise en mouvement entre la théorie et la pratique et vice-versa. Elle me permet alors, peu à peu, de prendre conscience de ma clinique, celle-ci mettant à l'épreuve la théorie et la pratique.

Stage dans le centre d'accompagnement : novembre 2018 à septembre 2018

Moi :

- « Être à la hauteur »
- « Je constate que je dois réfléchir sur mon positionnement d'écoute »
- « Peur que ça ne fonctionne pas »
- « Rencontrer les membres de l'équipe afin d'échanger sur leurs représentations de l'analyse des pratiques professionnelles, la possibilité de repenser la clinique, parler

³⁸ Tesson, S. (2013). *Dans les forêts de Sibérie février-juillet 2010* (Collection Folio 5586), p.51. Paris (France): Gallimard.

de ce qu'ils font, aller à leurs rencontres qu'elles que soient, ne pas donner de réponse tout de suite »

- *« Interroge la responsabilité, ma responsabilité d'être à la hauteur »*

Professionnels :

- *« Quand je dis non »*
- *« Il faut que je continue à interroger la notion de maîtrise »*
- *« Je suis là mais je pourrais être ailleurs »*
- *« L'effort de me taire me donne mal à la tête »*
- *« Fermer la porte, quelque chose qui me porte »*
- *« Échange sur la notion de cadre en analyses de pratiques professionnels »*
- *« Le cadre pour moi c'est facilitateur et aide à la décision »*
- *« Je suis tellement dans l'action que je n'arrive plus à penser »*

Stage Centre d'animation notes « carnet de campagne » : octobre 2018 à février 2020

Moi :

- *« Le premier échange sur la dénomination du centre d'animation, ayant aucune représentation, cela me permet de poser des questions plus ouvertes. Le centre d'animation est un centre d'animation »*
- *« Interrogation pour moi : direction familial, équipe que se sent en famille, interroge comme le public les identifie, c'est quoi le métier d'animateur, qu'elle est la vocation du centre d'animation »*
- *« En ce qui me concerne, très extérieur, très confortable, liberté »*
- *« Comment garder une extériorité face à une culture forte du vivre ensemble ? »*
- *« Le premier paradoxe de la position clinique est d'être dedans et dehors. Quelle place singulière, découvrir avec l'équipe ce qu'on a à se dire et les effets sur soi et sur eux »*

Professionnels du centre d'animation :

- *« Quid de l'omniscience en lien avec la transmission, de quelle place je parle ? »*
- *« L'ai fait une belle rencontre »*
- *« Les limites, s'écouter, communiquer, les règles, contenir les frustrations, respect de la hiérarchie »*
- *Les valeurs de respect entre les enfants : vivre ensemble avec de la spontanéité, découvrir la liberté d'action, l'autonomie, l'hygiène, la sécurité, s'amuser en apprenant »*
- *« Situation clinique M a huit ans, a besoin d'évacuer, de se confronter à l'autre. Il faut un lieu cadré ou il pourra sortir tout ce qu'il doit sortir, c'est au-delà de la dépense physique, il a besoin de sortir de la colère, il est vénère ».*

Je ne peux pas faire l'impasse du contexte de ces deux ans, émaillés d'interruptions en lien avec le contexte social. Alain Corbin décrit dans son ouvrage Histoire du silence une société : *« désormais il est difficile de faire silence, ce qui empêche d'entendre cette parole intérieure qui calme et qui apaise. La société enjoint de se plier aux bruits afin d'être partie du tout plutôt que de se tenir à l'écoute de soi. Ainsi se trouve modifiée la structure même de l'individu³⁹. »*

³⁹ Corbin, A. (2018). *Histoire Du Silence De La Renaissance à Nos Jours*, p.9. Paris (France) : Flammarion

La clameur des manifestations des « gilets jaunes », les grèves sur la réforme des retraites, mais aussi le confinement, imposé pour stopper la pandémie du coronavirus, produisant une stupeur caractérisée par un silence assourdissant, ont provoqué des émotions paradoxales qui ont parasité la temporalité de la formation. Les écrits, que ce soit à partir de mon « carnet de campagne », où de mon mémoire, m'ont permis de trouver un enveloppement, que j'associe aux itinéraires que je faisais à pied entre les différents lieux de formation et annexes. Ces trajets, routes, rues, maisons me permettaient un retour à une sensorialité familière, (regard, odorat, ouïe) vécue comme un temps d'arrêt, de réunification personnelle, une solitude intérieure. Ces temps passés à arpenter ce sentier étaient, pour moi, des espaces intermédiaires, réel entre-deux.

Je me permets donc de formuler deux hypothèses de réflexion :

A. Hypothèse 1

La théorie et la pratique se sont fait écho pour m'aider à explorer mes mouvements internes et externes et à accéder à une autre forme de silence afin de me permettre d'écouter les professionnels,

1. Nourriture originelle permettant la construction d'une sécurité intérieure

Dans son chapitre « *De la difficulté d'articulation entre action et acte, le cas des travailleurs sociaux* », Gérard Mendel écrit que « *l'expérience montre que la forme de la pensée des travailleurs sociaux appartient à la catégorie de l'intelligence pratique, de la pensée rationnelle pratique* ». Il écrit également : « *on retrouve donc ici les traits de l'intelligence rationnelle pratique : son caractère non verbal, une participation à l'acte qui reste plus implicite qu'explicitée* ⁴⁰ ».

Gérard Mendel décrit le mode de pensée, qu'était le mien, au début de ma carrière d'éducatrice spécialisée en 1990. Ce mode de pensée personnel émanait de mon modèle familial, basé sur le savoir-faire.

Il émanait également de ma pratique professionnelle en ITEP. Grâce aux échanges passionnants et passionnés avec les jeunes pris en charge et les travailleurs sociaux, j'ai construit et élaboré des pistes de travail à approfondir comme les relations intrafamiliales, les dynamiques de groupe, de famille, l'intra et l'extra institutionnel ou encore le sujet et le groupe

⁴⁰ Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure*, p.356. Paris : Ed. La Découverte

dans son environnement. Mes lectures sont devenues plus spécifiques aux questions que je me posais et le partage de mes réflexions avec les rencontres de la psychologue clinicienne de l'ITEP.

J'ai commencé mon travail dans un service AEMO après 14 années en ITEP. J'ai décidé de découvrir une autre pratique éducative en milieu ouvert. La question clinique en AEMO est un outil central de la pratique éducative. Elle questionne, à la fois le savoir-faire, mais aussi le savoir-être. Dans ce service, j'ai pu bénéficier de groupes d'analyse de pratiques professionnelles une semaine sur deux. Ces rencontres, où l'éducateur élabore psychiquement sa pratique m'ont permis de libérer mes tensions, et faire naître un espace psychique professionnel. En même temps, je débute un travail personnel.

En AEMO, on ne parle pas de pratique clinique. Ce terme est destiné à la fonction de la psychologue clinicienne. Pourtant, les professionnels échangent régulièrement sur leur mode d'intervention éducative et sur leur implication. Cependant, on nomme cela « pratiques professionnelles, écrits professionnels ». Je pense que cela expliquerait ma difficulté à comprendre les attentes des écrits au début de la formation. Lire, apprendre et comprendre, sont autant de plaisirs qui ont guidés mes pas vers une formation universitaire.

L'écriture dans le cadre de la recherche-action menée pour le département de la Gironde était différente aussi. En effet, il s'agissait d'une retransmission : « la place des parents dans le cadre de l'action éducative à domicile ». L'écriture devait faire état du point de vue des acteurs dans un cadre de recherche très stricte. Mon écriture s'est formalisée à mon insu.

Mon travail personnel m'a permis d'analyser la place du savoir-faire du groupe familial et j'ai continué à travailler sur la recherche de ma singularité à partir du savoir-être.

Dans son article « *la capacité d'être seul* ⁴¹ », Donald Winnicott étudie l'aptitude à être seul qu'il relie aux premiers moments de la vie. Il passe par une étude de mots « je suis seul » qui m'intéresse particulièrement, car le passage à l'écrit pour moi, traduit cette capacité à être seule, c'est-à-dire à avoir confiance en moi.

D. Winnicott décompose « *Je suis seul* » : le « *je* » signifie la frontière ; « *je suis* » indique l'environnement qui protège le bébé et « *je suis seul* » traduit l'existence ininterrompue de la mère. L'immaturation du « moi » est compensée de façon naturelle par le support du « moi »

⁴¹ Winnicott D.W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*, p.325. Paris (France) : Payot

offert par la mère. Ce support du « moi » est intériorisé, et le sujet a la capacité d'être seul sans recourir à tout moment à sa mère ou au symbole maternel par la sécurité qu'elle apporte.

Dans la conception de Freud, le « moi ⁴² » préserve l'intégrité du sujet. Il met en œuvre des mécanismes de défense et d'adaptation. Il me semble que, pendant longtemps, j'ai fait avec un « nous ». Puis, peu à peu, j'ai compris que je faisais ce que je pouvais comme je pouvais, quand je pouvais en fonction de ce que je suis. J'ai construit une sécurité intérieure, j'ai conscientisé une liberté : liberté de pensée, de parole, d'être et de laisser être.

Une séance de groupe d'analyse de pratique au centre d'accompagnement

Note personnelle dans la voiture

- « Il faut que je continue à interroger la notion de maîtrise » traduit mon sentiment d'insécurité intérieur. Garder la maîtrise pour ne pas faire émerger ces les émotions chaotiques et informes pendant l'analyse de pratiques professionnelles. L'environnement, le contexte institutionnel, les récits et comportements des responsables de pole me faisaient vivre le manque de cadre et de repères institutionnels

Parole de professionnelle

- « Je suis tellement dans l'action que je n'arrive plus à penser ». Lors d'une rencontre, je fais le constat dans l'après coup que je suis moi-même au prise avec le discours des professionnels et le contexte institutionnel. Les situations transférentielles multiples induisent une recherche de maîtrise comme fonction de pare excitation mais aussi de rejeter la part de l'altérité de l'autre. La question qui s'impose à moi est : est-ce que l'atmosphère générale d'un environnement institutionnel évoqué par les professionnels impacte ma sécurité intérieure ? ma confiance en moi ?

Notes personnelles après coup :

- « Comment garder de l'humanité au centre d'accompagnement ? Travailler la notion de tiercéité, pour éviter les collages, les ruptures. Penser le lien, l'espace, la place, la distance... »

Qu'est ce qui pourrait me permettre d'être dans une attente en état de tranquillité, ou de non excitation afin de permettre au groupe un processus de création, de transformer le besoin en désir ? D. Winnicott évoquerait la nécessité d'être dans une discussion théorique. En pratique, il s'agirait d'aménager un environnement suffisamment propice à la création. D. Winnicott écrit : « quand tout se passe bien, la relation peut être établie en quelques instants, et d'un autre côté, en cas de difficulté, la mère et l'enfant peuvent mettre du temps avant de se rencontrer, et il n'est pas rare du tout qu'ils y échouent dès le départ, et que chacun souffre des conséquences de cet échec pendant de nombreuses années sinon leur vie durant ⁴³ ».

⁴² Fanguin, D. (2009). *La psychanalyse principaux concepts freudiens*. Paris (France): Ellipses.

⁴³ Winnicott, D., Weil, B., & Winnicott, Clare. (2014). *La nature humaine*, p.137 (Collection Tel 408). (France).

Pour Donald Winnicott, la création est le paradigme central de la vie psychique. C'est la condition centrale du trouvé/crée. C'est à l'environnement de créer ces conditions de possibilité et singulièrement à la mère et à ses capacités de repérage des processus et besoin du bébé et à ses capacités d'adaptation à ceux-ci : c'est l'état de préoccupation primaire maternelle.

Il écrit aussi que « *pour inhiber un bébé et l'empêcher de se nourrir au sein, et en vérité de se nourrir tout court, il n'y a qu'à introduire le sein dans le bébé sans lui donner l'occasion d'être le créateur de l'objet qu'il doit découvrir*⁴⁴. »

Il nomme l'aire intermédiaire d'expérience (réalité intérieure et la vie extérieure) de la manière suivante : « *Cette aire n'est pas contestée, car on lui demande rien d'autre sinon d'exister en tant que lieu de repos pour l'individu engagé dans cette tâche humaine interminable qui consiste à maintenir, à la fois séparée et reliée l'une et l'autre, réalité intérieure et réalité extérieure*⁴⁵. »

Cette aire d'expérience d'illusion peut être utilisée comme base d'affinités d'expérience dans un groupe. Selon Winnicott : « *c'est même la racine naturelle de la constitution de groupes humains*⁴⁶ »

Centre d'Animation

Notes personnelles : « *Le premier paradoxe de la position clinique est d'être dedans et dehors. Quelle place singulière, découvrir avec l'équipe ce qu'on a à se dire et les effets sur soi et sur eux* »

Parole de professionnel : « *Les valeurs de respect entre les enfants : vivre ensemble avec de la spontanéité, découvrir la liberté d'action, l'autonomie, l'hygiène, la sécurité, s'amuser en apprenant* »

Cette vignette clinique me conduit à la fois à m'interroger sur ma réalité intérieure et sur la réalité extérieure, c'est-à-dire l'écho du récit du professionnel sur moi, et de mon récit au sein du groupe. Cette aire d'expérience permet de faire des liens et de les partager avec le groupe. Il me semble que la double acculturation et la place du « jeu » dans la pratique des animateurs lors de ce stage me donnent une liberté de repérer les processus en jeu et les besoins des professionnels dans le groupe. Être à leur écoute me permet d'entendre une partie de moi-même. Cet environnement qui, dès les premières rencontres, est bienveillant, sécurise tout le groupe. Pour ma part le passage à une profession dont je n'ai aucune représentation de la

⁴⁴ Winnicott, D., Weil, B., & Winnicott, Clare. (2014). *La nature humaine*, p.138 (Collection Tel 408). (France).

⁴⁵ Winnicott D.W. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, p.9. Paris (France) : Gallimard

⁴⁶ Ibid, p.10.

pratique, me libère d'un effet miroir déformé connu et repéré avec les éducateurs. Les défenses sont moins présentes et l'environnement est plus protecteur, facilitant ainsi notre rencontre.

Dans un premier temps, je ressens ce sentiment de disponibilité, de réceptivité, de sensibilité dans mes réponses, qui permet un élan d'associations, d'échanges dans le groupe, ceci tout en en restant constante et cohérente dans les réponses. Ces élans affectifs, entre tous, me permettent d'explorer un autre mode relationnel que je nomme malléable. Je trouve alors en moi une dynamique créative au sens winnicottien.

Mon interrogation s'est alors centrée sur les groupes de professionnels rencontrés dans le cadre de mon travail. Mes notes personnelles montrent alors mon évolution. Un processus, une aire intermédiaire, un entre-deux se creuse, propice à l'accueil de la créativité du groupe. Ce miroir déformé, grâce à la formation, commence peu à peu à disparaître, me permettant un travail de représentation symbolique différent dans la continuité de mon processus de maturation, ce, dans mes stages, comme en dehors.

Parole d'un professionnel de l'IMP : *« les ateliers, pas de changement énorme, Avant c'était un choix avec un thème et un éducateur. J'arrive à faire de la classe, on apprend. On s'adapte. Par rapport à l'atelier, il faut faire chanter les mots »*

Notes personnelles : *« le GAPP (Groupe d'Analyse de Pratiques Professionnelles) évolue sur l'annonce du départ de L pour le L est contente. Elle a tout de même des difficultés à se positionner vis-à-vis de M sa collègue et de B. B dit qu'elle a pleuré. M est silencieuse »*

La formation m'a constamment amenée à faire des liens. J'ai donc cherché à savoir si ce terme de malléable avait déjà été conceptualisé. René Roussillon propose un modèle qu'il nomme « médium malléable ». Il écrit : *« le médium – malléable, la pâte à modeler, ne représente rien par elle-même, mais elle est saisissable, se laisse prendre par la main, toujours prête à l'emploi, toujours disponible, elle est informe, indéterminée et se prête ainsi à l'exploration des formes premières de la liberté, c'est parce qu'elle est informe et en même temps indestructible qu'elle peut prendre toutes les formes, qu'elle transforme les différences quantitatives en variations qualitatives, qu'elle transforme la force en sens. Mais elle est fiable, fidèle, elle conserve la forme donnée par l'activité de l'enfant, elle a conservé tant que l'enfant ne décide pas de la modifier de nouveau de la reprendre. Cependant tiède dès qu'utiliser est légèrement chauffée, elle paraît dotée d'une vie propre elle se prête à l'animisme, à la projection du caractère chaud des objets animés et vivants. [...] ainsi l'eau aussi possède une série de ses propriétés, elle est aussi malléable, même si elle ne conserve pas par elle-même les*

formes et si elle a besoin de l'apport d'un objet extérieur pour conserver celle-ci, elle est indestructible, « animée par le geste.⁴⁷ » »

Au-delà de la théorisation de René Roussillon, cet adjectif de malléable m'est attribué par mes pairs. Je l'ai toujours vécu plutôt comme un synonyme de sur-adaptation, construction d'une défense pendant mon enfance. Le travail de René Roussillon contribue à me permettre de faire un grand pas, à la fois personnel et professionnel. Cependant, il me reste encore beaucoup de fils à tirer pour en comprendre son sens plein. René Roussillon fait référence à Donald Winnicott dans son chapitre sur « *Le miroir et la mère « médium malléable* »⁴⁸ » sur la fonction « *réflexive de l'environnement premier qui correspond au visage de la mère comme « miroir » du bébé et de ses états internes*⁴⁹ ». Ce miroir est un médium malléable.

Il me semble pouvoir penser que la notion d'entre-deux pourrait se retrouver dans cette idée de médium malléable. Ce serait un espace de jeu empêchant une déchirure dans le cadre de l'analyse de pratiques professionnelles pour les professionnels et l'institution.

2. *Dialectique entre intérieur et extérieur permettant d'élaborer ce qui est pour moi chaotique et informe : l'interlocuteur imaginaire, c'est moi-même !*

Parole d'un professionnel du centre d'accompagnement : « *Fermer la porte, quelque chose qui me porte* »

Les écrits de la formation s'inscrivent dans cet entre-deux de la phase de marge. Ils s'inscrivent dans « *l'écriture de soi* ⁵⁰ ».

Cela fait de nombreuses années que j'écris, mais paradoxalement c'est durant cette formation que j'ai fait le constat de la place de l'écrit et de l'écriture dans ma vie.

En préambule, le passage à l'écrit ritualisé pendant la formation fait, à chaque fois, écho à la quête de ma subjectivité depuis de si longues années. C'est comme s'ils mettaient en forme mes pensées inconscientes, sentiment étranges d'un dialogue intérieur

⁴⁷ Roussillon, R. (2009). L'objet « médium malléable » et la réflexivité. Dans : R. Roussillon, *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité* (pp. 37-50), p.47. Paris : Dunod.

⁴⁸ Roussillon, R. (2011). Le besoin de créer et la pensée de D.W. Winnicott, p.43. *Le Carnet PSY*, 152(3), 40-45. doi:10.3917/lcp.152.0040

⁴⁹ Ibid

⁵⁰ Chiantaretto, J. (2014). S'écrire : survivre ou se faire naître dans le regard de l'autre : À propos de l'écriture de soi chez Imre Kertész, p.46. *Le Coq-héron*, 219(4), 46-49. doi:10.3917/cohe.219.0046.

Jean François Chiantaretto écrit que « *s'écrire, c'est se donner naissance dans le regard de l'autre* ⁵¹ ». « *Se faire naître dans le regard de l'autre* ⁵² », titre de son article est déjà un défi pour moi. Cela renvoie à ma petite enfance et à un « double jeu de miroirs » avec, d'une part le regard de ma mère et de l'autre, celui de ma sœur. C'est à partir d'un travail personnel que je pense avoir pu naître dans le regard de l'autre, à partir d'un jeu de paroles mais surtout d'un apprentissage du silence éprouvé dans une forme élaborée de solitude. Le passage à l'écrit traduirait l'acte de cette impulsion, de cette intention de naître dans le regard de l'autre à partir des écrits académiques. Quel risque ai-je pris, à partir des écrits de la formation, à la différence des bilans et rapports dans mon métier d'éducatrice spécialisée ?

Je poursuis peu à peu l'écriture de mon mémoire et les émotions contradictoires que je ressens traduisent la peur de l'inconnu, en lien avec l'estime de soi. Le premier des risques que je prends, avec ce passage à l'écrit, est celui de la peur de l'échec. Je prends également le risque de me tromper d'adresse. Face à la puissance latente des mots à travers ce passage à l'écrit, je me dévoile tant aux autres qu'à moi-même.

Cette ambivalence ressentie d'avoir envie d'écrire et l'anxiété de la relecture fait le lien avec la clinique et l'écriture en analyse de pratiques professionnelles.

Jean-François Chiantaretto évoque « *l'origine corporelle des mots, source émotionnelle, comment les mots se composent, comment on arrive à un fonctionnement ou le sujet, quand il parle, peut en partie s'entendre, ou pas* ⁵³ ».

Il définit la notion de « *témoin interne* ⁵⁴ » de « *lecteur intérieur* ⁵⁵ », c'est-à-dire que ce serait une manière de se voir en train de penser au plus près de la composition des mots, de leur formation, c'est-à-dire des syllabes, de leur phonétique.

Je constate, à partir des vignettes cliniques, que j'écris, sur mon carnet de campagne, des injonctions (composition des mots, syntaxe, mode impératif) qui reflètent la première année de formation.

⁵¹ Ibid, p.47.

⁵² Ibid.

⁵³ Blanchard-Laville, C. et Dubois, A. (2013). Entretien avec Jean-François Chiantaretto, p.144. CLIOPSY, 10, 141-155

⁵⁴ Blanchard-Laville, C. et Dubois, A. (2013). Entretien avec Jean-François Chiantaretto, p.152. CLIOPSY, 10, 141-155

⁵⁵ Ibid.

La syntaxe concernant la deuxième année de formation est plus élaborée, moins injonctive. Jean-François Chiantareto nommera « *écriture potentielle* ⁵⁶ », une écriture projective, c'est à dire de se voir en train de penser, parler, exister.

Centre d'accompagnement

Notes personnelles

- « *Peur que ça ne fonctionne pas* »
- « *Être à la hauteur* »
- « *Interroge la responsabilité, ma responsabilité d'être à la hauteur* »

Centre d'animation

Notes personnelles

- « *Interrogation pour moi : direction familial, équipe que se sent en famille, interroge comme le public les identifie, c'est quoi le métier d'animateur, qu'elle est la vocation du centre d'animation* »
- « *En ce qui me concerne, très extérieur, très confortable, liberté* »

Cette piste de travail, permise par la lecture de ces vignettes cliniques suite aux deux périodes de formation, traduit mon « incapacité » à m'entendre, durant la première année.

Afin de déplier cette piste de travail, je ferai référence à l'écriture clinique à partir de ma pratique éducative dans le service AEMO. Chaque éducateur appréhende l'écriture quotidienne avec son évolution personnelle et professionnelle, qu'il s'agisse du passage à l'écrit ou du cheminement qui donne forme à un contenu avec un objectif particulier. A l'origine de cet écrit se trouve la rencontre clinique entre le professionnel et la personne rencontrée. Ce passage à l'écrit est souvent sujet à de longues conversations entre professionnels. Pour ma part, il était nécessaire d'écrire, à la fois, dans un contexte silencieux en dehors de toute interaction extérieure, mais aussi avec une mise en silence intérieure, afin de ne pas mélanger l'écriture de soi, et l'écriture « clinique » du registre de l'observable exigée dans le cadre de l'AEMO. De là où j'en suis, je pense que, dans le cadre de professionnel de terrain, la notion de témoin interne prend du sens. Cependant, je ne la retrouve pas dans le cadre de l'écriture de la formation où le concept d'interlocuteur interne rend compte de la dialectique, du jeu qui s'instaure entre mon intériorité et la transcription de cette pensée singulière.

Tout au long de la formation, des moments d'écriture en atelier, en groupe, sur un sujet, un objectif particulier ou pas m'ont peu à peu permis de découvrir les élans, les inhibitions du travail d'écriture. Mes représentations, en lien avec mon parcours de vie, se sont peu à peu transformées. Cependant, si l'écriture pour soi m'était familière et spontanée car pas soumise

⁵⁶ Ibid.

au regard de l'autre (journal intime), l'écriture académique a nécessité de travailler mes résistances internes : l'autoévaluation narcissique, le jugement. Selon moi, les premiers travaux de la formation se sont inconsciemment inspirés des méthodes de rédaction des écrits professionnels mais aussi de celles, plus académiques du mémoire de sciences humaines et sociales. Après les retours des correcteurs et les échanges avec les formateurs, j'ai peu à peu saisi la demande. Cela restait toutefois encore très défensif.

L'absence de signature d'un des écrits était symptomatique du paradoxe dans lequel j'étais prise, c'est-à-dire une écriture pour soi destinée à un autre, en l'occurrence la formation.

Ce dialogue interne que Françoise Hatchuel nomme « interlocuteur interne » est représenté par mon rapport à la relecture de mes écrits, mes notes personnelles. Je souhaiterais, dans ce cadre, souligner la notion d'espace qui s'est traduite par le mouvement ritualisé de l'aire intermédiaire de création présente durant le temps d'écriture.

« L'écrit en ce qu'il institue un dialogue avec cette interlocuteur interne qui n'est pas physiquement présent la façon dont nous avons intériorisé les objets perdus et donc des modalités de deuil, voir avec l'absence de deuil. »⁵⁷

Je vis cette expérience de dialogue intérieur comme la possibilité de créer un espace que je construis comme un refuge en altitude, hors de portée et d'atteinte du regard des autres.

Du dialogue intérieur au dialogue avec ma directrice de mémoire, je découvre, à partir de l'écriture des mails, ce que l'on pourrait nommer la tâche primaire en analyse de pratiques professionnelles, une présence, un « environnement suffisamment bon » (winnicottien). Cette rythmicité des échanges écrits avec ma directrice de mémoire, dont le tempo est donné par les espaces temporels d'écriture, puis de lecture et de retour m'a permis le passage à l'écrit, ce, notamment grâce aux rencontres du groupe de mémoire survenues pendant les deux années de formation. Les échanges sont incarnés malgré la distance physique et la particularité du contexte sociétal.

Quel que soit le retour de ma directrice de mémoire, les mots qu'elle utilise en tenant compte de mon écriture potentielle provoque un élan créatif singulier. Cet espace créé entre l'intervalle des retours est vécu comme une maturation psychique, rite de passage soutenu par le collectif qu'elle représente.

⁵⁷ Hatchuel, F. (2013). Modalités d'écriture en situation de formation clinique. Élaborer le rapport à l'« interlocuteur interne », p.64. CLIOPSY, 10, 53-66

Je ritualise le contexte de l'écriture de mon mémoire dans une position de retrait psychique singulier. Je limite les échanges via le numérique et je fais le choix d'habiter au sens propre et figuré mon intérieur. Le paradoxe est que l'écriture du mémoire vient rompre la solitude du confinement par le dialogue –interlocuteur interne- qui est à l'œuvre. L'écriture et les échanges avec les formateurs me rassurent dans le sens où la vie psychique peut continuer à animer un espace intermédiaire, comme le décrit Françoise Hatchuel : « *l'espace ce qui permet au moins momentanément au sujet de recevoir et faire vivre un discours dont il peut identifier l'origine et l'adresse*⁵⁸ ».

3. Espace vaste et calme intérieur : la liberté de pensée ; la liberté de parole ; la liberté d'être et de laisser être.

Les vignettes concernant mes lieux de stages montrent qu'à partir de mon rapport à l'observation (l'écoute, le regard, la voix, le mouvement corporel, l'espace physique), et par là-même me permettent de conscientiser l'espace je me situe. La notion de « *moi-peau* ⁵⁹ » de Didier Anzieu peut être mise en lien avec les groupes de professionnels rencontrés et la question de l'enveloppe psychique : membrane à double face entre une réalité extérieure et une réalité intérieure est un des concepts théoriques que je souhaiterais développer.

Didier Anzieu est le premier à décrire en termes d'enveloppe ces structures frontières que Freud a interrogé sur l'idée d'une frontière avec l'élaboration progressive du « moi » devenant une structure limitante et contenant du psychisme.

Didier Anzieu s'intéresse d'abord à « *l'enveloppe sonore du moi*⁶⁰ », que je développe dans le rendu de l'entretien clinique de recherche. Il évoque ensuite la notion du « moi-peau » qu'il représente avec un concept de démarcation entre un monde intérieur et un monde extérieur à travers la notion d'enveloppe psychique. Il fait le lien entre la construction de l'enveloppe psychique et l'expérience du corps. La peau contient le corps qu'elle limite et protège. A-dedans, l'espace psychique où l'on trouve les contenus psychiques des représentations (affects, pensées). Au dehors, le monde physique, et la réalité culturelle. Pour Didier Anzieu : « *elle a,*

⁵⁸ Centre amiénois de recherche en éducation et formation ..., Université de Picardie Jules Verne, Centre universitaire de recherche en sciences de l'éducation et en psychologie Amiens, Cognition, langage, émotions, acquisitions Reims, Habiter le Monde Amiens ..., & Kattar, Antoine. (2018). *A la rencontre d'adolescent.e.s dans des environnements incertains écoutes croisées* [textes issus du colloque international en sciences de l'éducation sur la thématique de l'adolescence contemporaine en lien avec la question de ses environnements, p.165. (Savoir & formation). Paris (France) : L'Harmattan.

⁵⁹ Anzieu, D. (1985). *Le Moi-peau*. Paris : Dunod

⁶⁰ Ibid.

dans toutes ces dimensions que je viens de passer incomplètement en revue, un statut d'intermédiaire, d'entre deux, de transitionnalité⁶¹ ».

Je souhaiterais m'arrêter sur cette notion de frontière qui matérialise le modèle familial auquel j'appartiens. La réalité culturelle, en particulier, est associée à mon père. Comment a-t-il transmis, à partir de son silence, la culture basque ancrée dans mon groupe familial, racine de mon histoire ? La généalogie transgénérationnelle est représentée à partir de photos anciennes d'activités physiques.

Le seuil de la porte d'entrée de notre maison, matérialisé comme une limite symbolique différenciait le monde interne et le monde externe. Cela met en avant la notion d'espace intermédiaire, de frontière, la construction d'un appareil psychique qui n'existerait pas matériellement, contrairement à la peau. Ce serait un espace intermédiaire, limité par une frontière. Je retrouve le souvenir de cette sensation d'espace frontière que représentait le seuil de notre maison dans le milieu professionnel, chaque fois que je franchis une porte, tant physique que symbolique.

Les trois frontières délimitées par l'enveloppe psychique différencient l'espace interne/ des objets externes ; l'espace interne/ des objets internes ; et le monde perceptif.

C'est Didier Anzieu qui a ouvert la voie à l'enveloppe psychique individuelle et à l'enveloppe psychique groupale : « *Un groupe est une enveloppe qui fait tenir ensemble des individus. Tant que cette enveloppe n'est pas constituée, il peut se trouver un agrégat humain, il n'y a pas de groupe⁶²* ». Le groupe est une enveloppe vivante, comme la peau qui se régénère autour du corps, comme le « moi » qui s'efforce d'englober le psychisme, c'est une membrane à double-face.

Dans son ouvrage, Catherine Henri-Menassé évoque Édouard Ravon, dans un texte où il est question que pose toute équipe, tout groupe engagé dans un accompagnement social, éducatif ou soignant avec des sujets en souffrance : « *Comment dans la durée d'un accompagnement pouvons-nous résister à la répétition épuisante de la souffrance de l'autre, répétition dont le bruit parfois si exaspérant nous condamne à une impuissance désespérante ?⁶³* »

⁶¹ Ibid, p.39.

⁶² Anzieu, Epistémon, Kaës, & Kaës, René. (1999). *Le groupe et l'inconscient l'imaginaire groupal* (3e édition. ed., Psychismes), p.1. Paris (France) : Dunod

⁶³ Henri –Menassé Catherine (2009). *Analyse de la pratique en institution*, p.164. Paris : éd Eres

Pour répondre à cette question qui interroge l'usure professionnelle, j'ai construit mon parcours professionnel à la fois avec les changements de structure mais aussi en développant une pensée théorico- pratique. Ce cheminement, que j'ai déjà évoqué, a été à la fois provoqué non seulement par des rencontres humaines, mais aussi des rencontres d'auteurs. Dans un premier temps, je me suis consacrée à l'exploration des enjeux dans les groupes d'adolescents dont je m'occupais en internat puis en externat. Ensuite, peu à peu, mon processus de compréhension des situations des jeunes m'a amenée à interroger le groupe familial. C'est ainsi que j'ai commencé à travailler à partir des rencontres avec le jeune et sa famille dans son environnement proche. Du groupe des adolescents en internat au groupe familial, j'ai continué à explorer la place de l'éducateur spécialisé de terrain, à la fois pris par le groupe familial, et le groupe, l'équipe institutionnelle. Pour avoir vécu ce que l'on pourrait appeler de façon péjorative la « plainte éducative », j'ai ressenti le besoin de comprendre cette mise en tension au croisement de la pratique professionnelle et de la théorie. La notion de clinique reste encore complexe. La formation m'a permis de creuser cette notion à la fois d'un point de vue théorique mais aussi et surtout par le vécu des rencontres, des mises en situation et des échanges. Ce va-et-vient entre ce que nomme Michel Foucault « l'observable » et « l'art de l'observable » a été complexe.

Il me semble que j'associe « l'art de l'observable » avec la notion de « clinique ». Je vais essayer, à partir de vignettes cliniques, de déplier des notions qui sont, à mon sens, des mots-clés : l'écoute ; le tiers ; l'enveloppe groupale.

Ce que je vais nommer « voie chaotique » exprime le passage de l'éducatrice spécialisée à l'animatrice en analyse de pratiques professionnelles. A partir de mes notes personnelles mais aussi de l'expression des professionnels, je vais essayer de développer la démarche créatrice à l'œuvre.

« En 1970, Winnicott, dans son article « vivre créativement », insiste pour distinguer la vie créative et la création artistique. Vivre créativement est profondément lié au sentiment que l'on est vivant et soi-même ⁶⁴ ».

⁶⁴ Aubourg, F. (2003). Winnicott et la créativité, p.28. Le Coq-héron, no 173(2), 21-30. doi:10.3917/cohe.173.0021.

B. Hypothèse 2

Construire ma clinique : d'une voie chaotique à une unité intérieure, le travail d'animatrice en analyse des pratiques professionnelles résonne avec l'exploration de ma créativité et la recherche de la créativité du groupe dans ses actes professionnels.

1. *L'écoute et mouvement transféro-contretransférentiel*

Notes personnelles au fil de la formation

Quand, pendant le cours intitulé « Le groupe, sa dynamique : groupe et inconscient », la formatrice nous demande à chacun en début de séance : Comment vous sentez vous dans le groupe (première année de formation) ? » Je réponds : « je me sens étouffée ».

Je suis très ambivalente, j'ai à la fois envie de vivre la vie de ce groupe de formation et j'ai à la fois envie de le fuir. Cette ambivalence se traduit à la fois par mon instabilité corporelle et le manque de spontanéité dans la rencontre avec les autres membres du groupe. Je repère tout de suite mon malaise et je fais le choix de me replier et d'être dans un silence extérieur qui ne traduit pas les émotions et associations internes à l'œuvre. J'essaye de trouver une place repérée dans la salle pour stopper mon manque de stabilité. Je me centre sur l'observation des membres du groupe, à la recherche d'un regard, d'une voix, d'une communication infra verbale traduisant une pulsion d'attachement. Les discours, les mots ne sont pas ma priorité, je recherche un bien être au sens du « *holding* ⁶⁵ » de Winnicott, par le groupe m'enveloppant par les soins qu'il m'apporte. Mon vécu du groupe de formation est celui d'un grand groupe. Je me sens anonyme, et j'essaye donc d'établir à partir d'un geste, d'un visuel, un contact. Ce sera le cas, avec l'un des membres du groupe qui répond à mon regard par un sourire. Cette relation de camarade de formation perdurera les deux années dans un langage plutôt infra verbal qui me ramène à la communication avec ma sœur jumelle. Cette relation établie dès la première rencontre dans le groupe sera vécue pour moi comme un gage de stabilité et de sécurité lors de chaque regroupement. Je ne sais pas comment le formuler mais le lien créé se perdure au-delà des regroupements, à distance, à la fois physique mais aussi une bonne distance psychique me permettant de découvrir une communication réciproque.

Force est de constater la dynamique transféro-contretransférentielle entre le groupe, en miroir des relations avec ma famille, et moi. C'en est presque caricatural. Les relations que je construis avec les autres membres du groupe sont diverses en ce qui concerne les modes de communication, alors essentiellement verbalisés, et les sujets de discussion.

⁶⁵ Winnicott D.W. (1975). Jeu et réalité, l'espace potentiel, p.54. Paris (France) : Gallimard

La fin de la première année marquera un tournant avec la demande de la direction de mettre un terme à mon premier stage. En effet, je n'avais pas respecté le cadre de la contractualisation des conventions de stage tri partîtes. La recherche de stage et la structure trouvée sont partagées en atelier d'analyse de pratiques, avec la superviseuse individuelle et la responsable de formation. La convention de stage est alors signée avec le stagiaire et la structure. Puis, au cours d'un regroupement la responsable de formation, par sa signature, contractualise le stage. Le stagiaire remet la convention tripartite signée à la direction de la structure concernée et le stage peut commencer. Le cadre du stage m'a été rappelé par la responsable de formation, suite à un écrit qui rendait mes propos confus. J'étais hors cadre à partir du moment où la signature de la convention de stage s'est opérée entre la direction de la structure et moi-même. Par conséquent, la responsable de formation n'était pas informée de l'existence du stage. La responsable de la formation avait reposé le cadre en me signifiant que je ne l'avais pas respecté. En effet, les dates de début et de fin de stage devaient être tenues. Elle m'a alors poussée à chercher l'origine de ce passage à l'acte.

En sortant de notre rencontre j'ai écrit sur mon carnet de notes sur l'instant puis dans l'après coup dans mon logement.

Notes personnelles : rencontre avec la responsable de formation

La convention de stage avec la structure ne doit pas être renouvelée : sur une convention il y a une date de début et une date de fin. Vivre le cadre, avec un début et une limite. Le stage peut continuer sous une autre forme.

- *Me demande de réfléchir à la notion de glissement*
- *Du pulsionnel à dire : oui*
- *Nécessité d'en dire quelque chose : s'engager, intérieur/extérieur ; injonction comme au travail, comment je m'en saisi ? qu'est-ce que j'en pense ? me décaler ? ou je me situe ?*

Emotion forte, j'avais investi ce stage, dans ce qu'il pouvait m'apporter à écouter des cadres parlaient du cadre, cela pouvait m'aider à penser. L'arrêt du stage me fait vivre le cadre d'une autre manière. J'essaie de n'appeler personne et de prendre sur moi. je pense que je n'aurais pas pu le faire, il y a quelques mois. la formation est trop près du travail psychanalytique que je fais et je me perds. (Enveloppe, corps, limite, jouissance/désir. Sauver ma peau par un surinvestissement.

Notes personnelles après coup

Il est 20h40, je reste plus tranquille, ne pas me mettre au centre, c'est le règlement de l'ETSUP. Mais j'ai en mémoire le regard d'A, responsable de pôle qui, dans cet espace, avait trouvé un soutien. Peut-être de la culpabilité à la « laisser tomber » « la lâcher » : transfert et contretransfert. A me rappelle ce que j'ai pu être dans trop d'action et n'avoir plus de place pour penser. J'aurais aimé continuer ce travail avec cette équipe qui m'apprend beaucoup à la fois sur l'extériorité mais aussi sur le cadre.

- *Il faut que je réfléchisse sur l'annonce. Comment l'exprimer ?*
- *Travailler l'arrêt : entre espoir et effondrement. La fonction du cadre est de lutter contre l'effondrement / Cette position hors cadre devait être interrogée.*

Ce rappel à l'ordre, je suppose, me remet à ma place d'étudiante et me permet de la différencier de mon statut de professionnelle. Cela me permet de vivre un moment que j'ai vécu comme initiatique : l'arrêt du stage. Le groupe d'analyse de pratiques de la formation me permettra de mettre en acte l'arrêt, puisqu'en évoquant mon ressenti je ferai un passage à l'acte en sortant de la pièce. Cette sortie, dans une mise en jeu du corps, me permet, à la fois de ressentir la limite de l'extérieur et de l'intérieur, d'une dynamique contre transférentielle me concernant envers une responsable de pôle (de professionnelle à professionnelle). Hors-cadre concernant le début et la fin, provoquant un glissement de place.

Mon retour dans la pièce, ainsi que l'accueil du groupe me montreront sa capacité à encaisser et à me soutenir. Lors du temps de stage qui correspondra à cette annonce, je sentirai « sur mon épaule » la tiercéité que représente le groupe.

Cet arrêt me donnera l'occasion de franchir une nouvelle étape concernant la notion de perte, plutôt associée ici au renoncement, au deuil d'un idéal mais surtout d'un changement de positionnement du savoir-faire vers le savoir être.

Lors des différents regroupements, je m'autoriserai plus de spontanéité dans les relations, les questions aux formateurs ou encore dans mon langage corporel. Cela fait référence non seulement à une liberté de parole mais aussi de me penser. Cette expérience m'a fait réaliser qu'il existe une autre manière d'appréhender le groupe. Cette approche n'est, semble-t-il, toujours pas possible avec ma fratrie. Je suis en effet encore perçue comme un élément fracturant l'enveloppe psychique de notre groupe familial, et représente une forme de danger de par les sentiments contradictoires que cela provoque.

La vignette clinique montre bien, qu'il y avait peu d'espace en moi pour pouvoir écouter ce qui était en jeu pendant les premiers regroupements de la formation. Le premier groupe cotoyé par l'individu est le groupe familial, vient ensuite le groupe culturel, bien que ces deux soient intrinsèquement liés. L'individu rejoint ensuite, tout au long de sa vie différents groupes, tels que les groupes amicaux, les équipes sportives, les groupes professionnels, etc. Le premier groupe, familial, est un lieu de parenté, d'alliance et d'histoire commune. Comme je l'ai déjà écrit, le sujet doit trouver un équilibre, sans cesse remobilisé, entre son individuation et sa famille. Il me semble, en relisant mes notes personnelles, que dans le groupe de formation, j'ai, dans un premier temps, retrouvé la place, que j'ai occupée dans ma famille.

Comment entrer dans le groupe de formation ? Comment se situer et prendre sa place ?

Il me semble, avoir vécu de façon intense les mécanismes à l'œuvre dans le groupe de formation. Il a été difficile pour moi de me dégager de la place à laquelle je m'étais assignée. J'avais peur de perdre ce qui fait de moi un sujet, de m'y perdre. Ce sont les lieux d'élaboration, comme la supervision individuelle et l'atelier collectif d'analyse de pratiques qui m'ont permis de me décaler.

J'ai pu ainsi passer d'un silence défensif pendant la première année de formation à une élaboration psychique pendant la deuxième. Je pense avoir expérimenté ce que je prendrais le risque de rattacher à la notion de « marge » dans le rite de passage : entre l'expérience de ma place et des enjeux dans ma famille et l'expérience de ma place et des enjeux dans le groupe de formation. La projection de l'un sur l'autre a pu être travaillée à partir de mes émotions et associations afin de découvrir que je pouvais prendre le risque d'être moi-même au sein du groupe de formation. Je rajouterais que le dispositif et le cadre de la formation ont pu contenir mes mouvements psychiques et me permettre de les conscientiser et de les élaborer.

Cette mise en situation, en groupe, pendant la formation m'a amenée à remanier les injonctions que je nommerais aussi « *servitude volontaire* ⁶⁶ » au sens de La Boétie.

Il s'agit maintenant d'évoquer ce qui a été à l'œuvre durant la formation, c'est-à-dire les dynamiques transférentielle et inter transférentielles. Les jeux de corps, de voix, de regards, de communication infra verbale ont notamment été très chaotiques pour moi. Le passage ritualisé à l'écrit me permettait à chaque fois une mise en perspective de ce que je vivais. La relecture dans l'après-coup a été source d'étonnement.

Jacques Natanson propose dans son article de revenir sur le concept de transfert : « *selon le vocabulaire de psychanalyse de La Planchette et Pontalis, la notion de transfert désigne le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établie avec eux et éminemment dans le cas de la relation analytique. Il s'agit là d'une répétition de prototypes infantiles vécue avec un sentiment d'actualité marquée. Freud ne parle jamais de transfert sans en souligner l'étrangeté – le caractère surprenant, gênant, incongru* ⁶⁷ ». Le transfert est une mise en actes de l'inconscient.

⁶⁶ La Boétie, &., & Auffret, S. (1995). Discours de la servitude volontaire (Mille et une nuits 76). Lieu inconnu (France): Éditions Mille et une nuits.

⁶⁷ Natanson, J. (2001). L'évolution du concept de transfert chez Freud. *Imaginaire & Inconscient*, n° 2(2), 7-19. doi:10.3917/imin.002.0007.

Au fil des séances : Analyse des pratiques professionnelles avec les responsables de pôle du centre d'accompagnement.

Notes personnelles (janvier 2019)

- « Je constate que je dois réfléchir sur mon positionnement d'écoute »
- « Quand je dis non »
- « Je suis là mais je pourrais être ailleurs »
- « L'effort de me taire me donne mal à la tête »
- « Je suis tellement dans l'action que je n'arrive plus à penser »
- « Urgence : qu'est ce qui est plus urgent que l'urgence »
- « Le téléphone : on est là mais on n'est pas là »

Notes personnelles (avril 2019)

« À 14 heures, les responsables de pôle ne sont pas présents, une des responsables arrive à 14h05 pose son cahier et va chercher un café, moi j'attends assise sur ma chaise »

« Deux responsables sur cinq sont absents. L'un car il prépare une commission, l'autre car il y a une urgence. Concernant la fin du GAPP⁶⁸, je dépasse moi-même l'horaire. Qu'est-ce qui s'est passé ? Dans un temps limité, dans une dynamique transférentielle j'interroge la notion de glissement. Attention à l'effet miroir, être à l'heure ne veut pas dire forcément exiger des participants d'être à l'heure. Comment alors faire vivre le cadre ? En étant la tout simplement, peut-être. Ceci interroge mon cadre d'intervention c'est-à-dire de ne pas être happée par cette mise en scène, mise en acte ce GAPP interroge la notion d'urgence au niveau des responsables de pôle mais à mon niveau aussi dans quelle urgence je suis ? »

« Est-ce que l'agitation permanente est de l'urgence ? De quelle urgence parle-t-on de l'urgence totale ou de l'urgence objective ? À quoi répond l'urgence ? Comment met-on en acte une agitation permanente ? Que traduit-elle pendant qu'ils sont en mouvement, peut-être une façon de ne pas répondre, de pas de ne pas entrer. Pour pouvoir s'installer, il faut une place : les responsables de pôle échangent sur leur bureau. Est-ce que l'arrêt de l'action entraîne un silence, silence de l'inaction »

Notes personnelles (juin 2019)

« Les professionnels s'assoient : ils ont leurs portables qu'ils retournent sur la table pour la première fois : Une responsable de pôle dit que « le GAPP, la rencontre ça me fait du bien. Ça me fait une pause. » Une responsable de pôle est absente, elle doit écrire un rapport d'activité, elle est excusée par son collègue. »

« Une professionnelle souhaite évoquer une situation : « je suis tellement dans l'action que je n'arrive plus à penser. » Elle fait le récit de deux situations cliniques qu'elle nomme des sorties sèches, c'est-à-dire une mise à la rue de deux familles qui résident depuis plusieurs mois au sein du centre d'hébergement et réinsertion sociale. Cet acte a des effets sur l'équipe de la structure qui ont investi ces familles. Elle raconte que la réunion d'équipe a été très difficile pour elle, à la fois par son sentiments d'impuissance d'empêcher ces départs mais aussi par l'état de souffrance de l'équipe. L'écoute du groupe est silencieuse, puis les autres professionnels essayent à la fois d'être rassurants et dans la quête de solution. Les membres de l'équipe commencent à évoquer les outils institutionnels qui font références. Ils échangent sur leurs représentations et leurs vécus des instances formelles. Il y a moins d'émotions à fleur de peau »

⁶⁸ GAPP : Groupe d'analyse de Pratiques Professionnelles

La relecture des notes prises pendant la durée de l'analyse de pratiques professionnelles avec les responsables du pôle du centre d'accompagnement pour personnes en situation de grande errance me ramène à cette notion d'étrangeté.

Je découvre les dynamiques inter-transférentielles en relisant mes notes personnelles rédigées dans l'après coup dans ma voiture. Elles traduisent à la fois mon évolution personnelle mais aussi l'évolution du groupe d'analyse de pratiques professionnelles.

Une première piste de travail serait la difficulté que j'ai eue à mettre à l'abri mes émotions et à me détacher de mon expérience d'éducatrice spécialisée. Difficile car j'étais, d'une part, confrontée aux récits des professionnels, ce qui venait se mettre en miroir avec mon savoir-faire d'éducatrice spécialisée, et, d'autre part, à mes projections des sans-abris, public accueilli par cette structure. Je me suis, quelque part, identifiée à leur condition d'errance. Il est également possible que j'ai été touchée par ce public car ils sont définis par une norme sociale transmettant une charge émotionnelle forte.

De quelle place est-ce que j'intervenais ? Était-ce en tant qu'éducatrice ? En tant qu'animatrice d'analyse de pratiques professionnelles ?

Une seconde piste de travail concernerait la question de la mésinscription des professionnels en tant que personnes dans certaines structures du champ social. Cette mésinscription se traduit notamment par une infiltration de la problématique des personnes accueillies. Cette problématique, au centre des discussions de ce GAPP, a fait apparaître une interrogation sur l'identité de ces professionnels, identité souvent attaquée par les institutions.

Pour moi, l'écoute est sans jugement. Elle est silence et doit laisser dire ce qu'il se dit. Durant quelques séances, les projections mentionnées ci-dessus ont empêché la création d'un espace malléable. En réponse à leur agitation corporelle externe, je m'agitais moi aussi de manière interne. J'étais en alerte, à l'affût de toutes leurs gestuelles, incapable de me décaler. Ce stage m'a permis de découvrir les résistances, mes résistances. Mes réponses étaient du registre du savoir-faire et non du savoir-être.

Pour Freud, il y a deux interdits fondamentaux qui sont considérés comme tabous car ancrés en chacun de nous et difficilement remis en question : l'interdit du meurtre et la prohibition de l'inceste. C'est en échangeant avec le groupe mémoire et ma référente de mémoire sur la notion des interdits fondamentaux que la question des limites en analyse de pratiques professionnelles s'est posée. L'animatrice-eur est « la gardienne des interdits fondamentaux ». C'est pourquoi, le rôle d'un animateur en analyse de pratiques professionnelles est, à partir des récits de situations cliniques, de permettre l'analyse des

mouvements psychiques des professionnels dans le cadre de leur pratique. Cet échange pendant le groupe de mémoire, où j'ai pu me laisser à être m'a aidée à lever des défenses inconscientes. L'idée des limites fait partie de nous. Le respect des limites renvoie à la frustration de mes pulsions et désirs. Vivre l'arrêt imposé du stage du centre d'accompagnement des personnes en situation de grandes errance m'a rappelé la notion de contrat (début et une fin). Cela m'a également aidée à libérer ma pensée, ma parole et ainsi pouvoir conscientiser des ressentis dont je n'arrivais pas à comprendre l'impact émotionnel que je trouvais disproportionné dans l'après coup.

Si la première période de formation m'a permis d'établir ma liberté de pensée et de parole, la deuxième période m'a permis de découvrir la liberté d'être et de laisser être en formation.

Notes personnelles centre d'animation (une séance de novembre 2019)

- « Notre rencontre permet à la fois un échange sur la fonction de chacun, le dispositif et le contenu de nos rencontres. Ils sont en attente de pouvoir se retrouver ensemble pour parler du savoir-faire de chacun. »
- « P dit « mon cœur de métier c'est d'aimer ce qu'on fait, d'avoir de la patience, apprendre des choses aux enfants tout en même temps qu'ils s'amuse ensemble ». »
- « Ils parlent donc du cœur du métier, de débrief, de la coordination. Ils nomment des enfants, et des termes comme « oubliés » ; provocateur ; groupe ; parents ; hyperactif ; relation parents enfants ; animateur ; donner de l'attention. »

Les différentes rencontres avec l'équipe sont investies comme un lieu d'élaboration, permettant de mettre à l'abri les associations et les représentations. Ils aborderont à chaque fois une situation clinique qui sera partagé avec le reste du groupe. J'arrive à faire le tri entre les projections des professionnels et mon contretransfert, malléable dans mes réponses plus en lien avec ce dont le professionnel a besoin et pas sur le contenu de ce qu'il dit. Peu à peu, durant ce stage, j'arrive à faire le tri de ce qui m'appartient et de ce que j'en fait, ce que je traduirais par mon silence intérieur, mon savoir être.

Maurice Bellet écrit : « l'écoute est puissante : laisser se dire ce qu'il se dit, ne rien en écartait ; être présent entièrement, non pas seulement de tête ; en même temps, laisser tous les espaces ; si l'on parle, se borner à proposer, et au plus proche de ce que dit l'autre ; ne faire précéder son écoute de rien ; s'abstenir de tout jugement, de tout ce qui définirait l'autre laisser l'autre parler sa langue et se tenir d'abord en sa demande ; refusé d'entrer dans le cercle de mensonges ou faussetés oublier tout savoir renoncer à tout pouvoir ne pas prévaloir d'aucune fonction ne rien valoir pour l'autre et ainsi s'effacer entièrement.[...] ces règles organisent l'écoute- n'assure pas la justesse de l'écoute [...] elles sont la liberté même de parler et

*d'entendre ; elles sont le don effectif de cette liberté*⁶⁹ ». La lecture de cette citation reflète ce que signifie, pour moi, l'écoute.

Mon écoute varie selon les dynamiques transférentielles et inter-transférentielles pendant le stage dans le centre d'accompagnement, au centre d'animation et l'intervention à l'IMP.

2. Malléabilité et tiercéité : une exploration de ma créativité

La réflexion d'André Green sur le cadre comme fonction « tiercisée » me permet, en tant qu'animatrice en analyse de pratiques professionnelles de parler, non en mon nom propre, mais comme représentant d'une instance tierce. Il s'agit d'interroger le cadre interne, de pouvoir construire un espace interne pouvant accueillir les mouvements inter transférentiels. La fonction du tiers dans un groupe est celle qui va remettre chacun à sa place et à sa responsabilité. Il rappelle que nul n'est tout puissant.

Pour André Green, « *il ne s'agit pas que l'enfant soit capable de concevoir un tiers (par le langage par exemple) pour admettre qu'il peut être influencé par la présence de fantasmes à propos du père dans la pensée de la mère*⁷⁰ ».

Pour André Green « *le troisième élément ne se restreint pas à la personne du père, il est également symbolique*⁷¹ » Le tiers défusionne l'enfant de la mère. Le bébé est présent à sa mère par les échanges corporels. Il évolue d'un état fusionnel vers une séparation.

André Green évoque la notion de « *tiercéité potentielle*⁷² » lorsque le père est dans la tête de la mère à une « *tiercéité réelle*⁷³ » lorsque le père devient réel pour l'enfant.

Centre d'animation : « *Un professionnel raconte une activité avec des enfants. Il s'arrête sur une petite fille qui ne joue pas, ne parle pas, dans le refus reste très en retrait. Je leur demande « comment s'appelle cette petite fille, ? les membres du groupe se regardent et aucun ne connaît son prénom. Ils en sont très étonnés, ils n'avaient pas fait le lien, ils connaissent le prénom de son grand frère mais pas celui de sa petite sœur. Ils font le constat qu'ils l'ont publié, que cette petite fille est anonyme. La rencontre d'après ils évoqueront à nouveau cette petite fille. Ils savent son prénom, et ont fait sa connaissance. »*

⁶⁹ Bellet, M. (1995). *L'écoute*, p.40. Paris (France) : Desclée de Brouwer.

⁷⁰ Green, A., Lussier, M., François-Poncet, C., & Abram, J. (2005). *Jouer avec Winnicott* (Bibliothèque de psychanalyse), p.89. Paris (France): Presses universitaires de France.

⁷¹ Ibid

⁷² Ibid, p.90.

⁷³ Ibid, p.90.

3. De silence en puissance en présence : le langage paternel

Du silence de mon père émanait une présence rassurante. Les lieux que nous partagions seuls ou en famille étaient son jardin potager, les balades dans mon village, les bois, les randonnées dans les montagnes du pays basque labourdin ou encore les pique-niques. En pique-nique familial, il se baladait et dès qu'on le voyait s'éloigner, tous le suivaient enfants comme petits-enfants. On partait à l'aventure.

Ce silence laissait la place à une écoute du doux bruit des feuilles qui bruissent dans les arbres, nous laissait songeurs alors que nous observions les vautours, emblèmes du pays basque qui planaient au-dessus de nous. Ce silence, continu comme le bruit de notre respiration, de nos corps, de nos pas, était créateur d'un sentiment de liberté. Notre silence était vivant. Mon père parlait pour décrire, raconter son lien à sa terre, ses racines. Son silence était un silence d'espace, à écouter si j'en sentais la nécessité, un silence près de moi, une présence sécurisante. Le partage de ce silence était notre mode de communication, parole silencieuse traduisant la présence par le contact, par le toucher, une transmission d'expérience de son rapport au monde, de ses racines, de son identité : mélange d'autorité et de générosité.

Paulette Marquer a contribué à l'étude de l'anthropologie du peuple basque. Elle écrit dans le chapitre : « *le point de vue ethnographique* ⁷⁴ » : « *Une instinctive méfiance à l'égard de tout changement alliée à de remarquables possibilités d'adaptation et d'assimilation définissent la personnalité psychique du Basque. Cette curieuse association de « résistance passive et de paradoxale souplesse » explique, mieux que ne sauraient le faire de savantes discussions d'ethnogenèse, la position ethnographique du peuple euskarien dans l'Europe moderne. L'originalité de son ethnie repose sur la persistance de coutumes et de traditions, bien souvent empruntées aux uns ou aux autres, mais progressivement remaniées et incorporées petit à petit à une culture d'origine pastorale, si fortement enracinée à la terre qu'elle a pu résister jusqu'à maintenant à la poussée industrielle du monde actuel*⁷⁵. »

Winnicott écrit : « *il n'y a rien de nouveau dans l'idée d'un passage de la dépendance à l'indépendance. Il s'agit d'un voyage que tout être humain entreprend et nombreux sont qui*

⁷⁴ Marquer, P. (1969). *Contribution à l'étude anthropologique du peuple basque et au problème de ses origines raciales*. Bulletins Et Mémoires De La Société D'Anthropologie De Paris, 4(1), 1-240.

⁷⁵ Ibid.

*arrivent près de leur destination, qui arrivent à l'indépendance avec un sens social bien enraciné*⁷⁶ (dépendance absolue, dépendance relative, la voie qui mène à l'indépendance) »

Dans le cadre de mon processus de maturation, j'ai compris que l'excès de parole, pour moi, traduisait une perte de confiance, de sécurité intérieure, de silence intérieur. La façon de le retrouver était d'être dans une injonction de savoir-faire.

4. La transitionnalité entre deux

Les différentes expériences de rencontres avec la direction des institutions me ramènent à la notion de transitionnalité. La rencontre met en jeu l'articulation du dispositif de l'analyse des pratiques professionnelles en ce qui se décline entre le dedans et le dehors. Je rattacherais cette notion à l'espace transitionnel de l'enfant que Winnicott appelle aire de jeu.

L'aire de jeu est en continuité directe avec l'aire intermédiaire d'expérience (espace transitionnel) existant pour soulager les tensions liées à l'intégration de la réalité du dedans et de la réalité du dehors. Cette aire transitionnelle a vocation d'expérimentation de soi, des autres, du monde physique. L'enfant et l'adulte sont, dans cet espace intermédiaire, libres de se montrer créatif et de laisser vivre leur spontanéité. Winnicott situe la créativité dans l'aire transitionnelle, en expérimentant la vie : entre la réalité intérieure et la réalité du monde extérieur.

Notes personnelles centre d'animation novembre 2019

« Le premier paradoxe de la position clinique est d'être dedans et dehors. Quelle place singulière, découvrir avec l'équipe ce qu'on a à se dire et les effets sur soi et sur eux »

Dans le cadre professionnel, cela fait maintenant 5 ans que je rencontre ma superviseuse une fois par mois. Au fil des entretiens, j'ai peu à peu pris conscience des mouvements psychiques contre transférentiels pendant les ateliers avec les différentes équipes. L'analyse de mon positionnement m'a permis de découvrir et comprendre les écarts. J'ai ainsi pu repérer la place importante de l'observable quand je me sens en difficulté avec un groupe. Cela se traduisait par une prise de note où je me centrais plus sur moi, plutôt que sur l'aspect clinique de l'analyse de pratiques. Je ressentais des tensions corporelles et mes réponses étaient orientées d'un point de vue éducatif, sur du savoir-faire.

⁷⁶ Winnicott, D., & Kalmanovitch, J. (1980). *Processus de maturation chez l'enfant développement affectif et environnement* (Petite bibliothèque Payot 245), p.44. Paris (France): Payot.

Notes personnelles, GAPP équipe IMP, février 2020

Depuis l'arrivée de T et le départ de N, la dynamique du groupe a changé. Le cadre du GAPP, qui était posé et permettait de parler de pratique jusqu'à présent s'est modifié. Il est aujourd'hui vécu comme contraignant. Le nouveau membre de l'équipe a une position de retrait, il regarde et lit son portable. Ça m'agace, je suis plus centrée sur la dynamique du groupe que sur le récit d'un des membres de l'équipe. Je demande à P de poser son portable, ce que je ne fais jamais. Cela me rappelle l'équipe de la structure d'accompagnement des personnes en situation de grande errance. Je n'écoute plus, je suis en alerte, mes réponses sont concrètes, et je ne permets pas à l'équipe d'avoir un espace à penser. Je m'en rends compte pendant la séance, mais je n'arrive pas à m'arrêter de donner des solutions. Je cherche à maîtriser les émotions que je ressens, de les mettre à l'écart, mais je n'y arrive pas. Je me sens en colère car je suis plus à mon écoute qu'à celle du groupe, je me sens impuissante. Pourtant, certains des professionnels échangent entre eux mais je suis à l'extérieur. Je n'arrive pas à me mettre en position de tiers, à me décaler.

Il me semble comprendre que lorsque que je me retrouve dans cette position, je recherche une sécurité intérieure en référence à mon histoire personnelle et mon rapport au savoir. Ce type d'écoute évoque pour moi cette dimension chaotique à laquelle Winnicott fait référence. Je pense qu'il existe un paradoxe entre mon savoir être, le silence intérieur qui est un espace créatif de la liberté d'être et à être et mon savoir-faire qui traduit une insécurité intérieure limitant ma liberté de pensée, de parole. Il s'agit à ce moment-là d'une oscillation à, à la fois de parler en mon nom et, à la fois comme représentant d'une fonction tiercéisante. Dans ces situations-là, je suis en miroir des professionnels, j'en perds la fonction tiercéisante que je suis censée conserver.

Donald Winnicott évoque la notion de chaos dans son dernier ouvrage La nature humaine : « *le chaos est un concept qui transporte avec lui une idée d'ordre [...]* Le chaos est d'abord une ligne de brisure dans l'être, et la guérison survient grâce à une réexpérience de la continuité⁷⁷. »

Je sais que lorsque je parle beaucoup et que je donne des réponses du registre du savoir-faire, d'une forme de guidance éducative, cela traduit que je ne suis pas à la bonne place. Les limites sont floutées. Ce type de réponse me ramène à une résurgence de mes défenses inconscientes. Cette analyse me permet de conscientiser que c'est de l'idéal du moi (instance intermédiaire dans la formation du surmoi) dont il s'agit, ce qui correspond à mon image parentale idéalisée.

⁷⁷ Winnicott, D., Weil, B., & Winnicott, Clare. (2014). *La nature humaine* (Collection Tel 408), p.177. Paris (France) : Gallimard.

En 1997, je suis éducatrice spécialisée en internat dans un ITEP. Cet établissement accueille des garçons âgés de 13 à 18 ans. Olivier a 14 ans. Il est admis en septembre en internat. Il ne souhaite pas rester dans l'établissement, il souhaite retourner vivre auprès de son père, chez lui. Dès la fin des cours à 17h, il reste contre les voitures situées à gauche du portail de l'institution. Le portail est grand, large, et toujours ouvert. Olivier a son dos posé contre le pilier du portail, un pied dehors, un pied dedans. L'ensemble de l'équipe éducative se relaie auprès de lui. Ses émotions se traduisent par une mise en tension et un repli corporel. Tous les échanges se concluent sur son souhait de rentrer chez lui car n'a pas choisi d'être là. Le travail éducatif se concentre sur cet entre-deux que le pilier, le portail symbolisent, en restant auprès de lui. Olivier restera plusieurs semaines et peu à peu les propositions d'activités lui donneront envie de tenter la vie à l'intérieur de l'établissement. La rythmicité du placement la semaine en institution et le week-end chez lui s'installera.

Cette expérience en ITEP m'a permis notamment de commencer à percevoir une forme d'entre-deux, ici symbolisé par ce portail et cette hésitation du jeune à cheval entre le trottoir (l'extérieur) et le parking de l'ITEP (l'intérieur).

Dans le cadre de l'analyse de pratiques professionnelles, je vais tenter de retracer le processus de réflexion qui m'a amenée à penser que creuser un espace malléable permettait la créativité du groupe. De même, cet écrit sur mon parcours de formation permet de poser, comme condition essentielle, la nécessité que l'animatrice, par contractualisation, soit le représentant d'une instance tierce. Cela lui évite ainsi de parler en son nom à son insu et d'être garante du cadre.

Pour évoquer la question de la malléabilité en analyse de pratiques professionnelles, je souhaiterais reprendre l'article de René Rousillon « *le besoin de créer et la pensée de Winnicott*⁷⁸ ». Pour Winnicott la création est le paradigme central de la vie psychique. La créativité concerne un potentiel créateur, la création un accomplissement. Il n'y a pas de création possible sans un travail de renoncement, sans introjection pulsionnelle. Pour moi, l'introjection est le processus par lequel le sujet fait passer, sur un mode fantasmatique du dehors au-dedans, des objets et des qualités inhérentes à ces objets.

Pour Winnicott, la notion d'objet « trouvé/créé », suppose la coïncidence d'un processus hallucinatoire (l'objet est créé) et d'un processus perceptif (l'objet est trouvé). D'un point de vue manifeste, pour Winnicott, la convergence d'un processus (hallucination/perception) est à l'origine des processus de création. Pour permettre ce processus fondamental, il questionne les conditions de possibilité, c'est-à-dire la place de l'environnement. Winnicott fait le lien entre

⁷⁸ Roussillon, R. (2011). Le besoin de créer et la pensée de D.W. Winnicott. *Le Carnet PSY*, 152(3), 40-45.
doi:10.3917/lcp.152.0040.

l'environnement et la capacité de la mère à repérer des processus et besoins de son bébé et de ses capacités d'adaptation à ceux-ci, qu'il nommera « *préoccupation maternelle primaire*⁷⁹ ».

D'un point de vue latent, inconscient, la position « sacrificielle » de la mère témoigne d'une relative indifférenciation de la mère avec son bébé. En se mettant au service de celui-ci, elle reste au service d'une partie d'elle-même. C'est une mise en miroir, dans un effort pour refléter à l'autre ses mouvements, partager par empathie.

L'environnement suffisamment bon exerce la fonction réflexive que le bébé ne peut pas encore associer. « *Le miroir de la mère « medium malléable*⁸⁰ » » s'inscrit dans une fonction réflexive de l'environnement (miroir de la mère comme miroir du bébé et de ses états internes). Il fera référence au *holding* et *handling* qui sont des messages adressés au bébé. Il y a un premier niveau qui est le corps à corps, construction des premières formes de l'identité et un deuxième niveau correspond aux caractéristiques malléables et plastiques du mode relationnel entre la mère et le bébé.

Pour René Roussillon, à travers le terme de « malléabilité », il faut retenir des notions comme la disponibilité, la saisissabilité, la réceptivité de l'objet, la sensibilité des réponses aux élans du bébé, résistance, cohérence, patience, et plaisir. Toutes ces notions reflètent au bébé les premières représentations de ses mouvements psychiques. Lorsque la mère, suffisamment malléable peut donner vie dans le jeu, cela donne alors une place à la vitalité créatrice. De mon point de vue, l'analyse d'André Roussillon concernant la notion de malléabilité peut se retrouver dans la fonction de l'animatrice en analyse de pratiques professionnelles. En analyse de pratiques professionnelles, je pense que le processus manifeste se traduit par la notion de miroir à partir du « trouvé/créé ». Le processus latent, inconscient nécessite une tolérance mouvement psychique symbolique porteur de paradoxe. Le miroir de l'animateur médium malléable a une fonction réflexive de l'environnement qui se traduit par un mode de présence, par les notions de *holding*, de *handling* et du corps qui parle.

Pour moi, les notions de René Roussillon sont transposables à l'analyse de pratiques professionnelles. J'en déduis les deux niveaux suivants :

- Le premier niveau se situe dans la relation avec un autre, comme miroir de soi.
- Le deuxième niveau fait référence aux caractéristiques plastiques et malléables.

⁷⁹ Winnicott D.W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*, p.287. Paris (France) : Payot

⁸⁰ Roussillon, R. (2011). Le besoin de créer et la pensée de D.W. Winnicott. *Le Carnet PSY*, 152(3), 40-45.
doi:10.3917/lcp.152.0040

La créativité du groupe dépend du rapport, au sein de la relation avec l'environnement, entre le potentiel du groupe et la malléabilité de l'animateur. La créativité de l'animateur permet au groupe de transférer cette propriété créative pour donner vie dans le jeu de la rencontre.

L'animateur accepte de s'effacer, creuse en lui un espace malléable pour accueillir ce qui survient de la rencontre et du mouvement pulsionnel d'un professionnel ou du groupe. Il s'efface totalement ou efface un pan de lui pour se mettre au service du besoin ou du désir du groupe. Cela crée un jeu de miroirs. De mon point de vue, en tant qu'animatrice, ce miroir de mes états internes ne peut être partagé qu'à travers l'empathie, la « préoccupation maternelle primaire ».

Dans un groupe, l'animateur crée l'environnement afin de permettre au groupe de pouvoir « trouver/ créer ». Les caractéristiques plastiques et malléables correspondent à une sensibilité, une écoute, une résistance, une constance, une cohérence, de la patience et à du plaisir. Tout ceci est, pour moi, présent dans les réponses que l'animatrice apporte au groupe.

Le groupe doit pouvoir transformer l'animatrice. Elle doit pouvoir s'ajuster au groupe, accepter d'être transformée par lui. Il ne suffit pas que les expériences soient vécues, il faut aussi qu'elles soient intégrables, un plaisir partagé dans les différentes facettes de la rencontre.

Notes personnelles

Un animateur dit après un partage des professionnels concernant certains enfants et leurs réactions qu'ils aimeraient comprendre. P parle d'une réaction vive qu'il a eu avec une jeune enfant parce qu'il a eu peur qu'elle se fasse mal. Le groupe échange, chacun raconte comment il a vécu la situation. Ils sont maintenant dans l'observable mais essayent de comprendre ce qui a pu entraîner une action ou réaction de leurs part. Je suis totalement silencieuse, je les écoute. J dit « j'ai fait une belle rencontre » le groupe se tait et se met en attente de ce qu'il veut raconter. Un silence s'installe, moi j'imagine qu'il a rencontré un jeune, certains membres du groupe l'interrogent où et quand ? Le temps est suspendu, il dit que pendant qu'il animait l'atelier d'expression artistique « camille et sarah : c'était parfait, c'était cool qu'elles se rencontrent »

Parole d'un professionnel

« J'ai fait une belle rencontre ! » : Je suis étonnée car je n'avais pas imaginé qu'il allait parler de deux petites filles. Je m'interroge sur la place que signifie son implication dans la rencontre !

Il reste plus qu'une rencontre où nous ferons le bilan. J'ai le sentiment que j'ai fait une belle rencontre avec cette équipe professionnelle. Mais aussi une nouvelle rencontre avec moi-même.

5. Aire intermédiaire d'expérience : malléabilité et fonction tiercéisante

L'animateur/trice, comme le groupe sont réceptacles : la malléabilité n'est pas le fait que de la mère. La fonction de la mère serait de maintenir la relation groupe/mère. La fonction du père serait, quant à elle de faire tiers, à partir des règles posées.

Il ne faut pas nécessairement associer malléable à maternel et tiers à paternel. La malléabilité, pour R. Roussillon, permet au groupe de construire une solution à partir des éléments que l'animatrice donne, tout en ayant l'illusion que ça vient de lui. L'animateur/rice laisse le groupe libre d'élaborer sur cette réceptivité (malléabilité), c'est-à-dire ce qui donne une respiration personnelle.

La malléabilité au sein d'un groupe permet une souplesse qui vient du groupe et de l'animateur/trice, mais aussi de la fonction tiercéisante de l'animateur/trice qui peut permettre cette possibilité. Ce sont les règles définies avant chaque rencontre, qui rappellent les interdits fondamentaux et rappellent l'objet de la rencontre : l'analyse de pratiques professionnelles, espace d'échange de situations cliniques.

La malléabilité est le contraire de la rigidité. Le côté rigide exclut le tiers. La rigidité, en ce qui me concerne, se traduit par un flot de paroles, en lien avec une injonction de savoir-faire.

Le tiers lutte aussi contre la toute-puissance maternelle ou paternelle, décideurs qui pensent détenir la vérité. La fonction tiercéisante met le groupe en sécurité pour pouvoir élaborer : les règles de la confidentialité, de non jugement et de bienveillance sans complaisance en sont les garants. Il est donc nécessaire de ne pas être dans la toute-puissance. Cela nécessite de rappeler les règles au début de chaque rencontre. Entre l'animateur/trice et le groupe une loyauté implicite s'installe au niveau des règles. Être ferme, sur les règles ce n'est pas être rigide. La malléabilité ne peut être une aire d'expérience que dans un espace suffisamment sûr comme avec la fonction tiercéisante.

J'ai pu constater que pour pouvoir me permettre la création d'un espace malléable, il était nécessaire de contractualiser mon intervention, me permettant d'être dans cette fonction tiercéisante.

Notes personnelles

Première rencontre avec les responsables de pôles du centre d'accompagnement. Les responsables évoquent chacun à leur tour leurs demandes concernant l'analyse de pratiques professionnelles.

Un responsable de pôle, interroge les repères, décalage entre le cadre, l'équipe et la structure ce qui rend la charge de travail insoutenable. Défini par la masse de travail et des injonctions paradoxales, question éthique. Que faire quand structurellement ce n'est pas possible ? Il interroge la notion de dépendance, la place du responsable, l'évolution du métier, l'errance des professionnels par rapport aux injonctions institutionnelles. Les autres responsables de pôle ont des demandes différentes : réfléchir sur le positionnement du cadre, du responsable, la manière, le point de vue humain, accompagner les équipes dans des décisions. La place des salariés en lien avec les bénéficiaires. Quelle position par rapport à la plainte des familles ? Quelles conséquences sur le positionnement des professionnels en face à face avec les bénéficiaires ? Chaque professionnel possède deux portables. Tout au long de cette rencontre, ils l'ouvriront, le fermeront, le poseront, le reprendront. Ils liront leurs mails, y répondront. Ceci tout en continuant les échanges, comme dans une présence fantôme. Leur gestuelle s'inscrira comme dans un corps à corps avec moi, en miroir, qui se traduira par une rigidité défensive de ma part.

En ce qui concerne la topographie c'est-à-dire le cadre de l'institution. Pour moi, la façon dont les locaux sont aménagés, habités ou pas révèlent l'état général de l'institution. Si la direction installe des professionnels dans un contexte institutionnel complexe, alors il est nécessaire, pour moi, d'interroger le cadre sans apport de jugement. Ma malléabilité ne peut-elle s'exercer que dans un espace suffisamment sûr ? La question du cadre est aussi là : s'il est bien défini, il sera suffisamment rassurant pour que l'on puisse s'exprimer et que je puisse me mettre en situation d'écoute.

Lors de la recherche du deuxième stage, je constate que la mise en place du cadre passe, dans un premier temps, par le contrat passé avec la direction de l'institution. Ceci n'avait pas été le cas avec le centre d'accompagnement des personnes en situation de grande errance. Le non-respect de la contractualisation tripartite de la convention de stage a altéré le cadre. Tout au long du premier stage, les échanges entre les professionnels traiteront de limites physiques, de portes. Elles traduiront la difficulté d'avoir des lieux de vie intimes, d'élaboration psychique, les difficultés à poser des limites et ainsi pouvoir penser la notion d'urgence au sein du centre d'accompagnement des personnes en situation de grande errance.

Lors des premières rencontres avec les responsables de pôle au sein du centre d'accompagnement, j'étais en miroir de leur urgence. J'aurais pu penser que cette période d'agitation n'était pas une défense mais un début de travail en groupe.

L'analyse des pratiques professionnelles questionne, pour moi, les professionnels sur la manière dont ils vont parler de leur travail à leurs collègues : travailler sous le regard de l'autre

n'est pas simple. La difficulté dans cette fonction tiercéisante a été de ramener les professionnels à ne pas être absorbés par la pathologie du public dont ils s'occupent. De mon côté, ma difficulté a été de ne pas être prise dans une dynamique contre transférentielle négative. Le lieu de supervision individuel m'a aidée et surtout soutenue à démêler les confusions chaotiques, et différencier les espaces tout au long de ma formation. « Liée mais pas emmêlée », question centrale dès le début de notre rencontre a été assez « prémonitoire » du travail psychique élaboré.

6. Le clivage fonctionnel

C'est Gérard Bayle qui décrit la notion de « clivage fonctionnel⁸¹ » en 1988. Le clivage fonctionnel est une réaction immédiate de défense contre une attaque au niveau psychique. C'est une défense habituellement transitoire. Une des fonctions du clivage est de repousser la conflictualité psychique et de protéger les blessures narcissiques. Je souhaiterais associer à la notion de clivage fonctionnel, celle « d'inquiétante étrangeté⁸² » développée par Freud qui est un sentiment étrange, effrayant, dans une situation familière. On peut se sentir dépassé, ce qui provoque des angoisses.

Pour moi, le clivage fonctionnel s'est appliqué à mon expérience de la formation. Je pourrais l'associer à la phase de marge du rite de passage selon la définition d'Arnold Van Gennep. A l'origine de ce sentiment se trouvent les rencontres, anticipées comme spontanées, ayant eu lieu dans le cadre de la formation avec ses différents acteurs. Les travaux académiques produits, basés sur une écriture de soi, se sont inscrits dans un entre-deux, entre écriture latente et manifeste. Les ressentis dans les différents groupes de formation et les stages pratiques ont également permis de découvrir ma créativité.

En tant qu'étudiante, les premiers cours intitulés « approche historique de l'analyse des pratiques » avec M. Jean Chami représentent symboliquement le seuil matériel de ce rite de passage. D'une part, par la présence « réelle » de M. Jean Chami, au sens de Carl Rogers. En effet, la rencontre doit être authentique au sens de Carl Rogers. Pour lui, ce qui lui importe dans la rencontre, c'est d'être ce qu'il est au plus profond de lui-même, « un être réel » qui peut être perçu par l'autre comme sécurisant. C'est de cette manière que j'ai vécu ce premier cours de la

⁸¹ Bayle Gérard, Bayle, Gérard, & Bayle, Gêard. (2012). Clivages moi et défenses (Le Fil rouge Section 1 Psychanalyse). Paris (France): Presses universitaires de France.

⁸² Menès, M. (2004). L'inquiétante étrangeté. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 56(2), 21-24. doi:10.3917/lett.056.0021.

formation. J'ai perçu M. Jean Chami à la fois comme un pilier de l'analyse des pratiques professionnelles et un passeur au sens de la transmission. D'autre part, de l'inquiétante étrangeté que j'ai ressentie, à la fois par le désir intense de commencer la formation, mais aussi la peur de l'inconnu dont cette aventure formatrice promettait l'exploration. Une exploration du familier connu mais aussi de ce qui était caché, dissimulé à mon insu.

Même si cette note est longue, il me semble indispensable de ne pas la scinder tant elle me semble refléter mon parcours de formation.

« Par sa nature clinique, à référence psychanalytique, l'analyse des pratiques (à l'intérieur de son cadre) privilégie l'expérience, la pratique et l'implication personnelle sur les savoirs théoriques. L'animateur professionnel néanmoins ancré dans le monde universitaire va induire un clivage fonctionnel entre sa fonction d'analyste et une exigence de production universitaire susceptible d'évaluation. D'un côté on va demander à l'étudiant professionnalisé de se dépouiller de ses savoirs, savoir-faire et techniques, de ses représentations toutes faites, de sa morale, pour se livrer à une expérience où il analyse ses actes sans savoir où cela va le mener. De l'autre, on lui demande de faire une certaine synthèse, de faire preuve de sa capacité de construction, de reconstruction, en utilisant aussi les connaissances universitaires. Tout l'art du formateur va consister à faire admettre aux étudiants des références plurielles qui ne sont pas au même niveau de fonctionnement psychique. Cela va conduire à respecter une hiérarchie (processus primaire et inconscient/pensée secondarisée et rationnelle) sans induire un rapport de domination d'un niveau par rapport à l'autre. ⁸³»

Cette notion de clivage fonctionnel m'est apparue évidente en tant qu'étudiante. Toutefois, pour moi, elle peut également s'appliquer dans le cadre de l'analyse de pratiques professionnelles entre l'animateur et les participants. J'ai notamment pu l'expérimenter lors de mes stages.

Dans le cadre de l'analyse des pratiques professionnelles, ces deux notions sont à l'œuvre. Lorsque cet état d'esprit d'inquiétante étrangeté est présent, le clivage fonctionnel peut se mettre en place en situation de contre transfert. Cela peut être du registre du collage, de la collusion, de l'irritation, du bien-être par exemple.

Dans le cadre de mes stages notamment, il a été question de ne pas projeter sur le groupe, ou sur un membre du groupe en particulier, mes propres solutions. Il est nécessaire de ne pas

⁸³ Chami, J. (2010). *L'analyse des pratiques professionnelles à l'université*, Cliopsy, n° 3, p. 55-69.

attribuer aux professionnels des solutions qui me sont propres. Je dois être consciente que l'écoute doit se faire à partir de ce que racontent les professionnels et non pas dans une dynamique contre transférentielle (positive ou négative). La tiercéisation offerte par les espaces d'échange proposés par la formation m'a permis de faire ce pas de côté dont j'avais besoin pour comprendre les enjeux de ces dynamiques contre transférentielles : la supervision individuelle, l'atelier d'analyse de pratique, le groupe mémoire et les points de situation. Cet environnement suffisamment bon a aussi été alimenté par la possibilité de solliciter des moments d'échanges supplémentaires. Dans l'après-coup, je pense ne pas avoir toujours fait la différence entre la demande d'une rencontre et le besoin qui était associé.

C'est le passage à l'écriture qui m'a permis, dans un deuxième temps, de conscientiser ce qui se jouait pour moi : la mise en silence et la découverte d'un silence intérieur nécessaire pour unifier sur le papier des pensées chaotiques.

7. L'écriture, émergence d'un silence intérieur

Il me semble qu'au fur et à mesure des écrits de la formation, j'ai pu évoquer à la fois le mouvement de sidération, la mobilisation interne et le processus de transformation tout au long de ces deux années. Cette évolution se concrétise à travers cet écrit de mémoire. La sidération se manifeste à partir de la notion d'archi savoir, et du contrat narcissique dans les injonctions que j'impose. La Sidération est notamment née de la transmission transgénérationnelle et des non-dits de l'enfance devenus, plus tard, des mots de l'adulte. La mobilisation interne s'est traduite par tous les mouvements transféro-contre-transférentiels et le brassage de mes émotions. Le processus de transformation s'est, quant à lui, exprimé dans la création de cet entre-deux : de la rigidité à la malléabilité, de la perte à la créativité.

Mon processus de réflexion, encore en cours, s'articule autour de deux éléments : l'enveloppe psychique et le silence intérieur. C'est pourquoi je commencerai par la notion d'enveloppe psychique, composante nécessaire et primordiale à la formation et l'exploration de mon silence intérieur, qui se manifestera alors à travers l'écriture.

a. L'enveloppe psychique, préalable à l'écriture

Que ce soit avec l'équipe du centre d'animation où les équipes de l'IMP, la question récurrente qui émerge des professionnels est la suivante :

Paroles de professionnels : « comment on prend en compte l'individu dans le groupe ? »

Les professionnels évoquent régulièrement la difficulté, non seulement de gérer un groupe, mais aussi de prendre en compte tous les membres du groupe dans leur identité

individuelle. Cette question fait écho en moi. Aussi, à chaque fois qu'elle émerge et de par sa récurrence, il me semble que la réponse que je lui apporte tient de mon savoir-faire. Cela traduit notamment une insécurité, le savoir-faire étant ma solution de repli. Je n'arrive pas à faire ce pas de côté nécessaire et place donc en miroir les mouvements psychiques qui me concernent personnellement.

Dans un premier temps, j'aimerais évoquer la fonction de l'enveloppe psychique. L'enveloppe psychique ou le moi-peau ne se réduit pas à une ligne de contour pour Albert Ciccone. « *La fonction-enveloppe est une fonction de contenance, qui consiste à contenir et à transformer.* »⁸⁴ Comme je l'ai écrit au début de mon mémoire la fonction de l'enveloppe peut être aussi rattachée au groupe. Il me semble que dans le cadre de l'analyse de pratiques professionnelles, la notion d'enveloppe dans sa fonction contenante permet la création d'un espace dans laquelle la vie du groupe peut être déposée et transformée. Il me semble, à travers, les différentes expériences vécues que l'enveloppe, dans sa dimension contenante, permet une fonction d'individuation dans un groupe. Les différentes expériences que j'ai pu vivre en analyse de pratiques professionnelles, en tant qu'étudiante, professionnelle ou en stage, m'ont permis de découvrir et de vivre cette notion d'enveloppe contenante.

En ce qui me concerne, la responsable de formation a fait office de référence en tant que représentante de l'institution (symbolique et instituant) mais aussi garante des théories et méthodes.

Au fil des regroupements, dans le groupe initial où nous étions 18, j'ai vécu des mouvements inconscients transféro-contre-transférentiels négatifs. Deux espace-temps ont marqué mon évolution, délimités par l'arrêt du stage du centre d'accompagnement pour les personnes en situation de grande errance :

- Je me suis sentie étouffée, me repliant sur moi-même, à la fois dans une régression du vécu du groupe familial d'origine mais aussi par un silence traduisant mon incapacité de parler.
- Les différentes défenses présentes : la peur, l'anonymat, les angoisses de morcellement, la menace de perte d'identité moi-même ont peu à peu lâché prise pour me laisser prendre ma place singulière dans le groupe.

⁸⁴ Ciccone, A. (2001). Enveloppe psychique et fonction contenante : Modèles et pratiques. *Cahiers De Psychologie Clinique*, 17(2), 81-102.

Lors du cours : « initiation à la psychosociologie clinique » (novembre 2019).

J'ai pris le risque d'évoquer une situation professionnelle me concernant. J'ai pris la parole, le groupe m'a écoutée et m'a posé des questions afin de compléter mon récit. Enfin, dans une phase de retour, le groupe m'a apporté son soutien afin de trouver ma solution à ce questionnement.

En complémentarité, les rencontres en petits groupes m'ont aidée à penser mais surtout à m'autoriser à prendre le risque de parler.

Au fil des regroupements et des rencontres dans le cadre de l'atelier d'analyse de pratiques, où nous étions 9 étudiants, j'ai pu assez vite trouver ma place, écouter, associer et m'exprimer librement. Cela a généré un mouvement transférentiel positif. Je peux dire que c'est dans cet espace de rencontre que j'ai exploré la notion d'enveloppe contenant. J'ai pu dans cet espace me laisser être et laisser à être.

Notes personnelles le 21/11/2018

- Chacun fait un point de situation de son évolution sur la recherche de stage. J'écris :
- Ecouter avec l'oreille de l'autre et faire des liens...
- Proposer une relation de confiance.
- Question du groupe fermé ? Importance de s'impliquer dans la construction du dispositif (horaires, taille du groupe,), l'organigramme, questionner la notion de cadre, analyser le sens pour la personne rencontrer.
- Réfléchir à : l'analyse de pratique qu'est-ce que c'est ?
- Ne pas avoir de représentation à propos des professionnels et publics avec lequel ou pourrait faire un stage.

Notes personnelles atelier d'analyse de pratiques 12/02/2020

- Discours latents/discours manifeste.
- La distance est à prendre en fonction de ce qui se rapporte à notre ressenti.
- Il est important de repérer les émotions que l'on a pendant la situation pour travailler sur le bon questionnement.
- Se reconcentrer c'est-à-dire se re-recentrer.
- Etre à l'écoute de soi et à l'écoute de l'autre. L'émotion court-circuite quelque chose.
- Différence entre le récit qui fait l'émotion en parallèle quand le groupe n'est pas complet.
- L'analyse de pratiques professionnelles permet d'aider les autres mais ce n'est pas de faire à leur place.
- Ressentir mais pas vivre les choses. Ne pas être envahi par l'émotion de l'autre.
- Attention à l'anticipation,
- La projection et surface de projection
- Transfert et inconscient

Dans le contexte actuel incertain et inquiétant, la rédaction de ce mémoire et donc ce passage à l'écrit a pour moi un effet contenant et unificateur. Il me permet notamment d'assembler mes pensées, les empêchant d'errer, mettant ainsi de l'ordre dans le chaos.

b. Le passage à l'écriture et la genèse du silence intérieur

Mon carnet de campagne est un exemple parlant de cette dualité latent/manifeste qui me caractérise tout particulièrement. En effet, qu'il s'agisse de mes notes personnelles ou de tout autre écrit, il m'est nécessaire de prévoir deux temps d'écriture : un premier brut, encore chaotique et un second qui me permettra d'y apporter ordre et structure.

Ces deux temporalités sont marquées par les éléments qui se manifesteront dans mon écriture. Le premier temps d'écriture servira de réceptacle à mes idées et pensées qui apparaîtront alors emmêlées et sans connexion évidente les unes avec les autres. Le second temps, quant à lui, vecteur d'ordre, permettra d'établir ces chaînons manquants, créateurs de liens.

Ce qui caractérise cette première approche, outre le manque de structure, sont les mouvements inconscients, une forme d'approche pulsionnelle de l'écriture. Cette approche primitive de l'écrit est, je pense, liée à mon enfance. En effet, en tant que gauchère, obligée à écrire de la main droite, j'étais plus attachée à la forme de mes lettres et de mes phrases qu'à leur signification. C'est la lecture qui m'a permis de dépasser cette approche artificielle des mots, me permettant ainsi de faire dévier mon attention, en passant de la forme au fond. Cette première approche est, quelque part, enfantine, car j'écris mes pensées telles quelles, de manière orale. Selon moi, cela provient de cette tradition oratoire dont la présence est importante au sein de ma famille, où l'écrit n'a pas de place. Par ailleurs, j'ai pu noter que mes phrases sont souvent construites à l'envers et ne respectent pas toujours le schéma de construction classique sujet-verbe-complément. En revanche, leur structure se rapproche plutôt de celle de la langue basque, dont la structure est plutôt complément-sujet-verbe. Par exemple la phrase française « je vis à Bayonne » deviendra, en basque « *Baionan bizi naiz* » (A Bayonne, je vis). Cela me ramène à la langue paternelle et je suppose donc que je me place dans une dynamique transférentielle et transgénérationnelle. Cela tient de la créativité

Avant de passer à la deuxième approche de l'écriture, plus objective, qui permet la mise en forme du texte, je dois passer par une phase de lecture. Cette phase est particulièrement difficile, car je découvre qu'une idée qui était claire et faisait sens dans mon esprit, ne retrouve pas toujours ces mêmes caractéristiques une fois couchée sur le papier. Le mémoire, et plus généralement les écrits universitaires entrent dans un contexte de contre-don, ce qui vient contrebalancer ma construction personnelle basée sur le don et la dette.

Le deuxième temps d'écriture correspond, pour moi, à une dialectique entre ce qui est du registre du latent, de l'observable, du manifeste et de l'art de l'observable. Ces composants sont, pour moi, à l'origine de l'écriture clinique. Ce dialogue a pu se mettre en place, notamment grâce à la formation, qui m'a permis notamment de travailler sur la question de l'adresse : le passage de l'écriture pour soi à l'écriture pour être lue. Ce second temps d'écriture me ramène à la notion de « solitude » au sens de Winnicott et sur ma capacité à m'écrire pour l'autre. Si je ne perçois pas l'énergie psychique que me demande le premier temps d'écriture, pulsionnel, ce temps de réécriture est pour moi, à double-tranchant, d'une part éprouvant car soumis au regard de l'autre (miroir réflexif), et de l'autre du registre de la création.

Conclusion

Van Gennep écrit : « *Aux rites d'entrée dans la maison, le temple, etc..., correspondent des rites de sortie, qui sont soit identiques, soit inverses* ⁸⁵ ». « *En tout cas, pour comprendre les rites relatifs au seuil, il convient de se rappeler que le seuil n'est qu'un élément de la porte, et que la plupart de ces rites doivent être pris au sens direct et matériel de rites d'entrée, d'attente et de sortie, c'est-à-dire des rites de passage* ⁸⁶ ».

Grâce à toutes les rencontres que j'ai pu faire au cours de cette formation, j'ai pu expérimenter un accueil, un acte d'hospitalité qui se concrétise par la rédaction de cet écrit. Ce mémoire se retrouve alors à la croisée des liens transférentiels à l'œuvre tout au long de ces deux années.

Cette « hospitalité » que j'ai pu recevoir durant la formation, cette écoute dont j'ai pu bénéficier, m'a permis d'évoluer, de passer du savoir-faire au savoir-être et ainsi découvrir ma créativité. Ainsi, à travers ce mémoire, j'ai pu non seulement mettre à l'abri une part de vulnérabilité personnelle, mais aussi découvrir « mon chemin des possibles ».

Aujourd'hui, en tant qu'animatrice, je choisis d'explorer cette nouvelle créativité en allant vers ce principe philosophique de la vie et du mouvement, vers le jeu, le plaisir et la création, source de souplesse et malléabilité, vers l'écoute et l'accueil de l'autre.

⁸⁵ Van Gennep A. (2014). *Les rites de passage, étude systématique des rites*, p.33. Chicoutimi, ville de Saguenay (Québec) : Édition numérique

⁸⁶ Ibid, p.34.

Bibliographie

Livres

- Anzieu, D. (1985). *Le Moi-peau*. Paris : Dunod.
- Anzieu, Epistémon, Kaës, & Kaës, René. (1999). *Le groupe et l'inconscient l'imaginaire groupal* (3e édition. ed., Psychismes). Paris (France): Dunod.
- Bayle Gérard, Bayle, Gérard, & Bayle, Gêrard. (2012). *Clivages moi et défenses (Le Fil rouge Section 1 Psychanalyse)*. Paris (France): Presses universitaires de France.
- Beillerot, Berdot, Blanchard-Laville, & Jacky Beillerot. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir* (Savoir et formation). Paris: L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Bellet, M. (1995). *L'écoute*. Paris (France) : Desclée de Brouwer.
- La Boétie, &, & Auffret, S. (1995). *Discours de la servitude volontaire (Mille et une nuits 76)*. Lieu inconnu (France): Éditions Mille et une nuits.
- Bonvin, J., & Farvaque, N. (2008). *Amartya Sen une politique de la liberté (Le Bien commun)*. Paris (France): Michalon.
- Bouquet, B., Jaeger, M., & Roche, F. (2012). *Éthique et travail social : Une recherche du sens* (2e édition.. ed., Santé social).
- Boussard, L. (1969). *L'Irrintzina ou le Destin des Basques* (Laffont, enquêtes, documents). Paris (France): R. Laffont.
- Corbin A. (2018) *Histoire Du Silence De La Renaissance à Nos Jours*. Paris (France) : Flammarion
- Fanguin, D. (2009). *La psychanalyse principaux concepts freudiens*. Paris (France): Ellipses.
- Ferenczi, S., Balint, M., Dupont, J., Sabourin, P., & Coq-Héron. (2014). *Journal clinique janvier-octobre 1932* (Petite bibliothèque Payot 983). Paris (France): Payot.
- Foucault, M. (2015). *Naissance de la clinique* (9e édition "Quadrige". ed., Quadrige). Paris (France): Presses universitaires de France.
- Fustier, P. (2015). *Le lien d'accompagnement, Entre don et contrat social*. Paris : Dunod.
- Germain S. (2015). *Quatre actes de présence Vivre Ici Et Maintenant*. Paris (France) : Points.
- Green, A., Lussier, M., François-Poncet, C., & Abram, J. (2005). *Jouer avec Winnicott* (Bibliothèque de psychanalyse). Paris (France): Presses universitaires de France.
- Green A. (2015). *André GREEN et les configurations de la tiercéité*, Revue française de la psychanalyse, p.XXXX. Paris : Cairn Info.
- Henri –Menassé Catherine (2009). *Analyse de la pratique en institution*. Paris : éd Eres
- Centre amiénois de recherche en éducation et formation ..., Université de Picardie Jules Verne, Centre universitaire de recherche en sciences de l'éducation et en psychologie Amiens, Cognition, langage, émotions, acquisitions Reims, Habiter le Monde Amiens ..., & Kattar, Antoine. (2018). *A la rencontre d'adolescent.e.s dans des environnements incertains écoutes croisées* [textes issus du colloque international en sciences de l'éducation sur la thématique de l'adolescence contemporaine en lien avec la question de ses environnements (Savoir & formation). Paris (France): L'Harmattan.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel penser l'unité des sciences sociales (La couleur des idées)*. Paris (France): Éd. du Seuil.

- Lahire B. (2012). *L'explication des comportements : entre dispositions et contextes, Monde pluriel*. Penser l'unité des sciences sociales. Paris : Ed Seuil
- Marquer, P. (1969). *Contribution à l'étude anthropologique du peuple basque et au problème de ses origines raciales*. Bulletins Et Mémoires De La Société D'Anthropologie De Paris, 4(1), 1-240.
- Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure*. Paris : Ed. la Découverte.
- Tesson, S. (2013). Dans les forêts de Sibérie février-juillet 2010 (Collection Folio 5586). Paris (France): Gallimard.
- Van Gennep A. (2014). *Les rites de passage, étude systématique des rites*. Chicoutimi, ville de Saguenay (Québec) : Édition numérique
- Veldman, F. (1989) Haptonomie. Paris (France) : Presses Universitaires de France.
- Winnicott D.W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris (France) : Payot
- Winnicott D.W. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris (France) : Gallimard.
- Winnicott D.W. (2006). *La Mère Suffisamment Bonne*. Paris (France) : Payot-Rivages
- Winnicott, D., & Kalmanovitch, J. (1980). *Processus de maturation chez l'enfant développement affectif et environnement* (Petite bibliothèque Payot 245). Paris (France): Payot.
- Winnicott, D., Weil, B., & Winnicott, Clare. (2014). *La nature humaine* (Collection Tel 408). (France).
- Winnicott, D., Gribinski, M., & Kalmanovitch, J. (2000). *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques (Connaissance de l'inconscient)*. Paris (France): Gallimard.
- Zazzo, R., Tournier, M., Pernoud, L., & Pernoud, Georges. (1984). *Le paradoxe des jumeaux précédé d'un dialogue avec Michel Tournier [et d'un entretien inachevé avec Laurence et Georges Pernoud]*. ed., Collection Laurence Pernoud). Paris (France) : Stock.

Articles

- Aubourg, F. (2003). Winnicott et la créativité. *Le Coq-héron*, n° 173(2), 21-30. doi:10.3917/cohe.173.0021.
- Bayle, G. (2012). IX. Clivages fonctionnels. Dans : G. Bayle, *Clivages: Moi et défenses* (pp. 155-193). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Blanchard-Laville, C. et Dubois, A. (2013). *Entretien avec Jean-François Chiantaretto*. CLIOPSY, 10, 141-155.
- Castoriadis-Aluagnir, P. (1975). – « le contrat narcissique », in *La violence de l'interprétation*. Paris : PUF (Le fil rouge), p.182-202
- Chami, J. (2010). *L'analyse des pratiques professionnelles à l'université*, Cliopsy, n° 3, p. 55-69.
- Chiantaretto, J. (2014). S'écrire : survivre ou se faire naître dans le regard de l'autre : À propos de l'écriture de soi chez Imre Kertész. *Le Coq-héron*, 219(4), 46-49. doi:10.3917/cohe.219.0046.
- Ciccone, A. (2001). Enveloppe psychique et fonction contenant : Modèles et pratiques. *Cahiers De Psychologie Clinique*, 17(2), 81-102.
- Hatchuel, F. (2013). *Modalités d'écriture en situation de formation clinique. Élaborer le rapport à l'« interlocuteur interne »*. CLIOPSY, 10, 53-66
- Loux F. (1979). – « le façonnage du corps », in *Pratiques et savoirs populaires : Le corps dans la société traditionnelle*. Paris : Berger-Levrault. p.61-69.
- Menès, M. (2004). L'inquiétante étrangeté. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 56(2), 21-24. doi:10.3917/lett.056.0021.

- Natanson, J. (2001). L'évolution du concept de transfert chez Freud. *Imaginaire & Inconscient*, n° 2(2), 7-19. doi:10.3917/imin.002.0007.
- Roussillon, R. (2009). L'objet « médium malléable » et la réflexivité. Dans : R. Roussillon, *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité* (pp. 37-50). Paris : Dunod.
- Roussillon, R. (2011). Le besoin de créer et la pensée de D.W. Winnicott. *Le Carnet PSY*, 152(3), 40-45. doi:10.3917/lcp.152.0040.
- Salem, I. (2013). *Clivages. Moi et défenses* de Gérard Bayle. *Revue française de psychanalyse*, vol. 77(3), 887-894. doi:10.3917/rfp.773.0887.