



Ecole doctorale 356 Cognition Langage Education

Laboratoire Apprentissage Didactique Evaluation Formation AE4671

Sciences de l'Éducation

Thèse pour obtenir le grade universitaire de Docteur

**Apports de l'approche clinique et des incursions théoriques
dans l'analyse des pratiques professionnelles visant l'émancipation du sujet**

L'exemple d'une recherche action auprès d'éducateurs spécialisés en formation

Présentée par

Frédérique Goralczyk-Cenni

Sous la direction de **Christine Poplimont** Professeur des Universités

Soutenue le 24 novembre 2018 à Aix en Provence

Membres du jury

Dominique Berger, Professeur des Universités, Université Claude Bernard, Lyon 1, membre.
Mireille Cifali-Bega, Professeur émérite, Université de Genève, rapporteur.
Frédérique Lerbet-Sereni, Professeur des Universités, Université de Pau et des pays, rapporteur.
Christine Poplimont, Professeur des Universités, Aix Marseille Université, directeur.
Marc Souville, Professeur des Universités, Aix Marseille Université, membre.

« S'il peut y avoir un progrès de base au 21^{ème} siècle, ce serait que les hommes et femmes ne soient plus les jouets inconscients non seulement de leurs idées mais de leurs propres mensonges à eux-mêmes. C'est un devoir capital de l'éducation que d'armer chacun dans le combat vital pour la lucidité» (Morin, 1999, p 37).

Résumé

L'éducation spécialisée est confrontée à l'impasse d'articuler les logiques contradictoires. Cet obstacle renforcé par le malaise inhérent à la subjectivité du métier d'éducateur génère de la souffrance qui se traduit par une posture de toute-puissance. La dimension émancipatrice de la relation éducative est étouffée sous les phénomènes de stigmatisation et d'aliénation renforcés par la posture de guidage. Ces difficultés sont repérables au sein des dispositifs d'analyse de la pratique à travers la prégnance de la résolution de problèmes, des entraves à la problématisation et des difficultés à articuler théorie et pratique qui l'illustrent. Le travail de problématisation vise à explorer les effets de l'usage des incursions théoriques et de la PAC (problématisation par l'articulation des contraires) dans un dispositif d'APP dans lequel l'intervenant adopte une posture clinique. Il s'inscrit dans un cadre théorique mettant en tension l'évaluation, la problématisation et l'émancipation. Cette thèse s'intéresse aux processus en jeu dans la relation éducative, entre le clinicien et le sujet, le sujet et les usagers, en mimésis dans les dynamiques de changement. En ce sens, la méthode clinique s'est imposée pour les rendre intelligibles. L'analyse des entretiens renforce notre hypothèse selon laquelle l'usage des incursions théoriques et de la PAC favorise la problématisation et l'émancipation des sujets tant sur le plan professionnel que personnel. Un phénomène de ricochet a été observé. Les résultats montrent l'importance de l'identification à la posture du clinicien comme mise en scène de l'articulation des contradictions et incarnation du savoir. Un remaniement du rapport au savoir s'y associe.

Abstract

Specialized education has to face the difficulty linked to the articulation of contradictory forms of logics. This complexity as well as the uneasiness related to the subjective implication inherent to the profession of educator cause suffering, which leads to an attitude of omnipotence. The emancipating dimension of the educating relationship is neutralized because of phenomena of stigmatisation and alienation, the latter being emphasized by a guiding attitude. Those difficulties can be distinguished through the devices of analysis of practices, by solving issues, going beyond the obstacles to the process of problematization and beyond the complexity related to the articulation between theory and practice. Addressing those issues aims at exploring the impact of the use of theoretical incursions and of the PAC (problematization through the coordination of contradictory notions) with the help of the APP device, which will be used by the participant in order to adopt a clinical attitude. This work is accomplished within a theoretical framework articulating the evaluating, problematizing and emancipating parts. This doctoral thesis deals with the processes involved in the context of the educating relationship, between the clinician and his-her patient, the patient and the users, taking into account the changing dynamics. The clinical method aims at making them intelligible. The analysis of interviews strengthens our hypothesis: using the theoretical incursions and the PAC method is positive in order to problematize and emancipate the patients, as well in terms of professional as personal development. A ripple effect has been observed. The results show how important is the process of identification to the attitude of the clinician, representing thus a way to stage the articulation of contradictory notions as well as the personification of knowledge. A reorganization of our relationship to knowledge can be associated to this.

Remerciements

Je souhaite que ce travail soit à la hauteur de l'implication de ma directrice,
Christine Poplimont, sans qui il n'aurait pas pu voir le jour.
Je lui destine ma reconnaissance la plus sincère et tous les remerciements de mise.

Je remercie l'ensemble des membres du jury :

Mireille Cifali-Bega
Frédérique Lerbet-Sereni
Dominique Berger
Marc Souville

pour le précieux temps consacré à l'évaluation de ce travail
et aux perspectives qu'elle offre.

Je remercie

Bérangère et Aurore, partenaires, qui ont donné corps à ce travail en soumettant leur parole à
la recherche. Deux belles rencontres qui offrent leurs lettres de noblesse à la clinique.
Mentionner leurs vrais prénoms concourt à leur reconnaissance.

L'Institut Méditerranéen de Formation et de Recherche en Travail Social,
l'Institut Régional de Travail Social,
d'avoir accepté et autorisé le recueil des données.

Les étudiants, d'avoir participé à nourrir mon désir d'apprendre, de questionner,
de comprendre, d'enseigner, de transmettre, de chercher, de perdre,
de trouver-créer mon style, et de travailler à l'assumer.
J'ai trouvé ma scène en passant par les coulisses.

Je suis reconnaissante à mes proches et amis-pairs de m'avoir supporté
dans les deux sens du terme.

A la mémoire de Michel Vial

Table des matières

Résumé	3
Abstract	4
Remerciements	5
Table des matières	6
Introduction générale.....	11
Première partie	
Malaise : une impasse pour articuler les logiques contraires.....	16
Chapitre 1 : Causes et conséquences du malaise	17
1.Contexte : évolution de la formation des éducateurs	17
1.1 Les différentes sources du malaise.....	19
1.1.1 Dominance de la logique gestionnaire et perte du sens de l'action éducative : une légitimité remise en question reliée à un manque de reconnaissance	19
1.1.2 L'incertitude et la subjectivité inhérentes au métier	22
1.2 Les conséquences du malaise dans les pratiques professionnelles	23
1.2.1 L'augmentation de l'usure professionnelle	24
1.2.2 La dimension émancipatrice de la relation éducative étouffée	25
1.2.3 La toute-puissance comme remède à l'impuissance	26
1.2.4 Les conséquences du malaise sur les usagers : un renforcement de la stigmatisation et de la dépendance	30
Chapitre 2 : Les répercussions du malaise dans la formation d'éducateur.....	32
2.1 La formation par l'alternance, cadre épistémologique de la formation d'éducateur.....	32
2.2 Formation en travail social : le système de référence en question	35
2.3 Un clivage entre théorie et pratique	36
2.4 Les caractéristiques de l'APP en formation d'éducateur	39
2.5 Les répercussions du malaise en APP.....	42
Synthèse de la problématique de départ, question de recherche et choix des orientations théoriques retenues	44

Deuxième partie

Articulation théorie pratique et articulation des postures contradictoires, une dialectique émancipatrice..... 46

Chapitre 3 : Les paradigmes tressés dans la relation éducative 50

3. Les deux paradigmes : contrôle et ouverture	54
3.1 La posture, mise en scène du paradigme.....	57
3.2 Guidage et accompagnement, deux postures distinctes	59
3.3 Le choix de la posture, mise en relief d'un rapport au savoir	61
3.4 Deux conceptions du problème : problémation et problématisation.....	63
3.4.1 Deux dimensions du problème : spatiale et temporelle	64
3.4.2 Résoudre ou élucider : deux formes de rapport au problème.....	65
3.5 La problématisation est un processus inachevable.....	67
3.5.1 Les mousquetaires de la problématisation : concordances et dissonances.....	69
3.5.2 Les différentes dimensions du processus de problématisation.....	70
3.5.3 Les différentes phases de la problématisation.....	71
3.5.4 De la nécessité des repères schématisés dans la problématisation, la question de la dialectisation et des limites	73
3.5.5 Finalement, le but de la problématisation : créer du sens	75
3.6 Modèle retenu : la PAC au service de la problématisation	77
3.6.1. Conception de la situation.....	80
3.6.2 Auto évaluation et réflexivité.....	82
3.6.3 La pensée herméneutique : la nécessité du savoir.....	83
3.6.4 Les processus emblématiques de la PAC.....	84
3.6.5 L'implication- distanciation.....	84
3.6.6 Le processus de référenciation	87
3.6.7 Le processus d'orientation dans l'action.....	90
3.6.8 La médiation psychique : dialectique du tiers et de la contenance	92
3.7 Les obstacles à la problématisation, quand le pathos domine le logos	95
3.8 Les entraves à la problématisation	96
3.9 Comprendre le phénomène de compulsion de répétition, un détour psychanalytique	99
3.9.1 De la place de la parole et de la subjectivité dans la répétition.....	102
3.9.2 Les fonctions de la compulsion de répétition, entre stérilité et destructivité	104

Chapitre 4 : L'émancipation et la normalisation, deux processus inaliénables	107
4.1 L'origine du concept d'émancipation	107
4.1.1 Vers une description du concept d'émancipation	109
4.1.2 Le discours sur l'émancipation	111
4.1.3 Détour historico-politique pour comprendre les fondements de l'émancipation	112
4.2 Les concepts connexes à l'émancipation	113
4.2.1 Subjectivation et individuation, prédicats de l'émancipation	114
4.2.2 Le corps et l'évènement, composantes potentiellement émancipatrice d'une situation.....	115
4.2.3 Liens entre autonomisation et émancipation.....	117
4.2.4 Le désir de reconnaissance surdétermine les comportements aliénants.....	118
4.2.5 Responsabilités et contraintes, moteur de l'émancipation	119
4.3 Le processus de normativité	120
4.3.1 La norme est forme et contenu.....	122
4.3.2 Canguilhem et la norme : les valeurs négatives au cœur du processus de normativité.....	124
4.3.3 Foucault et la norme : entre savoir et pouvoir.....	125
4.4 La clinique, une posture favorisant l'émancipation	127
4.4.1 La conception du sujet en clinique.....	129
Synthèse	131
Construction de l'objet de recherche et hypothèse, vers une méthodologie de terrain	136

Troisième partie

Clinique de la clinique en APP.....	139
--	------------

Introduction et régulation de l'exploration de terrain	140
---	------------

Chapitre 5 : Cadre méthodologique : recueil, traitement et analyse clinique des données	142
--	------------

5.1 Plus qu'un outil de recueil de données, l'entretien clinique est une rencontre	142
5.2 La posture du clinicien, le transfert et les impératifs méthodologiques attendants.....	145
5.3 La population : deux éducatrices en formation au sein d'un dispositif d'APP	147
5.4 Les conditions de mise en œuvre du recueil des données	148
5.5 La méthode de traitement et d'analyse.....	149

Chapitre 6 : L'analyse : démarche, résultats et interprétations	151
--	------------

6.1 Rappels des instruments d'interprétations, régulation du cadre théorique et construction des catégories	153
6.1.1 Première régulation : incursion théorique ou « petites phrases » ?	156
6.1.2 Les « petites phrases » entre mét-aphorisation et objets transitionnels.....	158
6.1.3 Le « Pense-Phrase », un objet transitionnel favorisant le pouvoir d'agir en situation	161
6.1.4 Deuxième régulation : de l'importance du silence dans la problématisation.....	162
6.2 Entretien 1, sujet 1, Béragère	165
6.2.1 Catégorie 1 : présence des indicateurs corroborant la posture clinique	165
6.2.2 Catégorie 2 : présence des indicateurs corroborant le changement paradigmatique.....	169
6.2.3 Catégorie 3 : présence des indicateurs de l'hypothèse, PAC, pense-phrase et présence du savoir.....	173
6.2.4 Catégorie 4 : présence des éléments imprévus, le miroir entre l'intime et l'extime ou « l'effet ricochet ».....	175
6.2.5 Critiques et questionnements	179

Synthèse du premier entretien	181
--	------------

6.3 Entretien 2, sujet 2, Aurore	183
6.3.1 Catégorie 1 : présence des indicateurs corroborant la posture clinique	184
6.3.2 Catégorie 2 : présence des indicateurs corroborant le changement paradigmatique.....	189
6.3.3 Catégorie 3 : présence des indicateurs de l'hypothèse, PAC, pense-phrased et présence du savoir.....	191
6.3.4 Catégorie 4 : présence des éléments imprévus, l'effet ricochet	196
6.3.5 Appendice précieux : une relation épistolaire	197
6.3.6 Critiques et questionnements	201
Synthèse du second entretien	202
6.3.7 Essai de formalisation	204
6.3.8 Repérage dans notre démarche de recherche	206
6.4 Essai herméneutique	206
6.4.1 « Le rapport à » du clinicien, mobiles et ricochets	209
6.4.2 Essai sur le style, la boîte noire du clinicien	211
6.4.3 Régulation et perspectives	218
Conclusion générale	220
Bibliographie	223
Index des auteurs	236
Table des illustrations.....	241
Sommaire des annexes	242
Annexe 1 : Retranscription des entretiens	243
Annexe 2 : Relation épistolaire avec Aurore	283
Annexe 3 : Journal clinique, les coulisses de la thèse	296

Introduction générale

Cette thèse s'intéresse aux processus en jeu dans la relation éducative au sein d'un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles en formation d'éducateurs spécialisés, notre formation et profession originelles.

Sur ce point, l'appartenance du chercheur au terrain de la recherche est appréciable. Il a l'avantage d'une familiarité de sens commun que le chercheur importé devra progressivement acquérir. Mais celle-ci devra à son tour, être remise en question pour pouvoir se libérer de la pesanteur des allants de soi (Ardoino, 1990, p 3)

comme nous tenterons de le démontrer tout au long de ce travail et dans un chapitre plus spécifique formalisant ce travail réflexif.

Cette recherche s'interroge sur les pratiques et les postures professionnelles qui s'y rattachent ainsi qu'aux effets sur les sujets qui en bénéficient et à l'impact sur les dynamiques de changement (intervenant en APP / éducateur en formation / usagers), tous « s'éduquant » (Marpeau, 2000).

Notre regard porte plus précisément sur la dimension émancipatrice de la relation éducative et sur la posture professionnelle qui la favorise. Dans ce travail demeure un projet à double visée. C'est un engagement éthique et politique que le thème de cette recherche explore et porte, un projet éducatif qui vise à construire de la connaissance sur le processus d'émancipation dans le cadre de la relation éducative, et plus précisément au sein d'un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles dans le cadre de la formation des travailleurs sociaux comme nous venons de le souligner.

Il s'agit donc également de soutenir le projet de professionnalisation relatif à la dimension d'accompagnement des sujets, partenaires de la recherche, puisqu'il s'agit d'une recherche en méthode clinique. « Il s'agit d'une recherche par et sur l'accompagnement en même temps qu'un accompagnement à et par la recherche » (Beauvois & Haudiquet, 2012, p 171).

Ce travail, dont le terrain de recherche est celui de l'alternance « considéré comme un processus intégratif des contraires, c'est-à-dire l'art de négocier le mouvement inverse du mouvement dans lequel on est » et de l'articulation théorie pratique visée, s'inscrit dans le sillage des recherches de Popliment (2000, p 114). En effet, la pratique analysée en séance d'APP concerne essentiellement les expériences vécues lors des stages en institutions sociales et médico-sociales.

Le stagiaire doit intérioriser des valeurs, des normes, une manière d'être, des compétences, des nouvelles capacités. Le stage peut être le lieu d'émergence de questionnements théoriques au retour en centre de formation. La théorie peut donner corps à la pratique et peut faire émerger un nouveau besoin théorique (Poplimont, 2001, p 123).

En ce sens, nous soulignons dans le contexte de départ, les difficultés rencontrées par les stagiaires pour articuler théorie et pratique ainsi que les caractéristiques de l'alternance comme cadre de notre investigation et non comme objet de recherche. Il en sera de même pour l'analyse des pratiques professionnelles.

Cette recherche prend également sa source dans l'œuvre de Michel Vial (1997 à 2012) compte tenu que nous avons été formés à « l'accompagnement professionnel » (Vial & Mencacci, 2007), une posture spécifique relevant de « l'évaluation située » (Goralczyk, 2016). Ainsi, l'évaluation sera convoquée comme cadre théorique sous-jacent, considérée comme une pratique connectée à la relation éducative.

L'empreinte clinique des recherches de Cifali (1994 à 2011) y est très présente. Elle représente une des identifications qui a nourri notre désir de devenir chercheur.

Le point de départ de cette recherche tient sur un éreintement politique et social¹, dans un élan de résistance éthique dans lequel, « accompagner et rechercher constituent les deux fils d'une même tresse, fils enchevêtrés, dont les formes et les finalités se co-spécifient justement en s'entreLacant » (Beauvais & Haudiquet, 2012, p 166). Toute l'exigence légitime d'une écriture clinique est de dire le JE sans le dévoiler. Le lecteur aura latitude à le vérifier entre les lignes. Quelques expériences professionnelles relatant des phases, des ruptures et des questionnements permettront ici de situer la place de laquelle nous parlons.

Après un long parcours dans l'animation puis l'éducation populaire, l'évidence de devenir éducatrice spécialisée s'imposait comme une passion manifeste pour être en relation avec l'autre. La désillusion fut très rapide. Un sentiment d'insatisfaction professionnelle nous a envahis, accompagné d'incompréhensions et d'une perte de sens de l'activité :

Mais que font les éducateurs ?

¹ Ce serait un truisme d'évoquer l'enfance et sa propre éducation pour justifier l'objet de cette recherche, et ce serait une entropie de ne pas le faire. Soulignons-le simplement pour ne pas l'oublier, rappeler son importance et ne pas s'écarter du travail permanent pour assumer cette subjectivité, « *voie royale vers une objectivité authentique plutôt que fictive* » (Devereux, 1980, p. 18).

Pour tenter de comprendre, je me suis engagée dans un parcours de formation en sciences de l'éducation pour apporter des réponses à mes questionnements sur les pratiques professionnelles et la récurrence des dysfonctionnements institutionnels².

Les sciences de l'éducation m'ont permis de changer ma vision du monde, je leur suis redevable.

J'interviens depuis cinq ans dans les formations en Sciences de l'éducation, en tant que chargée de cours, attachée temporaire à l'enseignement et à la recherche depuis deux ans. J'ai dans ce cadre-là, été responsable du module « accompagnement du changement » dans le Master « encadrement et formation dans le champ de la santé et du travail social ».

Je participe en tant qu'accompagnatrice et formatrice dans le secteur du travail social et de la santé, dans la formation et dans les institutions, notamment pour animer des dispositifs d'analyse de la pratique³ pour favoriser la professionnalisation de ces métiers de l'humain confrontés à l'incertitude de la relation, et ce, dans un contexte déstabilisant caractérisé en partie par la perte de sens de l'activité. Cette recherche s'intéresse donc en toile de fond, à la difficile gestion de l'incertitude⁴.

Dans une période de fortes interrogations sur le fonctionnement ordinaire des démocraties, de remise en cause des missions traditionnelles des institutions et de perte de repères quant aux orientations majeures des secteurs de l'éducation et de la formation, le retour sur la problématique fondamentale du lien entre formes d'éducation et processus d'émancipation apparaît aujourd'hui indispensable (Albero, Gueudet, Eneau & Blocher, 2015, p 11).

Nos constats de terrain portent précisément sur ces phénomènes mis en scène dans la formation des travailleurs sociaux, dans le récit des situations dans lesquelles est massivement évoqués, une perte de sens de leurs actions ainsi qu'un questionnement éthique sur les visées et pratiques institutionnelles, confrontant les éducateurs à une difficulté voire une impossibilité d'articuler les logiques contraires. Or, « Pour permettre une évolution en matière d'éducation, il convient de ne pas évacuer son contraire mais de le tolérer en termes de passage possible » (Marpeau, 2011, p 40).

² C'est d'ailleurs à travers ces éléments que nous nous présentons lors de la première séance d'APP.

³ Compte tenu de sa fréquente utilisation tout au long de ce travail, nous utiliserons le sigle APP pour nommer « l'analyse des pratiques professionnelles ».

⁴ « L'enseignement devrait comporter un enseignement [...] apprendre à naviguer dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitudes » (Morin, 2000, p 16).

La première partie de ce travail s'attache à présenter ces constats de départs, les incidences sur les postures et pratiques professionnelles ainsi que ses répercussions au sein d'un dispositif d'APP en formation d'éducateur.

Une synthèse présentera les traits les plus saillants ainsi que l'élaboration de la question de départ et le choix des concepts retenus pour l'exploration théorique.

La seconde partie est consacrée à la problématisation qui s'articule autour de deux chapitres dont le liant et le souci sont la relation éducative présentée en préambule de cette partie. L'enjeu est d'apporter un étayage théorique à la problématique de départ. Chaque chapitre s'achèvera par une synthèse permettant de soigner les transitions et donner corps au cheminement de ce travail.

Le chapitre trois présente les deux paradigmes épistémologiques pour mieux comprendre les pratiques et notamment la prégnance de la dominance de la logique de contrôle sur la logique d'ouverture mis en exergue par la prégnance de la logique de résolution de problème par rapport à la problématisation. Ces deux conceptions du problème et le positionnement relatif au questionnement sur le sens y seront également définis.

Le modèle de la problématisation retenu pour l'exploration méthodologique sera présenté et son choix justifié. Compte tenu de l'importance de la conceptualisation dans le processus de problématisation, ce dernier ainsi que le concept de rapport au savoir et la construction de sens qui s'y rattache seront mis en relief pour tenter de comprendre le clivage entre la théorie et la pratique que nous avons relevé dans les constats de départ, en le reliant à la difficulté d'articuler les postures contradictoires de la relation éducative.

Le chapitre quatre explore les processus de normativité et d'émancipation à travers la définition de certains processus connexes, de leurs entraves et de leurs potentiels. Il présente la posture clinique comme une posture favorisant l'émancipation.

Une présentation des critères de ces processus sera proposée pour en faciliter le repérage dans la prolifération des conceptions. Elle servira d'instrument pour l'analyse des données recueillies dans le cadre de la problématique méthodologique.

L'ensemble de cette partie est alimenté par des références d'ordres pluridisciplinaires pour répondre à l'exigence éthique de multiréférentialité à laquelle nous nous relions. En effet, seule une conception d'ensemble parvient à saisir ou du moins s'approcher des phénomènes étudiés. A l'issue de cette problématisation, l'objet de recherche s'est esquissé dans une quête inachevable de construction de sens parce que cet objet n'est pas naturel mais construit et problématisé par notre subjectivité, mise à distance par le cadre théorique que nous avons élaboré.

C'est bien pour cela que le dispositif de recherche doit comporter une mise à l'épreuve du terrain, « c'est-à-dire une mise en risque de l'échafaudage théorique construit » (Vial, 1997, p 227), présenté dans la troisième partie constituée de trois chapitres.

Le chapitre cinq présente le cadre méthodologique, les outils de recueils, de traitements et d'analyse des données.

Le chapitre six expose la démarche, les résultats et l'interprétation proposée, accompagnés d'un rappel des instruments d'interprétation en lien avec le cadre de référence élaboré dans la problématisation, ainsi que sa régulation. Le dernier chapitre s'achève dans un volet herméneutique formalisant le travail d'auto évaluation de la posture du « praticien-chercheur-clinicien », désigné par alternance arbitraire, « le clinicien », « l'accompagnateur » ou « l'intervenant », pour limiter les redondances.

Cette dernière partie comporte également les modestes mais vivantes contributions de ce travail pour les sciences de l'éducation ainsi que les limites et les perspectives en termes de recherche et d'articulation avec les terrains et pratiques étudiés. « Toute critique est critique de l'œuvre et critique de soi-même; pour reprendre un jeu de mot de Claudel, elle est connaissance de l'autre et co-naissance de soi-même au monde » (Barthes, 1964).

Première partie

Malaise : une impasse pour articuler les logiques contraires

Chapitre 1 : Causes et conséquences du malaise

Chapitre 2 : Les répercussions du malaise dans la formation des éducateurs

Chapitre 1 : Causes et conséquences du malaise

Cette première partie vise à justifier l'intérêt de cette recherche à travers la présentation des constats de départ. Le préambule présenté ci-dessous a pour objectif de resituer rapidement le contexte actuel de la formation et du travail social⁵.

Elle montre dans le premier chapitre, l'histoire de la formation et du contexte du travail social, les évolutions sociétales caractérisées par la prégnance d'une logique politique gestionnaire dominant la logique humaniste et ses répercussions sur les pratiques professionnelles des travailleurs sociaux. Il s'agira ici de définir le double malaise que cela engendre pour les éducateurs ainsi que ses conséquences sur les pratiques et les usagers, bénéficiaires de ces pratiques.

Le second chapitre présente de quelles manières ces incidences se répercutent dans la formation des travailleurs sociaux, au sein des dispositifs d'APP.

1. Contexte : évolution de la formation des éducateurs

La visée n'est pas d'être exhaustif mais de situer brièvement les principaux mouvements qui constituent la construction du métier et les valeurs qui s'y rattachent pour tenter de comprendre la crise actuelle des valeurs à laquelle semble confrontés ces métiers.

L'histoire est convoquée pour donner des clés de compréhension d'événements dont l'assimilation est parfois jugée impossible [...] elle contribue aussi à comprendre des mouvements sur la longue durée, des tournants dans les cultures professionnelles, dans l'organisation des dispositifs de l'action sociale et médico-sociale (Jaeger, 2013, p 19).

Bouquet (2007, p 31) identifie trois grands mouvements : « D'abord une longue phase pendant laquelle la question sociale est le fait de la charité et de la philanthropie et ne fait sauf expérimentations anticipatrices ou nécessités impérieuses d'ordre social, l'objet d'aucune politique sociale ».

Une seconde phase se construit après la première guerre mondiale dans laquelle l'Etat contribue à la professionnalisation, à la légitimation et à la spécialisation des métiers du social qui concoure à la construction identitaire du métier et au repérage des compétences qui s'y rattachent. Le travail social se développe et se professionnalise par la mise en place de formations spécifiques. Cette dynamique de professionnalisation marque une rupture avec les

⁵ Les réformes actuelles ne sont pas prises en considération compte tenu que nos constats n'y prennent pas leur essence. Nous l'aborderons dans les perspectives issues de cette recherche pour ne pas oblitérer son importance et les relier à nos interprétations. Cette réforme concerne la réingénierie des diplômes régulant le niveau du diplôme à BAC+3, notamment à travers l'universitarisation des formations qui s'y rattachent.

valeurs mises en scène dans la première phase évoquée ci-dessus. Trois caractéristiques semblent emblématiques de cette rupture :

Un ancrage dans le territoire (notamment pour la polyvalence de secteur), un souci de rigueur dans les méthodes d'intervention, voire dans la théorisation (recherche de savoirs endogènes), et une professionnalisation, aidée par l'État central qui cherche à homogénéiser les différentes professions sociales sous le label unique du travail social (Bouquet, 2007, p 37).

Enfin, la phase actuelle que Bouquet (2007, p 37) nomme « néo-moderne et libérale », se caractérise par un désengagement de l'Etat correspondant à la décentralisation du pouvoir. C'est la région qui a la responsabilité de la formation des travailleurs sociaux. Cependant, l'Etat garde le pouvoir sur les programmes ainsi que sur la certification de ces formations. La particularité de la cohabitation du public et du privé reste prégnante dans le secteur. Durant cette période, les dispositifs et statuts se multiplient pour répondre à une hétérogénéité des publics pris en charge. Cet éclatement construit l'identité du métier mais la fragilise. Cette évolution semble confronter les travailleurs sociaux à une forme de crise des valeurs humanistes, fondatrices de leurs métiers. L'élargissement des domaines d'intervention, la complexité des situations, l'augmentation des situations d'urgence, la précarisation de la société, les dérives de la rationalisation et de la recherche sécuritaire ainsi que de la politique de réduction des risques confrontent les travailleurs sociaux à des injonctions contradictoires générant un profond malaise qui amplifie le malaise inhérent aux métiers de la relation et à la dimension de l'incertitude qui s'y attèle.

La tentation est ainsi très grande de rationaliser l'incertitude, de mettre en place une véritable métrique du risque pour tenter d'apprivoiser le hasard, de maîtriser l'avenir [...] le rapport aux risques et aux dangers dans les sociétés occidentales a considérablement évolué. La centralité sur des valeurs de sécurité et de sûreté des sociétés contemporaines a contribué à une baisse de la tolérance à l'égard de l'incertain, de l'accident, du dommage (Barratier & Dutier, 2016, p 192).

Nous définirons ici les sources puis les incidences de ce malaise sur les pratiques professionnelles ainsi que ses répercussions sur les usagers avant de montrer de quelle manière il se reflète dans la formation des travailleurs sociaux au sein des dispositifs d'APP. Malgré un effort de catégorisation, au regard de la complexité du phénomène regardé, certains éléments caractéristiques d'une dimension, se retrouvent entremêlés dans d'autres.

1.1 Les différentes sources du malaise

Les travailleurs sociaux sont confrontés à un double malaise qui comporte une dimension intrinsèque à leur métier, accentué par un contexte politique et social dans lequel domine la logique gestionnaire qui met à mal leurs repères habituels. Le malaise semble prendre sa source dans un contexte social dans lequel la logique marchande domine. Le travail social n'en est pas exempt et plonge les travailleurs sociaux dans des difficultés à articuler les logiques contradictoires entre économie et humanité, dans une quête de légitimité exacerbée par le manque de reconnaissance dont ils souffrent. « Ces structurations semblent refléter des solutions de compromis entre des choix normatifs [...] c'est-à-dire une tension attitudinale mal stabilisée entre la compassion et la coercition, le pragmatisme et le moralisme » (Souville, 2002, p 26).

Nous posons ici l'hypothèse que cette difficulté d'articulation est en partie due aux représentations qu'ont les éducateurs de ces deux logiques et notamment des normes qui s'y rattachent, en supposant qu'il existe un lien entre « la perception [d'une situation] et les comportements [dans cette situation] » (Souville, 2002, p 26). Ainsi le malaise prend la forme d'un déséquilibre induit par le décalage entre les représentations que se font les éducateurs des situations auxquelles ils pensent ne pas pouvoir échapper et les ressources internes et externes dont ils disposent pour y faire face. « On fait l'hypothèse de l'existence de barrières subjectives qui s'opposent à l'adoption de comportements adaptés [aux situations éducatives] » (Souville, 2002, p 26).

En effet, la dimension socio politique du malaise est accentuée par la dimension intrinsèque du malaise, inhérente aux métiers de l'humain, confrontés à leurs propres histoires dans la rencontre avec l'Autre, l'utilisateur. La conjonction de ces facteurs augmente la souffrance au travail, générant une dérive rationalisante de l'action sociale ainsi qu'une forme de toute puissance des éducateurs sur l'utilisateur qui entretient la stigmatisation existante et renforce la dépendance. « Les hommes ont toujours élaboré de fausses conceptions d'eux-mêmes, de ce qu'ils font, de ce qu'ils doivent faire, du monde où ils vivent » (Morin, 2000, p 19).

1.1.1 Dominance de la logique gestionnaire et perte du sens de l'action éducative : une légitimité remise en question liée à un manque de reconnaissance

La tension qui pointe le plus souvent dans les équipes s'exprime entre la logique économique et la logique sociale. L'objectif « qualité » annoncé dans une multitude d'institutions a paradoxalement créé des entraves majeures à l'exercice des compétences des professionnels

du travail social. Cet objectif « qualité » a été assorti de tâches administratives à tel point contraignantes qu'elles sont devenues prioritaires, au détriment des tâches d'accompagnement social.

Il y a comme un désaccord sur la notion même de qualité et surtout sur les moyens de l'atteindre. Nous sommes souvent amenés à constater que la logique économique privilégie l'argent, l'organisation, la structure, les tâches, alors que la logique sociale, elle, va mettre l'accent sur le relationnel, l'humain, le groupe, l'individu (Grisel & Lechenne, 2004, p 97).

La logique économique semble se référer le plus souvent à une logique de pensée traduite dans la construction de problèmes et de solutions alors que la logique humaniste se prête plus à l'exercice, à priori, de la pensée complexe et de la construction de réponses singulières. « La difficulté principale réside dans le fait de distinguer ces différents niveaux logiques et de les faire coexister sans toujours les mettre en opposition » (Grisel & Lechenne, 2004, p 98).

En effet, cette difficulté à faire vivre ensemble des logiques contradictoires met les éducateurs face à une impossibilité de mettre en œuvre les valeurs humanistes du travail social. « On assiste à une dérive au terme de laquelle ceux-ci ne peuvent plus remplir cette fonction humaniste première, être à l'écoute des personnes » (Petit, 2007, p 58). Cette difficulté à articuler les logiques contraires plongent les éducateurs spécialisés dans « un malaise qui se traduit par leur difficulté à élaborer des stratégies professionnelles tant envers les usagers que dans leurs rapports aux pouvoirs publics » (Jaeger, 2009). Jaeger définit le malaise comme une difficulté à construire une professionnalité, reliée à la construction historique du métier comme l'illustre ce témoignage :

Nos postures professionnelles sont interrogées sans que la plupart d'entre nous y soient préparés ou favorables ; l'approche clinique privilégiée dans nos professions diminue sensiblement, ne trouvant pas sa place dans ces modèles formatés que sont les Projets Personnalisés et autres Documents Individuels de Prise en Charge qui nous sont proposés et que nous tentons désespérément et sans succès d'adapter à nos modalités de travail (Lhuilier, 2010, p 83).

Le malaise se traduit donc par une difficulté à construire de nouvelles façons de faire pour articuler ces deux logiques contradictoires compte tenu que les éducateurs les considèrent opposées, relevant d'un choix à opérer entre les deux.

D'autre part,

Le travail social est confronté à un bouleversement législatif. Les lois du 2 janvier 2002-2 et du 11 février 2005⁶ nous obligent à réexaminer les modalités d'accueil et de prise en charge des personnes accueillies. Elles contraignent ainsi les organisations associatives et les professionnels de l'intervention sociale à reconsidérer les rôles et missions des établissements, des sièges sociaux et bien sûr de leurs pratiques (Turrel, 2005, p 85).

Ces nouvelles lois mettent l'accent sur la place accordée à l'usager dans les dispositifs, ce qui est vécu comme une contrainte par les éducateurs (alors qu'elles correspondent aux valeurs fondatrices de l'action éducative). Elles les contraignent à reconstruire la légitimité de la profession car la dimension socialisante ainsi que le contrôle social ne suffisent plus et dans un même mouvement, devient prégnant. « De telles mutations culturelles [symbolisées par la marchandisation du travail social et la personnalisation des prises en charge] ne nous demandent plus seulement d'être conformes et efficaces, elles nous incitent à reconstruire la légitimité du travail social » (Turrel, 2005, p85).

L'évolution de ce contexte nécessite de nouvelles compétences des travailleurs sociaux pour articuler les contraintes émergentes auxquelles ils sont confrontés, ce qui rend la professionnalisation incontournable et permanente pour articuler le politique et le technique, la proximité dans la relation et la distanciation des attentes politiques tout en les prenant en considération. Pourtant,

L'efficacité du paradoxe repose sur l'instauration de rapports de places dominant/dominé, rendant impossible la tolérance aux attentes contradictoires des partenaires (enfant, institution, éducateur, famille). L'enfermement dans une relation paradoxale signale un rapport à l'inconnu figé, qui ne permet pas aux protagonistes d'une situation d'envisager l'avenir comme potentiellement porteur d'inédits possibles, hors des alternatives binaires proposées de façon paradoxale (Marpeau, 2011, p 44).

C'est bien cette gymnastique qui semble mettre en difficulté les travailleurs sociaux face à « la zone de turbulences [qui] est particulièrement dense aujourd'hui et nombre de professionnels sont confrontés à une instrumentalisation intense, à des déceptions lourdes, voire, une désillusion totale. La quête de sens devient prégnante » (Petit, 2007, p 58), notamment pour pallier le manque de reconnaissance qui semble également constitutif de ce

⁶La loi du 2 janvier 2002 et celle de 2005 rénovant l'action sociale et médico-sociale fixent de nouvelles règles relatives aux droits des personnes. Elle réaffirme la place prépondérante des usagers, entend promouvoir l'autonomie, la protection des personnes et l'exercice de leur citoyenneté.

malaise. Le résultat de leurs actions n'étant pas visible, cela nécessite beaucoup d'efforts pour tenir les fondements du métier.

Le besoin de donner sens à l'intervention dans ces professions renvoie donc, de manière sous-jacente, au risque majeur de perte de sens des finalités de l'action [...] Si l'on grossit le trait, ces conditions pourraient participer, pensons-nous, à ouvrir irrémédiablement la voie à une « normalisation » renouvelée de la figure de l'utilisateur, en favorisant une plus forte individualisation des problèmes et un effet de stigmatisation accentué par des dispositifs normatifs et de contrôle, et par une perte de sens professionnel quant aux finalités de l'action (Saint Martin, 2007, p 52-59).

La domination de la logique gestionnaire associée à la perte de sens accentue le manque de reconnaissance dont se plaignent les travailleurs sociaux. Les compétences gestionnaires des cadres qui sont de moins en moins issus des formations et des pratiques du travail social, sont privilégiées comme l'évoque ce cadre dans des propos recueillis par Lhuillier (2010, p83) :

Un « management » commercial avec recrutement de cadres issus de formations autres que psychosociales ; un désintérêt pour la clinique de l'action éducative au profit d'un intérêt pour une démarche d'évaluation orientée sur le quantitatif au détriment du qualitatif... Une déresponsabilisation à l'égard de la personne suivie considérée comme réceptacle des actions entreprises sans considération pour ce qu'elle ressent et pour ce qu'elle projette.

Cette méconnaissance des pratiques professionnelles entraîne un manque de reconnaissance du travail réalisé par les éducateurs, un manque de considération et une accentuation de leur souffrance qui s'alourdit avec le malaise inhérent aux métiers de l'humain, confrontés quotidiennement à l'inconfort, à l'imprévu, à l'inattendu et à l'incertitude de la relation humaine avec toute la subjectivité qui l'habite.

1.1.2 L'incertitude et la subjectivité inhérentes au métier

Il existe un malaise immanent au métier d'éducateur étant donné que sa subjectivité se trouve au cœur de sa posture professionnelle si l'on considère que la relation éducative s'inscrit dans « le tissu des interactions [...] de l'ordre de l'intersubjectifs » (Ardoino, 2000, p205).

Il travaille donc avec ses blessures et failles narcissiques et toutes les entraves qui s'y rattachent. L'éducateur est porteur de son histoire et de l'éducation qu'il a reçue.

« Le premier « outil » de l'éducateur, c'est lui-même, dans ce qu'il est, dans ce qu'il fait. [De ce fait] la rencontre singulière avec la personne en souffrance ouvrirait à des sensations de malaise» (Simonin, 2010, p125-126). Simonin (2010) définit le malaise comme un signe de

conflictualisation qui est vécu dans le cadre d'une relation singulière. Elle pose l'hypothèse que ce malaise est « normal », humain, et précise qu'il renvoie au vide et l'angoisse, celui-ci se manifestant de manière à la fois corporelle, intrapsychique et groupal.

Le malaise se situe dans un dysfonctionnement lorsque l'éducateur se sent lui-même dans une position maltraitante face à la personne accueillie, soit lorsqu'il est témoin sclérosé, soit lorsqu'il participe de façon active, par des passages à l'acte, à augmenter la souffrance de la personne [...] Il se vit dans une position folle, de honte, à l'inverse de ses valeurs, motivations, dans un ébranlement de son identité professionnelle, voire personnelle (Simonin, 2010, p130-131).

Le malaise prend la forme d'une imposture, d'une reproduction de la scène incestueuse, de la maltraitance, ou encore d'une indifférenciation des limites entre soi et l'autre. Il se traduit par « une perte de sens, une sensation de débordement, d'envahissement, ou de sclérose dû à une mauvaise articulation entre l'intériorité de l'éducateur et l'extérieur » (Simonin, 2010).

C'est la crainte de l'effondrement face au chaos de l'autre qui crée le malaise. Ce malaise ne semble pas pouvoir être moteur, pour établir un lien avec le paragraphe précédent, surtout quand les éducateurs sont confrontés à une « absence de réflexion sur les pratiques professionnelles, de soutien de la direction, d'une hiérarchie folle ou absente, laisse l'éducateur dans cette sensation » (Simonin, 2010, p 132). Ne pas avoir la réponse pour l'autre devient angoissant et confronte l'éducateur à son impuissance de laquelle il se défend en adoptant différentes postures. « La déprime et le burnout ne permettant pas de faire face au malaise provoqué par tous ces changements ; ou au contraire une attitude idéaliste fondamentale se manifestant par un refus du monde réel et l'exaltation d'un monde parfait » (Bouquet, 2007, p 41).

Au regard de l'épaisseur de la souffrance professionnelle, des dérives applicationnistes et de la toute - puissance comme remède à l'impuissance de l'éducateur, les conséquences de ce double malaise sur les pratiques professionnelles méritent d'être explicitées pour tenter de rendre intelligible ensuite les dimensions éthiques des répercussions sur les usagers.

1.2 Les conséquences du malaise dans les pratiques professionnelles

Les conséquences du malaise sur les pratiques se repèrent à travers la prégnance des plaintes, de la souffrance et des impostures professionnelles qui en découlent de manière souvent défensive. Nous tenterons ici de les définir avant de proposer une définition plénière du malaise en articulant les causes et les conséquences de celui-ci.

1.2.1 L'augmentation de l'usure professionnelle

De nombreux écrits professionnels mettent en relief l'évolution actuelle du travail social qui semble se caractériser par une augmentation de l'usure professionnelle.

Le problème de l'usure professionnelle a été plus récemment rapporté à l'ensemble du secteur de l'action sociale et indexé aux transformations des pratiques professionnelles imputées à la décentralisation, à la rationalisation et à la division du travail social. Les cadres d'action devenant contradictoires (complexification des procédures, empilement des dispositifs, extension du management). Les travailleurs sociaux disent, dans ces enquêtes, se retrouver sans missions claires, sans soutien hiérarchique ni reconnaissance institutionnelle. Ils regrettent de devoir se débrouiller souvent seuls, jusqu'à parfois perdre le sens de leur métier. L'usure se manifeste principalement à travers les plaintes qu'ils forment au gré de leurs expériences professionnelles (Ravon, 2009, p 60).

La souffrance augmente parallèlement à une précarisation de la société, l'insécurité et la violence qui peut s'y rattacher. Saint Martin (2007) constate une fragilisation des travailleurs sociaux en miroir avec les publics pris en charge. L'absence de moyens à laquelle sont confrontés ces métiers entraîne un mécontentement des usagers, souvent traduit par de la violence que les éducateurs peinent à contenir compte tenu de la souffrance dans laquelle ils se situent également.

Le syndrome d'épuisement professionnel est un des risques pour les professionnels dans ces métiers où la relation d'aide est au cœur du travail [comme le signifie ce témoignage d'une éducatrice] Je suis vraiment en souffrance dans mon métier, depuis un an. Alors, je sais pas si c'est lié au travail social, y a beaucoup de gens qui sont malades, souvent, dans le sens où ils ont beaucoup de choses à régler en eux-mêmes et, au lieu de faire un travail de thérapie, ils règlent ça au sein de leur travail, et moi ça me gêne beaucoup (Simonin, 2010, p 125).

Au-delà de l'absentéisme et du turn-over que génère cette souffrance, des dérives de postures peuvent être observées chez les travailleurs sociaux qui restent sur le terrain.

Qu'il s'agisse d'une application stricte des dispositifs sans prendre en considération la singularité de l'usager ou adopter une posture de toute-puissance, ces dérives réduisent la relation éducative à sa dimension de contrôle, excluant la dimension émancipatrice de celle-ci qui nécessite une temporalité différente de celle que semble imposer la logique gestionnaire, qui n'est cependant pas la seule et exclusive cause comme nous l'avons relevé dans la définition du malaise inhérent à ce métier.

1.2.2 La dimension émancipatrice de la relation éducative étouffée

Nous l'avons signifié, la logique de gestion domine et déshumanise. Elle traite le symptôme sans chercher les causes profondes pour éviter les compulsions de répétition. « Les pratiques s'inscrivent également dans une logique d'enseignement centrée sur la transmission de connaissances au détriment d'une logique d'apprentissage centrée sur la personne et le développement de compétences psychosociales » (Berger, 2013, p 744). Cette posture n'étant pas valorisante du point de vue de l'éthique, les travailleurs sociaux se consolent en activant des dispositifs au détriment de la réflexion plus élaborée, ce qui peut conférer le sentiment d'avoir fait son travail. En effet, « La tentation est grande d'activer les dispositifs au détriment d'une évaluation plus approfondie. Cette attitude peut être une protection par rapport au trop-plein de difficultés engendrées par le contexte, que l'on soit professionnel de base ou dans l'encadrement » (Petit, 2007, p59). Le dispositif se confond avec l'action éducative, le programme⁷ avec la posture professionnelle comme l'illustre ce témoignage :

Les changements tiennent je crois dans des processus, plus ou moins identifiés d'ailleurs par les travailleurs sociaux, de dépersonnalisation de la rencontre à l'autre : une déshumanisation du lien s'installe, progressive, à laquelle on substitue la mise en application de normes, de procédures standards type ISO 9002 de la rencontre pour caricaturer un peu... » (Lhuillier, 2010, p 83).

Le projet est réduit à sa dimension programmatique, l'évaluation à sa dimension de contrôle, éludant la dimension de l'intelligibilité des situations éducatives et le questionnement des pratiques qui devrait s'y adosser comme l'énonce cet éducateur.

La question se pose également du positionnement de ces associations qui acceptent de rendre compte des modalités de travail de ses professionnels au risque de consacrer toute son énergie à évaluer quantitativement une activité qui ne devrait l'être que qualitativement. (...) Quant à mes compétences, il me semble qu'elles s'exercent en catimini. Je ne suis d'ailleurs plus un chef de service éducatif mais un cadre de direction chef de service que l'on oblige à se former, se formater devrais-je dire (Lhuillier, 2010, p 84).

Dit autrement, répondre aux ordres peut représenter une économie car ne pas y répondre exige des efforts, une implication, une prise de risque. En effet, ces deux postures correspondent à

⁷ « Conformément à son étymologie, la notion de projet est double : c'est tout d'abord, une intention philosophique ou politique, une visée, affirmant de façon quelque peu indéterminée, des valeurs en quête de réalisations. Celle-ci peut bien entendu s'effectuer dans un temps durée, dans un futur, non précisément programmable. [...] C'est seulement ensuite, la traduction stratégique, opératoire, déterminée d'une telle visée. [...] Par opposition au projet-visée précédent, nous parlerons plutôt de projet programmatique. Ce dernier, qui se traduit par des objectifs, se définit avant tout en termes d'espace (plans, programmes) » (Ardoino, 2000).

« deux modes de canaillerie qui cachent une adhésion à l'état de la situation ou bien une fainéantise face à l'exigence » (Gomez, 2007, p 27). Il est généralement toujours plus confortable quand c'est de la faute de l'autre, comme dans la toute-puissance dans laquelle l'éducateur pense à la place de l'utilisateur pour éviter de se confronter à lui-même. « L'égoïsme entretient la self-deception⁸, tromperie à l'égard de soi-même, engendrée par l'autojustification ; l'autoglorification et la tendance à rejeter sur autrui, étranger ou proche, la cause de tous ses maux » (Morin, 2000, p 117), une forme de toute puissance.

1.2.3 La toute-puissance comme remède à l'impuissance

Dans le prolongement du paragraphe précédent mettant en relief l'utilisation de défenses archaïques pour supporter l'inconfort généré par l'incertitude de la relation éducative, il semble possible de relier la toute-puissance comme incidence pratique entravant les processus en jeu dans une relation à visée émancipatrice nécessitant de questionner la distance relationnelle entre un éducateur et un éduqué. En effet, la thématique de la distance est souvent abordée avec celle de la toute-puissance de l'éducateur en termes d'imposture comme dérive de la posture éducative, franchissement des limites éthiques de la relation⁹.

Le sens commun de ce concept se réfère généralement à « Dieu [...] à une capacité surhumaine, un état permanent qui permet d'accomplir tel ou tel acte, de répondre à telle ou telle volonté ou aspirations » (Compaijen, 2007, p135). Il est également utilisé dans le jargon des travailleurs sociaux pour désigner un usager qui n'a pas de limites, fait fi des normes et des lois ainsi que des humains qui l'entourent¹⁰. Mais la toute-puissance évoque également celle de l'éducateur sur l'utilisateur. « Elle est corrélée à la difficulté de se décentrer de soi pour

⁸ « La self deception est un jeu rotatif complexe de mensonge, sincérité, conviction, duplicité qui nous conduit à percevoir de façon péjorative les paroles ou actes d'autrui, à sélectionner ce qui leur ai défavorable, à éliminer ce qui leur ai favorable, à sélectionner nos souvenirs gratifiants, à éliminer ou transformer les déshonorants » (Morin, 2000, p 117).

⁹ La métaposture, dans sa double approche d'implication et de distanciation, concerne d'une part l'éducateur et, d'autre part le sujet se construisant et accédant à la conscience de sa propre transformation. L'accès à la métaposture suppose, pour chacun, une capacité de compréhension de sa propre logique de saisie des faits observés pour interroger le système même de perception, de compréhension et de régulation des interactions en cours. C'est le va-et-vient implication/distanciation de l'acteur/observateur qui permet l'émergence d'informations sur le fonctionnement du système d'interactions. Il permet également une conscientisation et un réajustement constant de son attitude par l'utilisation d'une information ayant un effet sur l'interaction en train de se produire comme sur le contexte qu'elle modifie en se déployant (Marpeau, 2011, p 27).

¹⁰ Un enfant pris dans une problématique de toute-puissance est dans l'illusion que « tout est possible », ce qui le protège des atteintes de la frustration et d'une image dévalorisante de lui-même. Les manifestations classiques en sont à la fois le « tout, tout de suite » et le « tout ou rien ». Il est dans l'incapacité de renoncer et de différer, et dans une attitude de domination totalitaire d'autrui. L'incapacité à assumer la frustration le conduit, en situation difficile, soit au passage à l'acte dans la violence, soit à la simulation, à la fabulation que l'on confond souvent avec le mensonge, alors qu'il s'agit, dans un déni des réalités, d'une nécessité vitale de protéger l'illusion. Cette toute-puissance agie signe, en fait, une impuissance du sujet à prendre pouvoir sur sa réalité et celle de son environnement. Le passage par la toute-puissance est cependant, nous dit Winnicott, une expérience incontournable pour tout sujet, dans la structuration de son identité. Il nous montre l'existence et la nécessité du processus d'illusion et de désillusionnement chez le nourrisson, et ses prolongements en investissements dans la créativité, l'art et la religion chez l'adulte (Marpeau, 2011, p 8).

mieux accueillir l'Autre, [...] difficile à décrire et à expliquer. Il s'agit là d'un sujet abstrait et pour certains, sensible » (Compaijen, 2007, p 135). La toute-puissance serait comme un mécanisme de défense dont il essaie d'identifier les soubassements et les effets sur l'usager en reliant les dimensions psychiques et sociales en jeu. Il fait le choix dans cette dynamique compréhensive, de nommer celui que les travailleurs sociaux appellent « l'usager », l'Autre avec un A majuscule, pour mettre en exergue une conception d'un sujet capable¹¹, en opposition à l'autre doté d'un a minuscule, celui que l'on peut rapidement considérer comme un objet. « Or, à la différence de l'animal, il s'agit, pour l'humain, de se construire comme être de désir et comme être social, et non comme personne assujettie, soit à sa pulsion, soit aux attentes et aux pressions de son environnement » (Marpeau, 2011, p 11).

La personne dans une posture de toute-puissance croit détenir un pouvoir, celui d'avoir la réponse pour l'Autre, de détenir un savoir que l'Autre n'aurait pas.

[Mais] si l'éducateur « sait » ce qu'il faut pour autrui et propose une solution que la personne en difficulté ne peut refuser, cette proposition se transforme en imposition. Cela induit chez autrui une place de dominé, d'assisté, ou une attitude de refus mis en acte qui conduit à la rupture » (Marpeau, 2011, p 8).

Ceci se traduit dans les postures éducatives par une absence de prise en considération du désir de l'autre, le réduisant à un comportement ou une situation, à ses incapacités et ses difficultés, cherchant à comprendre les causes de ses dysfonctionnements plutôt que de chercher à comprendre les leviers d'un changement possible et de croire en ses capacités, ce qui place l'éducateur symboliquement au-dessus de l'usager. « C'est pourquoi tout éducateur est un dictateur en puissance » (Rigaud, 2015, p 6).

Ramener la connaissance d'un complexe à celle d'un de ses éléments, jugé seul significatif, a des conséquences pires en éthique qu'en physique. Or, c'est bien ce mode de connaissance dominant, réducteur et simplificateur, qui détermine la réduction d'une personnalité, multiple par nature, à l'un seul de ses traits (Morin, 2000, p 120).

Le tout-puissant, ainsi, pour prodiguer des conseils adaptés, réduit l'Autre à une situation, à la vision qu'il a de lui. « Nous voyons que la toute-puissance peut se manifester en parlant à la place de l'autre, en nous appuyant seulement sur notre interprétation d'une situation. Il s'agit d'imposer notre opinion, notre vision de l'Autre, à l'Autre » (Compaijen, 2007, p 137).

La toute-puissance est imaginaire, aucun éducateur ne détient le savoir à la place de l'Autre mais le penser rassure l'éducateur qui a l'illusion de détenir un pouvoir. La toute-puissance,

¹¹ En référence à Meirieu, P. (1997). *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*. Paris : Esf.

dans l'acception d'un appareil psychique, bien qu'imaginaire, s'étaye sur une dimension symbolique et réelle, en confrontation avec le monde extérieur.

C'est à cet endroit que peut se situer les effets pervers de celle-ci, au détriment de « l'usager » considéré (inconsciemment le plus souvent) comme un objet par le professionnel. Le professionnel construit sa propre représentation de la situation de l'Autre (parfois voire souvent même il prédit le futur !) teintée de sa propre subjectivité qu'il généralise, la pensant collective et véridique. « Une grande conquête de l'intelligence serait de pouvoir enfin se débarrasser de l'illusion de prédire le destin humain. L'avenir reste ouvert et imprédictible » (Morin, 1999, p 95). On entrevoit ici la difficulté à se décentrer de soi pour permettre à l'Autre de faire sa place dans la relation en construisant son propre destin. Cet enfermement de l'Autre s'appuie sur les failles et béances narcissiques du professionnel qui se considère narcissiquement fini, stable, rassuré par la synthèse qu'il fait de lui-même.

Il n'y a plus de manque, plus de vide, c'est la perfection [...] Lorsqu'une personne ne fonctionne pas dans la toute-puissance, elle reconnaît qu'elle n'est pas parfaite puisqu'elle se rend compte qu'il y a décalage entre ce qu'elle est et ce qu'elle aimerait être. C'est parce qu'elle se rend compte de ce décalage qu'elle peut se décentrer d'elle-même pour accueillir l'Autre qui est également dans une quête instable (Compaijen, 2007, p 138).

Les professionnels qui agissent ainsi sont dans le déni de ce décalage, la remise en question représente un risque narcissique trop important pour être pris.

L'insécurité de l'éducateur face au risque de démaîtrise des situations peut le conduire à renforcer ses attentes de changement chez autrui, et ainsi à participer à la reproduction des processus de blocages relationnels dans lesquels se crispent les partenaires de la relation (Marpeau, 2011, p 13).

L'effondrement psychique les guettent et les cloitrent dans un repli archaïque et défensif qui les empêchent de voir la quête narcissique de l'Autre, une façon d'éviter de se regarder dans le miroir, de rejeter l'altérité et les risques d'altération attendants. « L'Autre n'existe donc plus en tant que sujet pensant mais devient un objet qui subit la pensée de la personne toute-puissante » (Compaijen, 2007, p 138). Or, dans l'éducation, il s'agit bien de permettre à l'Autre de faire sa place pour exister, devenir Un parmi les autres en faisant autorité¹². Mais,

¹² Les définitions se rapportant à l'autorisation font apparaître des sens radicalement différents dans l'utilisation de ce terme. L'un s'inscrit dans un rapport de maîtrise par un pouvoir sur autrui (donner la permission), l'autre consiste à être reconnu comme auteur (faire autorité) ou encore à devenir auteur dans la forme pronominale S'autoriser (faire quelque chose de sa propre autorité). On peut également faire un parallèle avec les deux sens du mot pouvoir : le nom « pouvoir » qui signifie une force de contrainte, et le verbe « pouvoir » qui représente une dynamique de transformation des possibilités en réalisation

« L'autorité peut être plus ou moins confondue avec la domination » (Beroud, 2016, p30) comme cet éducateur par exemple, contre l'avortement, qui conseille à une adolescente enceinte de ne pas avorter, ce qui lui permet de rester fidèle à ses valeurs et lui évite le difficile travail de ne pas penser à la place de l'autre mais de créer les conditions pour lui permettre de prendre sa décision. L'éducateur colle ainsi ses propres codes sur l'autre, pétrifié, entravé et dominé, ce qui confère à cet éducateur, l'illusion de posséder quelque chose. Le destin de l'Autre ? C'est notamment cette incidence pratique de taille qui a nourrit notre désir d'y porter un regard de chercheur. Cette posture « restreint considérablement la liberté d'être de l'Autre qui ne peut pas s'exprimer authentiquement : il lui faut absolument tenir compte des réactions de l'éducateur. Cela ne permet pas à la personne de se développer et de s'approcher d'une autonomie » (Compaijen, 2007, p 139). L'Autre ne requiert plus la liberté de penser.

Les rapports de places imposés, négociés ou acceptés par l'éducateur, ont une incidence dans la dynamique des jeux de rapports de places possibles, ou de retour à des répétitions défensives et d'échec, chez la personne accompagnée. Quand l'éducateur a une représentation d'autrui basée sur ses faiblesses, il se place dans la position de vouloir façonner l'autre en fonction de son propre projet. La personne accompagnée se trouve dans l'impossibilité de refuser les propositions de l'éducateur ; elle est ainsi dépossédée du travail d'élaboration de ses propres projets. Le refus s'énonce alors en répétition de conduites d'échec (Marpeau, 2011, p8).

Ceux sont les projections de l'éducateur qui gouvernent ses pensées et entretiennent l'usager dans une forme de soumission et de dépendance, valorisant les potentiels de l'éducateur, réduisant ceux du dit éduqué. « La confrontation avec le risque personnel [d'être affecté¹³] produit inévitablement des tensions par rapport aux principes de primauté de l'autre par rapport à soi-même » (Souville, 2002, p 27). En effet, tous les comportements humains quels qu'ils soient représentent un gain psychique pour celui qui les habite.

« La perte temporaire peut même devenir un gain, par l'accès au sens du jeu, à la connaissance de la règle, en ce qu'elle offre de multiples alternatives stratégiques et tactiques qui lui permettront ultérieurement de gagner » (Marpeau, 2011, p 24). D'où l'hypothèse de Compaijen (2007), selon laquelle la toute-puissance est un mécanisme de défense pour

tangible. On constate ainsi qu'une même énergie peut s'orienter vers l'instauration d'un rapport de force et de domination dans la relation à autrui ou dans une ouverture à de multiples champs de possibilités et de création (Marpeau, 2011, p 2).

¹³ Favret-Saada, J. (1990).

l'éducateur qui gagne psychiquement mais fait perdre à l'Autre la possibilité de s'autonomiser. Or,

Pour qu'il y ait du lien, c'est-à-dire de la relation, il faut qu'il y ait de la distance, et que cette distance, qui engendre le manque affectif, puisse être dépassée par l'accès au symbolique, c'est-à-dire par une représentation qui fait lien et permet la permanence de la relation affective (Marpeau, 2011, p 195).

En ce sens, les incidences pratiques en termes éthiques sont graves et nourrissent la visée politique voire subversive de ce projet de recherche.

1.2.4 Les conséquences du malaise sur les usagers : un renforcement de la stigmatisation et de la dépendance

Les incidences pratiques qui découlent de ce malaise entraînent un renforcement de la stigmatisation des populations déjà en marge.

Telle éducatrice qui voulait aider une famille découvre qu'elle participe à son enfermement dans une image d'incapacité. Telle institution, en voulant contenir la violence des adolescents, crée un rapport de places assignées qui induit des comportements de soumission et des réactions de violence. Face à ces constats, il devient nécessaire de comprendre ces mécanismes paradoxaux selon lesquels en voulant bien faire on obtient le pire (Marpeau, 2011, p 37)

La rigidification des dispositifs et le contrôle qui s'y rattache ainsi que la toute-puissance de l'éducateur s'inscrivent également dans cette logique de contrôle comme le signifie cet exemple énoncé par un éducateur : « C'est ce que des travailleurs sociaux appellent notamment placer les gens dans des cases: soit une situation, un formulaire, et la réponse standard qui va avec » (Lhuillier, 2010, p 83). On assiste en effet à une prégnance de la conformisation et de la dimension socialisante de l'éducation qui renforcent la stigmatisation.

Le travail social est envahi par ces approches qui comportent des conceptions réductrices de l'humain et au travers desquelles les personnes sont «instrumentalisées , mises à une place d'objet [...] La première analyse et la plus connue concerne l'économie libérale (ou néolibéralisme), dans laquelle prévalent le rapport coût/efficacité, la rationalisation, l'efficacité, le court terme, qui entrent dans le secteur social et médico-social et le modifient avec des manifestations très concrètes comme le renforcement des calculs de rentabilité, la nécessité de cofinancement, la mise en

concurrence dans le cadre d'appels d'offres... Ce que d'aucuns appellent « la marchandisation du social (Bouquet, 2007, p32-39).

Pierre Bourdieu (1998, p 1) le définissait déjà comme « un programme de destruction méthodique ». Le malaise vécu par les travailleurs sociaux renforce donc le système social en place en alimentant les stigmatisations, annihilant la dimension émancipatrice de l'éducation qui fait le pari d'un changement possible. « Dans le meilleur des cas [l'intervention des travailleurs sociaux] reste aléatoire et en définitive inefficace, dans le pire, de n'être rien d'autre que manipulation ou contrôle d'individus par d'autres individus pour un bien qui n'est pas nécessairement le leur » (Riffault, 2002, p 82).

Le malaise souligne l'importance de permettre aux travailleurs sociaux de le mettre au travail au sein de dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles. Un travail de conscientisation et d'intégration non seulement du changement mais surtout de son processus semble nécessaire. Ce type de démarche permet à un sujet de devenir auteur de ses propres changements qui répondent aux exigences d'une visée éducative dans sa dimension émancipatrice. Une réflexion sur les pratiques professionnelles pourrait mettre en mouvement le malaise, à partir des situations éducatives rencontrées. Ainsi, « l'éducateur pourrait s'inscrire dans la relation avec la personne accueillie, dans une possible rencontre significative, sans lui-même se « perdre » ou s'user dans une relation aliénante » (Simonin, 2010, p 132) et plus largement la proposition de Bouquet (2007, p 41) qui prend davantage en considération les deux aspects du malaise (organisationnel et politique ainsi que subjectif) :

Une mise à distance par des temps de réflexion et de formation est plus que nécessaire et fait partie de l'éthique professionnelle. Cela permet la recherche de la connaissance approfondie de soi-même, à laquelle se joint le souci de repenser le sujet dans sa complexité, de connaître les mutations de la société, d'analyser les enjeux des politiques mises en place, de développer des stratégies et des dynamiques. Il y a de plus en plus besoin d'apprendre, de comprendre, de conceptualiser, d'élaborer des savoirs nouveaux, de faire de la recherche qui, à partir des analyses et des observations, permettront de construire des actions nouvelles et pertinentes.

La complexité du malaise contextuel adossé au malaise inhérent au métier se retrouve mise en relief dans les séances d'analyse de la pratique que nous animons dans le cadre de la formation des travailleurs sociaux ainsi que dans les institutions médico-sociales.

Nous allons décrire de quelle manière il fait irruption dans les situations décrites par les professionnels afin de construire la question de départ soulevée par ces constats et incidences pratiques, sur les postures professionnelles ainsi que dans la relation aux usagers.

Chapitre 2 : Les répercussions du malaise dans la formation d'éducateur

La formation des travailleurs sociaux s'inscrivant dans le modèle de la formation par l'alternance, il nous est apparu nécessaire de le définir brièvement pour expliciter les fondements épistémologiques du contexte de notre recherche. Nous en ferons de même pour l'analyse des pratiques professionnelles.

Les recherches portant sur les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles sont prolifiques (Blanchard-Laville & Fablet, 1996 à 2003). Elles mettent à jour la diversité des fondements théoriques, des méthodes et pratiques mises en œuvre. Nous présenterons ci-après, les caractéristiques de l'APP dans la formation des travailleurs sociaux. Il s'agira ici de situer l'alternance et l'APP comme le contexte de notre recherche (sans toutefois nier les fondements épistémologiques qui s'y amarrent) mais non comme l'objet de cette recherche.

Cependant, il existe peu d'écrits portant sur le vécu des travailleurs sociaux ou des intervenants, au sein de ces espaces, ni sur la façon de les investir ou encore sur les situations amenées et leurs mises en récit par les éducateurs. Cette partie s'appuie donc essentiellement sur notre expérience de terrain au sein de dispositifs d'APP en formation des travailleurs sociaux. C'est donc avec prudence que nous allons tenter ici de décrire les répercussions de ce malaise en APP, sachant que notre formation et notre expérience orientent notre regard.

En effet, « toute connaissance affecte la situation sur laquelle elle porte, puisqu'une situation comprend les perceptions, les représentations et les connaissances que les acteurs peuvent, plus ou moins consciemment en avoir » (Ardoino, 1991, p 3).

Le travail sera de s'en distancier pour l'assumer. Le souci de la phronésis restera présent tout au long de cette recherche.

Un premier détour sur les constats généraux effectués dans la formation des travailleurs sociaux permettra de situer l'APP dans son contexte. Celui-ci questionne le système de références utilisé dans le référentiel de formation ainsi que l'importance du clivage entre la théorie et la pratique.

2.1 La formation par l'alternance, cadre épistémologique de la formation d'éducateur

Le présent paragraphe explicite quelques aspects théoriques du déploiement de la formation par l'alternance et de l'accompagnement des éducateurs spécialisés en formation dans le cadre d'un paradigme mis en œuvre dans les écoles de formation au travail sanitaire et social.

Ce paradigme s'étaie sur deux valeurs centrales dont Lerbet-Sereni (1997, p 138) définit la pédagogie adjacente comme « une pédagogie du voyage entre réussir et comprendre, entre théorie et pratique ». La formation par l'alternance vise « un travail d'articulation, de mise en

lien permanent entre ces deux mondes en tension qui à la fois s'opposent et se complètent » (Poplimont, 2001, p 131). La première valeur considère « l'alternance comme un système de formation qui permet d'apprendre à partir de l'expérience [...] le sujet va réfléchir aux situations qu'il vit. Cette pédagogie facilite la transformation des actions en pensées » (Poplimont, 2001, p 133). L'intention pédagogique soutient l'idée que les situations de travail à travers la réalisation de stage en entreprise, servent à la construction de savoirs. Elles sont essentielles.

Ce va et vient entre les deux lieux de formation concourt au développement intellectuel du sujet qui, parce qu'il prend de la distance vis-à-vis du monde qui l'entoure, devient capable de remises en causes, d'opinions personnelles, d'innovations et contribue à développer son autonomie (Poplimont, 2001, p 131).

La seconde valeur « réside dans la place centrale accordée au stagiaire comme acteur de sa formation et artisan de son parcours et de ses investissements » (Qribi, 2008, p 123). Il est considéré que le stagiaire porte la dynamique de l'alternance entre le centre de formation et son terrain de stage, « l'implication du formé est plus forte » (Poplimont, 2000, p 137).

Le sens construit présente donc une dimension singulière et subjective qui touche autant l'action que la réflexion sur cette action.

« La pédagogie de l'alternance est tout d'abord une pédagogie de l'intérêt, l'organisation de la formation est centrée sur le vécu et les motivations du sujet » (Poplimont, 2000, p 157). L'alternance est portée par des fondements théoriques qui mettent en scène ces enjeux épistémologiques. Trois formes d'alternance sont distinguées.

L'alternance juxtapositive qui correspond à « deux périodes d'activité différentes, l'une de travail, l'autre d'étude, sans aucune liaison entre elles » (Bourgeon, 1979). Il s'agit là de deux lieux d'apprentissages différents mais indépendants. « Il existe une dichotomie entre les deux entités, ce système plutôt inerte, ne considère pas les apports du terrain comme facilitateurs d'intégration des savoirs chez l'apprenant. Dans cette vision, le savoir s'acquiert uniquement à l'école » (Poplimont, 2001, p 138).

L'alternance associative reconnaît une légitimité à chaque lieu, il s'agit de l' « association par alternance d'une formation générale et d'une formation professionnelle » (Bourgeon, 1979, p 36). Une certaine communication et des liens sont établis sans pour autant que les différents milieux soient pris en considération. « Le centre de formation tente d'associer les activités tant théoriques que pratiques afin de créer de véritables interactions mais cela reste souvent une simple addition d'activités » (Poplimont, 2001, p 138).

Enfin, l'alternance dite intégrative ou copulative, se définit comme la « compénétration effective des milieux de vie socioprofessionnels et scolaire en une unité de temps formatif » (Bourgeon, 1979, p 37). Le terrain et le centre de formation forment ensemble le dispositif d'apprentissage.

Dans ce système, il n'y a pas seulement une succession de temps dit théoriques ou pratiques organisés, mais un processus interactionnel intervenant, entre les deux pôles d'activités, à tous les niveaux du champ éducatif, qu'ils soient individuel, relationnel, didactique ou institutionnel. La maîtrise des stratégies de la situation d'alternance est transférée aux acteurs (élèves, formateurs, tuteurs) (Poplimont, 2001, p 139).

L'articulation de l'expérience de stage et des savoirs théoriques représente le cœur de la formation au métier de l'humain, elle vise à mettre en tension permanente l'action et la réflexion à travers l'implication essentielle des sujets.

Cependant, malgré les intentions affichées, cette articulation ne va pas de soi et les enjeux qui s'y rattachent présentent des variations en fonction du contenu du système de référence convoqué dans les écoles de formation ainsi que d'autres facteurs (comme des enjeux économiques ou politiques par exemple¹⁴) que nous n'approcherons pas ici.

Nous nous contenterons de porter notre regard sur certains processus en jeu dans l'articulation théorie pratique visée dans le modèle de l'alternance copulative, au sein du dispositif d'APP qui représente notre terrain de recherche, plus en lien avec le processus de problématisation.

Le sujet doit donc utiliser et transformer le discours théorique en quelque chose d'opérationnel et de pratique [...] le transfert occupe une place importante dans l'apprentissage par alternance [...] Le transfert exprime à la fois la notion de transport (transporter d'une situation antérieure à une nouvelle situation) et celle de transformation (construire du nouveau, adapter) (Poplimont, 2000, p 159).

En effet, « l'effort de l'articulation théorico-clinique n'est pas une simple option intellectuelle mais bel et bien un impératif éthique dont l'enjeu réside dans la pertinence des démarches d'éducation, d'enseignement et de soin proposées aux personnes dont on a la responsabilité » (Qribi, 2008, p 124) pour éviter de restreindre la relation éducative à sa dimension de normalisation en étouffant sa dimension émancipatrice comme nous l'avons déjà largement souligné. Nous postulons que rendre l'alternance copulative nécessite un travail pour

¹⁴« Introduire une alternance dans la formation revient à introduire, par la mobilisation de la dialectique théorie/ pratique, une idée de rupture, de polémique (du grec polemos qui signifie entrer en guerre) [...] si cette fonction polémique permet la confrontation de lieux, de temps, de points de vue ou de fonctionnement, elle ne s'accompagne pas forcément d'une logique intégrative » (Poplimont, 2001, p 133).

permettre l'articulation, de la part de l'intervenant en APP ainsi que des sujets en formation. Le dispositif, nécessaire, ne représente qu'une procédure, un cadre dans lequel les postures sont essentielles pour permettre à l'alternance de revêtir sa dimension intégrative.

Une alternance intégrative suppose que la personne en formation est bel et bien l'artisan principal de son parcours et de ses investissements tant à l'école que sur le terrain de stage [...] Son expérience et son implication professionnelles représentent les matériaux de base dans les divers ateliers d'analyses des pratiques professionnelles (Qribi, 2008, p 125).

Ce n'est pas parce que la formation est construite sur le modèle de l'alternance copulative que le dispositif permet au terrain et à l'école de copuler véritablement comme nous avons pu le constater durant notre expérience de formatrice et accompagnatrice. Porter un regard critique sur les contenus abordés dans la formation devrait nous permettre de poser des hypothèses compréhensives sur le clivage qui désunie théorie et pratique.

2.2 Formation en travail social : le système de référence en question

Selon nous, les contenus de formation des travailleurs sociaux paraissent peu adaptés au processus de professionnalisation en termes d'articulation des contradictions soulevées dans le chapitre précédent. « Il n'existe aujourd'hui aucune théorie satisfaisante pour permettre à l'éducation spécialisée de constituer un ensemble de références destinées à expliciter les processus essentiels à l'œuvre dans l'action éducative. Les disciplines juxtaposées ne créent ni un ensemble explicatif, ni une cohérence en soi de références pertinentes, ni une complémentarité possible et satisfaisante » (Marpeau, 2000, p 17). La dérive de la rationalité instrumentale est omnipotente mais ne facilite pas pour autant le pouvoir d'agir en situation comme nous avons pu le relevé dans les incidences pratiques du malaise.

Lassaire (2004) dénonce « une initiation à différentes disciplines avec une visée d'application » et des étudiants utilisant « du prêt à porter pour décrire les personnes accompagnées » (Poultier, 1989), que nous pouvons ici relier à la dérive applicationniste évoquée dans les dérives présentées dans le chapitre précédent.

Brichaux (2004) décrit cette formation comme un dispositif immature structurellement et conceptuellement. En effet, nous avons souvent été confrontés à des éducateurs en formation déclarant ne pas saisir l'utilité des contenus délivrés. La première année par exemple présente l'ensemble des nombreux dispositifs et des populations concernés par l'éducation spécialisée, le développement de l'enfant et les différentes nosographies en tout genre mais n'aborde pas

ou peu les processus en jeu dans la relation éducative¹⁵. Certaines tendances disciplinaires apparaissent, notamment une prégnance des référents psychologiques pour parler le sujet et de la sociologie pour penser le travail social (tendance qui peut varier selon les écoles de formation). Les sciences de l'éducation semblent se faire plus discrètes.

Sorel (2009) décrit l'usage de ces références comme étant des allants de soi. L'utilisation préférentielle de l'un ou de l'autre indiquant un point de vue sur le métier. « Certaines références allusives et non argumentées semblent utilisées pour échapper au questionnement et à l'intimité de la construction de sens propre à ces métiers » (Sorel, 2009, p 47). Elle précise que ces imprécisions jouent également un rôle important dans l'analyse des pratiques professionnelles¹⁶. Ces constats semblent autoriser une remise en question de la pertinence du système de référence qui de surcroît s'articule à un important clivage entre la théorie et la pratique malgré l'alternance copulative affichée dans les projets de formation.

2.3 Un clivage entre théorie et pratique

Il existe un clivage manifeste entre la théorie et la pratique. « Dans ces métiers issus du creuset associatif agis par une tradition chrétienne, l'idéologie de la vocation justifie quelque peu le choix du métier et de la posture sans que soient questionnées les mobiles et les désirs propres à l'exercice professionnel » (Goloubieff, 2013, p2) — ainsi que le système de références, c'est-à-dire les contenus dispensés en formation. Il est fréquent de constater dans les écrits de formation, une absence d'étayage conceptuel ou une utilisation plaquée, empruntée au discours des formateurs, sans que les étudiants soient allés se confronter à la lecture des références citées en cours par exemple. De ce fait, la pensée des auteurs convoquée est mutilée, réduite à quelques éléments ne permettant pas d'identifier le processus ou l'idée qu'elle décrit. Les analyses effectuées en deviennent lisses et stigmatisantes comme le renforcement de la stigmatisation relevée sur le terrain¹⁷. « Les idées préconçues, les rationalisations à partir de prémisses arbitraires, l'autojustification frénétique, l'incapacité de s'autocritiquer, le raisonnement paranoïaque, l'arrogance, le déni, le mépris, la fabrication et la condamnation des coupables sont les causes et les conséquences des pires

¹⁵ Ces apports semblent toutefois nécessaires pour comprendre et contextualiser les différentes problématiques des usagers.

¹⁶ Nous reviendrons ultérieurement et plus largement sur cette dimension étant donné qu'elle nourrit directement certaines hypothèses qui seront explorées dans la recherche de terrain.

¹⁷ Ces constats portent sur des observations réalisées lors de la correction d'une centaine d'études de situations écrites, dans lesquelles les étudiants doivent étayer conceptuellement leur analyse et justifier leurs postures professionnelles.

incompréhensions » (Morin, 2000, p 119). Les hypothèses posées prennent la forme d'une vérité qu'ils appliquent sur un sujet ou une situation, ainsi que sur eux-mêmes.

Cependant, des tendances opposées apparaissent dans l'usage des références théoriques que ce soit en analyse des pratiques professionnelles ou dans les écrits de formation. Sorel (2009) constate une revendication du recours à la théorie avec une dominance de celle-ci, sans pour autant représenter des savoirs d'actions, réutilisables dans la posture professionnelle. Cette dérive prend la forme d'une « référenciation tout azimut pour combler un vide et structurer l'identité théorique du secteur » (Sorel, 2009, p 81).

D'autre part, il règne notamment — puisque nous portons ici un intérêt particulier à la posture professionnelle — une confusion généralisée entre les concepts de guidage et d'accompagnement « en tant que posture spécifique relevant de l'évaluation située » (Goralczyk, 2016) chez les formateurs qui se répercute chez les étudiants. Ceci semble être le cas généralement dans le secteur en « manque de scientificité » (Cambon, 2009).

Ngnafeu (2015, p 83) met en relief deux logiques d'interventions. Dans une, le travailleur social se contente d'être dans une logique palliative et d'assistance. Dans l'autre, il estime avoir un autre rôle à jouer, celui d'émancipateur par rapport aux personnes qu'il accompagne comme cela a déjà été mis en relief dans les incidences pratiques du malaise qui traverse le terrain de l'éducation spécialisée.

La dimension réflexive est superficielle et plaquée au discours sur le métier, c'est-à-dire aux allants de soi qui représentent la référence de cœur de métier. L'auto-évaluation des pratiques tend à se réduire à une réflexion manichéenne sur une action, elle ne s'étend pas à l'avant et à l'après des situations comme l'explicite Schön (1996) pour définir « un praticien réflexif ». Or, la réflexivité est à la fois moyen et visée de l'alternance copulative. Les questionnements, par manque de repères pour problématiser les situations professionnelles, balaient la dimension subjective incontournable dans les métiers de l'humain et en reste à une logique de résolution de problème ne permettant pas de questionner le sens et d'articuler la théorie et la pratique comme le vise originellement ce dispositif.

Celui-ci (malgré les intentions pédagogiques) ne semble pas pensé en termes d'articulation et de processus complémentaires mais de moments dans la formation qui se superposent. Un clivage important s'opère donc entre terrain et formation. « Le sujet vit une succession de tâches éducatives en simple continuité » (Lerbet, 1995, p 146). C'est l'alternance juxtaposée qui domine. « En ce sens, les dimensions théoriques et pratique prises isolément ne permettent pas un travail sur le sens » (Goloubieff, 2013, p 51) qui apparaît incontournable pour se situer dans la relation à l'autre et maintenir sa posture professionnelle. Les étudiants n'ayant pas de

repères en ce sens, réduisent leurs questionnements à une forme dichotomique, cherchant à savoir s'ils ont adoptées la bonne ou la mauvaise posture. Mais en fonction de quoi ?

Leurs questionnements montrent qu'ils ne distinguent pas les différentes formes de la relation : éducative, aide, thérapeutique, pédagogique, etc. Or, il semble utile de rappeler que :

Le processus d'éducation apparaît comme indispensable à la structuration de la personne et dépasse, [...] et la question de la socialisation et celle de la construction des savoirs. Structurer la personne, ce n'est pas la « restructurer » (éducation n'est pas rééducation), car quelle serait alors cette première structuration ? Ce n'est pas non plus soigner, ni combler des « manques » (manques conçus généralement comme « trous » à remplir, absences – parentales notamment – à compenser, vides auxquels il faudrait substituer du plein). L'acte éducatif doit créer les conditions d'un basculement dans des possibles impensables pour le sujet lui-même, pris, englué dans des « captations » premières et des « allant de soi » enfermantes, mais indispensables pour l'éducateur qui ne conduirait donc pas l'autre vers un projet qu'il a conçu et voulu pour lui (Berger, 2011, p 9).

Nous constatons en effet que les éducateurs ne questionnent pas la dimension spécifique du projet qui se rattache à chacune des formes de relation. La visée émancipatrice de la relation éducative échappe souvent alors que la visée socialisante est survalorisée et confondue avec la soumission que génère la relation d'aide.

Deux schémas se dessinent dans la gestion actuelle de ces tensions, une posture gestionnaire qui réduit la complexité des situations à une réponse immédiate, que nous pouvons nommer « logique de guichet », une posture clinique¹⁸ qui se limite à traiter les difficultés des personnes en s'appuyant sur leurs manques (Ngafeu, 2015, p 81).

Pour clore ces constats généraux sur la formation des travailleurs sociaux, notons que ces tensions produisent un profond malaise chez les étudiants, malaise renvoyant à la domination institutionnelle, au sentiment de solitude qui peut habiter les travailleurs sociaux face à la complexité des situations sociales et enfin un malaise renvoyant à la pratique professionnelle. De manière générale, une forme d'« impuissance face au manque d'outils » (Souville, 2002, p 24) conceptuels et épistémologiques. Comme nous l'avons déjà souligné dans les causes et incidences du malaise :

Ces éléments-là remettent en cause la posture des travailleurs sociaux, à qui l'on demande à la fois d'être experts des dispositifs mais également capables de construire

¹⁸ L'acception du terme « clinique » n'est pas celle à laquelle nous nous relierons. Celle-ci est définie à la fin de la seconde partie de ce travail.

des réponses individualisées, de développer ou de s'appuyer sur les compétences des individus, de faire face à la masse des demandes, tout en s'inscrivant dans les dynamiques collectives et d'empowerment. Toutes ces injonctions contribuent également à l'isolement des travailleurs sociaux et au sentiment d'usure qui peut les habiter et venant ainsi réinterroger leur légitimité » (Ngnafeu, 2015, p 81).

Il semble possible ici de souligner la problématique relative à l'articulation des logiques contraires, vécues comme opposées par les professionnels, ce qui entrave en partie leurs capacités à les relier puisque la problématique semble se poser en termes de choix entre l'une ou l'autre des postures et non en termes d'articulation. Les travailleurs sociaux en exercice ainsi qu'en formation paraissent donc en manque à la fois de repères pour agir dans les situations ainsi que pour s'autoévaluer et réguler leurs postures professionnelles, l'adapter en faisant des choix en fonction des situations rencontrées. « Situations souvent méconnues » (Mayen, 2012), ce qui génère des dispositifs de formation peu adapté à la professionnalisation des métiers de l'humain.

Cet inconfort s'exprime à travers les situations présentées dans la formation, au sein des dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles dont nous allons présenter les caractéristiques.

2.4 Les caractéristiques de l'APP en formation d'éducateur

Blanchard-Laville et Fablet (2003) démontrent que se trouve, derrière une terminologie unique, un ensemble de pratiques divers et varié. De Saint Just (2003) a formalisé une définition qui tente de regrouper une manière de faire qui synthétise ce qu'il a pu observer sur l'ensemble des pratiques en formation initiale :

L'analyse des pratiques est un dispositif qui implique la participation de praticiens dans une démarche (individuelle ou collective) en utilisant la parole ou/et l'écrit.

Elle a pour objet une pratique passée et vise la transformation de celle-ci par les acteurs professionnels eux-mêmes. Elle est accompagnée par un tiers au minimum garant de la démarche engagée. Elle nécessite de la part des praticiens un travail de description de leur pratique et/ou de représentations de leur pratique devant permettre une explicitation de celles-ci » (De Saint Just, 2003, p187).

Il décrit cette pratique comme récurrente présentant deux items réguliers. Les groupes d'APP sont présents dans l'ensemble des centres de formation de France (à l'exception d'un). La dimension d'analyse de la pratique est présente dans d'autres espaces, notamment les travaux en petits groupes. C'est une modalité qui s'inscrit indirectement dans les programmes de formation. Elle n'est pas formalisée directement dans les programmes de formation mais elle transpire dans l'ensemble des domaines de compétences, notamment dans les modalités d'évaluation concernant la dimension réflexive à adopter sur la posture professionnelle.

Trois dimensions apparaissent clairement : la dimension collective, l'analyse et la pratique qui représentent les trois éléments essentiels de ce type de dispositif. Néanmoins, certains paradoxes sont à souligner. La majeure partie des animateurs de ces séances sont des formateurs permanents, c'est-à-dire appartenant à l'institution de formation (ce qui n'est pas notre cas pour la présente recherche puisque nous sommes un « tiers-venant »). Ils parlent l'analyse des pratiques comme un dispositif essentiel sans pour autant être en mesure de l'explicitier ni de fournir les références auxquelles ils s'étaient pour animer ces dispositifs. Saint Just (2003, p194) suppose que c'est probablement au regard de l'importance que les formateurs accordent à cette modalité de formation, comme étant essentielle, fondamentale au processus de formation professionnelle et de transmission du métier pour les éducateurs spécialisés, qu'ils ont massivement investi cette modalité de formation. « Un investissement pour le moins massif qui fait penser à une forme de prise de pouvoir sur ce qui est considéré comme l'essentiel, le fondamental » (Saint Just, 2008, p 195). L'auteur, éducateur spécialisé de formation initiale, approfondit son analyse qu'il met en lien avec la formation de ces animateurs, formateurs permanents, qui doivent normalement être titulaires du DEES¹⁹ ainsi que d'un diplôme universitaire et de cinq ans d'expérience. Par conséquent, « les dispositifs d'analyse des pratiques en formation initiale est une affaire de transmission des fondamentaux, de l'essentiel du métier, entre professionnels d'un même corps » (De Saint Just, 2003, p195). Il s'agit donc d'une histoire de métier et le rôle de l'animateur en devient plus qu'ambiguë et paradoxal.

En effet, il se doit tout d'abord d'être garant du cadre méthodologique et éthique du dispositif. Il est également celui qui dispense les apports théoriques avec lesquels il interprète les situations énoncées. Ce même formateur est aussi celui qui évalue (au sens de contrôler) les étudiants. Enfin, comme le souligne Testannière (2001), la gestion du groupe en termes de

¹⁹ DEES : diplôme d'état d'éducateur spécialisé

compagnonnage et de transmission d'un savoir collectif est significative dans cet espace de travail comme si :

le savoir professionnel en question dans la formation des éducateurs spécialisés, n'était pas un objet en soi, mais une construction singulière et sociale dans le processus d'interactions professionnelles. En d'autres termes, il s'agirait, en cours de formation, de passer du père aux pairs dans le rapport au savoir professionnel (Testannière, 2001).

C'est donc en partie la transmission de l'identité professionnelle qui semble en jeu dans ces espaces. «La culture professionnelle multiforme et confuse qui constitue en fait le champ méthodologique et théorique de l'éducation spécialisée » (De Saint Just, 2003, p 201) rend le processus de professionnalisation, particulier à « ce métier impossible » (Cifali, 1999).

Le savoir convoqué représente un savoir mystérieux,

Un savoir professionnel qui n'est accessible qu'à ceux qui se sont formés à cette pratique. Un savoir qui ne se sait pas, pour paraphraser Mannoni, similaire au savoir de la main de l'artisan lorsque son expérience de la confrontation à la matière a fini par le forger, voire le trans-former (Saint Just, 2003, p 203).

La matière relationnelle représente donc le cœur de métier. Les formateurs affirment qu'aucune théorie ne pourra jamais rendre compte de la praxis²⁰ éducative dans laquelle ils s'inscrivent au risque de standardiser la relation. « L'analyse des pratiques ne serait pas seulement un outil de formation mais bien l'essentiel de ce qui forme à un métier (à une fonction et à un mystère) » (De Saint Just, 2003, p204). Le métier n'existerait donc que dans son éprouvé, sa mise en œuvre, l'acte professionnel étant le fruit d'une rencontre entre un éducateur et un éduqué, l'acte éducatif professionnel devenant totalement symbolique.

La singularité de cet acte devient un élément central et particulier du processus de professionnalisation. L'acte professionnel est toujours celui qui fait se rencontrer l'homme et la matière (qui résiste à la transformation). Il y a donc simultanément une forme de singularité de la rencontre et de la relation et une singularité de l'énonciation de l'acte éducatif. « La prédiction de l'acte éducatif est donc impossible » (Saint Just, 2003, p 204). L'analyse de la

²⁰ « La poïésis se réalise dans une œuvre (*ergon*) extérieure à l'agent. Dans ce cas, l'activité cesse quand le but est atteint [...]. "Quand on sait la leçon, on cesse d'apprendre." Ces faire relèvent de l'action transitive et fabricatrice ; ils représentent des moyens et non des fins [...]. « Par contre, la praxis est une action "qui n'a d'autre fin qu'elle-même, qui perfectionne l'agent et ne tend pas à la réalisation d'une œuvre en dehors de l'agent : sa fin dernière n'est autre que l'exercice même". Comme telle, la praxis est un acte (*énergéia*), tout entier dans l'agent, l'acte ne s'épuise pas dans une production. « La distinction aristotélicienne éclaire la fonction poïétique dont s'acquittent, traditionnellement, éducateurs et pédagogues lorsqu'ils visent la fabrication de sujets-objets assujettis à différentes règles et, pour se faire, développent des pratiques comprises "dans le sens courant du terme, le sens industriel ou politique vulgaire" ; des faire producteurs où la question du sujet, celle de son autonomie, de sa capacité à s'autocréer tendent à se voir oubliées » (Imbert, 1987, p17).

pratique permet donc d'élaborer un savoir, de théoriser, de décrypter les situations éducatives en cherchant le symbole de ces actes éducatifs. Il s'agit d'une formalisation du processus de professionnalisation de l'acte éducatif en lui-même.

2.5 Les répercussions du malaise en APP

Les situations amenées et décrites par les éducateurs en formation semblent se faire le reflet du malaise vécu sur le terrain et des constats émis dans la formation. Elles semblent dire une difficulté à se positionner dans les situations entre les exigences institutionnelles (et la logique gestionnaire) qui leurs paraissent parfois inappropriées (absence de sens pour la relation éducative) et les valeurs (humanistes) pour lesquelles ils se sont engagées dans la formation. Ils décrivent une conformisation de leurs postures professionnelles (en stage) aux pratiques qu'ils découvrent tout en questionnant leur pertinence et en soulignant la souffrance des équipes qu'ils rencontrent ainsi que les situations de maltraitance qui peuvent en découler (comme le renforcement de la stigmatisation et de la dépendance des usagers que nous avons évoqué dans les incidences pratiques du malaise). Les attendus institutionnels et les normes qui s'y rattachent prennent une place importante dans les choix de postures adoptées et présentées en APP tout en relevant une forme d'insatisfaction questionnant le sens de cette posture. Cette dimension devient une balise à suivre plus qu'un repère auquel se référer en fonction des situations. « Les normes collectives orientent alors les pratiques dans une logique disciplinaire » (Berger, 2013, p 744). La déontologie écrase l'éthique et génère parfois des formes de culpabilité et d'impuissance qui sidèrent les professionnels dans leur agir, n'ayant que la loi et les normes comme filtres pour orienter leurs actions.

Cette tension entre des logiques contraires semble vécue comme un choix à opérer entre coller aux pratiques qu'ils découvrent ou s'autoriser à faire autrement, ce que leur intuition semble leur dicter sans pour autant qu'ils soient en capacité de justifier et d'explicitier leurs intentions ni de les légitimer. On peut soulever ici l'absence de repères théoriques pour s'orienter dans la réflexion et conceptualiser la pratique (dans la même veine que la remise en question du système de références évoqué dans les constats généraux de la formation).

La façon de présenter les situations et les questionnements qui s'y rattachent prennent ainsi la forme d'un problème à résoudre, d'un choix à opérer entre deux logiques qui pour eux semblent s'opposer et non se compléter. Les postures professionnelles semblent ainsi se faire l'écho des représentations qui s'y rattachent. L'idée de pouvoir articuler ses deux logiques ne se manifeste pas dans leurs récits, sauf en termes d'impasse. Les étudiants se réfèrent donc

essentiellement aux allants de soi du secteur ou à leur propre expérience qu'ils généralisent comme une interprétation fiable et juste, voire véridique et généralisable. « En ce sens, ils manquent de recul face aux situations. Dans leur pratique, ils réagissent souvent dans l'urgence. Le temps de la réflexion n'est pas toujours pris. Des dérives routinières produisent une absence de remise en question, d'auto questionnement » (Goloubieff, 2013, p 2). Dit autrement, la question de la distance professionnelle est omniprésente mais reste floue et parfois taboue car elle confronte les professionnels à leur impuissance. Ils préfèrent donc questionner le comportement de l'Autre plutôt que leurs propres pratiques, en reflet des constats précédents portant sur la posture de toute puissance.

En effet, la façon de décrire les situations et leurs contenus porte essentiellement sur l'autre de manière générale : l'utilisateur, les pairs et l'institution (comme une instance qui serait détachée de leur réalité, extérieur à eux). Ces descriptions et les questionnements soulevés semblent chercher à comprendre le comportement de l'autre au détriment d'un questionnement sur les postures et pratiques professionnelles qui s'y rattachent. Paradoxalement, lorsque, plus rarement, ils s'autorisent ou sont invités à parler leur implication dans la situation évoquée, ils se réfèrent à leur subjectivité tout en la rejetant, happés par une recherche d'objectivité sur les faits énoncés, semblant être représentative pour eux d'une forme de professionnalité. Les éléments du problème qu'ils énoncent portent le plus souvent sur des causes exogènes, le problème ne semble pas leur appartenir. Leurs parts de responsabilité et d'implication ne sont pas évoquées.

De plus, la recherche de solution se présente en termes de programmes à appliquer, de recherche de nouveaux dispositifs plus adéquats à la situation de l'utilisateur ou encore de méthodes et conseils à prodigués comme cela a été évoqué dans le chapitre précédent.

Par conséquent, les situations amenées en APP semblent se faire le juste miroitement du double malaise évoqué précédemment comme nous allons tenter d'en faire la synthèse.

Synthèse de la problématique de départ, question de recherche et choix des orientations théoriques retenues

Les évolutions sociétales plongent les travailleurs sociaux dans une crise des valeurs qui confronte une logique politique gestionnaire et une logique humaniste, fondatrice du métier d'éducateur. Cette crise génère un profond malaise et une perte de sens de l'action éducative dans lesquels la légitimité est mise à mal et accentuée par un manque de reconnaissance. « L'incompréhension produit autant d'abêtissement que celui-ci produit de l'incompréhension. L'indignation fait l'économie de l'examen et de l'analyse » (Morin, 2000, p 119). Ce contexte impacte les pratiques et postures professionnelles, entravant l'articulation de ces deux logiques contradictoires (contrôle / ouverture – accompagnement/ guidage - théorie/ pratique), réduisant la relation éducative à sa dimension normalisante et socialisante, étouffant la dimension émancipatrice de celle-ci.

Ce malaise est accentué par un inconfort intrinsèque au métier de la relation par le fait même que la subjectivité du travailleur social représente le noyau dur de sa posture professionnelle, le confrontant à sa propre histoire, à son éducation et au système de valeurs qui s'y rattache. Ce malaise complexe se retrouve au sein des dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles visant la professionnalisation de ces pratiques. La logique de résolution de problème y est prégnante. Les situations décrites mettent en scène une volonté de questionner le comportement de l'utilisateur au détriment du questionnement sur les pratiques et postures professionnelles. Paradoxalement, les travailleurs sociaux se réfèrent à eux même tout en le niant, considérant la subjectivité et l'intuition comme un manque d'objectivité et de professionnalisme²¹, ce qui semble entretenir l'impuissance et la souffrance qui s'y rattachent. La toute-puissance devient une parade défensive pour supporter l'impuissance qui assujettit l'utilisateur à l'emprise de l'éducateur, renforçant la souffrance et la stigmatisation existantes et empêchent le changement visé par l'éducation .

S'il peut y avoir un progrès de base au 21^{ème} siècle, ce serait que les hommes et femmes ne soient plus les jouets inconscients non seulement de leurs idées mais de leurs propres mensonges à eux-mêmes. C'est un devoir capital de l'éducation que d'armer chacun dans le combat vital pour la lucidité (Morin, 1999, p 37)²².

²¹ Ce que l'on appelle conscience professionnelle ou professionnalisme n'est finalement rien d'autre que le respect des normes spécifiques. Elle n'est que l'attention et le soin que le professionnel met à réaliser une activité qui obéit toujours à des canons et à des normes techniques structurantes » (Prairat, 2014, p 89).

²² Déjà référencé p2.

Ces constats et incidences pratiques, coiffés par la citation d'Edgar Morin, semblent autoriser à poser avec prudence la question de départ suivante : **Dans quelles conditions l'analyse des pratiques professionnelles facilite l'articulation des logiques contradictoires comme levier²³ de l'émancipation en situation?**

Pour tenter d'explicitier les processus sous-jacents à notre question et construire l'objet de recherche, nous avons fait le choix de tresser plusieurs axes conceptuels multi référentiels pour répondre à l'exigence éthique que nécessite la compréhension de la complexité des situations éducatives en référence à Morin²⁴ (1999) et Ardoino²⁵ (1993). La problématisation tentera de circonscrire les termes de la question de départ ainsi que les processus souterrains à la problématique initiale. Elle s'organise en deux chapitres. Le premier chapitre présente les paradigmes enchevêtrés dans la relation éducative à travers les deux logiques de pensée dominantes qui permettent de définir les deux conceptions du problème et le questionnement du sens qui s'y rattachent. L'accent sera porté sur le processus d'articulation des contraires qui caractérise le modèle de la problématisation que nous retiendrons et la schématisation qui s'y joint (en le justifiant). Un autre accent sera mis sur l'importance de la conceptualisation dans le processus de problématisation ainsi que sur le concept de rapport au savoir pour éclairer les entraves à la problématisation et le clivage théorie pratique que nous avons soulevé dans la problématique initiale. La question de la construction de sens fera lien entre ses éléments. Un second chapitre présentera les processus de normalisation et d'émancipation ainsi que les processus sous-jacents et périphériques, nécessaires à la compréhension de la complexité que ces phénomènes représentent. Il s'agit des concepts de subjectivation, d'individualisation et d'autonomisation pour approcher les composantes de l'émancipation. L'émancipation sera également définie, à travers une présentation en filigrane de ces contraires, l'aliénation et la stigmatisation, sans lesquels nous risquerions de réduire l'émancipation à un état. Les raisons de l'insistance à vouloir comprendre les formes d'éducation en relation avec les processus d'émancipation ont un rapport avec le fait de résister à tous processus qui tend à effacer le sujet d'une culture, comme dirait Spinoza, à affaiblir la puissance d'agir (Cullen, 2015, p 37).

²³ Levier est à entendre ici comme les conditions de fabrication de la capacité et des compétences à problématiser.

²⁴ « La connaissance pertinente doit affronter la complexité. Complexus signifie ce qui est tissé ensemble ; en effet, il y a complexité lorsque sont inséparables les éléments différents constituant un tout (comme l'économie, le politique, le sociologique, le psychologique, l'affectif, le mythologique) et qu'il y a tissu interdépendant, interactif et inter-réactif entre l'objet de connaissance et son contexte, les parties et le tout, le tout et les parties, les parties entre elle. La complexité, c'est, de ce fait, le lien entre l'unité et la multiplicité. Les développements propres à notre ère planétaire nous confrontent de plus en plus souvent inéluctablement aux défis de la complexité. Par conséquent, l'éducation doit promouvoir « une intelligence générale » apte à se référer au complexe, au contexte de façon multidimensionnelle et au global » (Morin, 1999, p 43).

²⁵ « L'approche multiréférentielle se propose une lecture plurielle de ses objets (pratiques ou théoriques), sous différents angles, impliquant autant de regards spécifiques et de langages, appropriés aux descriptions requises, en fonction de systèmes de références distincts, supposés, reconnus explicitement non-réductibles les uns aux autres, c'est à dire hétérogènes » (Ardoino, 1993, p 1).

Deuxième partie

Articulation théorie pratique et articulation des postures contradictoires,
une dialectique émancipatrice

Chapitre 3 : Les paradigmes tressés dans la relation éducative

Chapitre 4 : Normativité et émancipation

Il semble incontournable puisque nous l'avons évoqué à plusieurs reprises dans la problématique introductive, de définir la relation éducative. En effet, nous avons souvent distingué la dimension socialisante de la dimension émancipatrice, sans pour autant les définir. Il s'agit donc ici de situer ces deux dimensions et montrer leur complémentarité ainsi que le rapport de contradiction qui les relie. Le regard sera ensuite porté essentiellement sur la dimension émancipatrice (chapitre 4) de celle-ci puisqu'il s'agit de l'intérêt principal de ce travail de recherche, porté par un désir de professionnalisation des métiers de l'humain (en réponse aux incidences pratiques) et d'émancipation des usagers bénéficiaires (celle du praticien chercheur également). « Qui enseigne sans s'émanciper s'abrutit » (Rancière, 1987, p33).

Ce travail correspond donc à un projet de recherche et d'éducation au sens complexe du terme dans lequel il nous semble indissociable de penser le professionnel et l'utilisateur à travers la relation éducative, ainsi que plus tard, dans la recherche de terrain, le chercheur, également praticien, avec les partenaires de la recherche. Notre préoccupation éthique se dessine en cascade mimétique traversant la professionnalisation de l'intervenant, praticien-chercheur, celle de l'éducateur ainsi que l'émancipation des usagers qui s'y rattache. Elle s'étaye sur la conception de l'éducation que propose Cullen (2015) : « l'éducation est un acte éminemment philosophique d'où émergera une pensée émancipée et créatrice, interculturelle, capable d'entrer en résistance politique contre toute forme de domination, contre la mondialisation excluante qui structure la période contemporaine, fautrice de violence et d'injustice ».

L'acte éducatif se situe à l'articulation de la société, des éléments psychosociologiques et inconscients du sujet.

L'éducation est un entre deux entre interpellation de l'autre en tant qu'autre, permettant d'opposer la justice à toute forme de fondamentalisme et d'indigence originelle de l'être en cours, cette profondeur populaire de la condition humaine, opposant sa vulnérabilité assumée aux forces brutales et élitistes de la domination (Go, 2015, p 25).

L'acte éducatif est donc constitué de facteurs institutionnels sociologiques, culturels et psychiques. C'est cette complexité que nous tentons de prendre en considération dans nos interventions en APP pour accompagner la professionnalisation des éducateurs et leur permettre de développer du pouvoir d'agir dans la dimension émancipatrice de la relation éducative.

Nous n'en ferons pas ici une présentation exhaustive mais tenterons d'en faire une synthèse permettant de repérer ses caractéristiques et notamment les potentialités émancipatrices de celle-ci.

L'intention de ce détour théorique est de délimiter les perspectives possibles afin de cerner et rendre moins opaque l'objet de cette recherche. Il s'agit pour nous de reformuler le problème éthique de l'éducation en tant que projet d'émancipation en considérant l'éducation comme une action individuelle et collective de nature éthique et politique. L'éthique comme prudence qui « détermine les bonnes manières d'agir en situation » (Go, 2015, p 25). L'éthique comme autonomie du jugement, reliée à une réflexion sur l'action et éthique comme interpellation de l'autre en tant qu'autre (Cullen, 2015, p 25).

C'est le devenir d'un homme et d'une humanité qui est au centre de ce processus éducatif par l'intermédiaire d'une communauté sociale. L'acte éducatif se propose une construction de comportements chez un sujet, selon un vecteur orienté. Il suppose un ensemble cohérent d'actions entreprises en vue d'une fin, un système ordonné de moyens ; il est la mise en œuvre de principes explicites ou implicites, issus d'une théorie générale. C'est dire qu'il est, par essence, directif, parce que les options sont prises pour l'éduqué, et non par lui (Postic, 1979, p 19).

L'acte éducatif est donc porté par un désir de transformer l'autre, désir qui paraît utile de questionner pour permettre aux professionnels de se professionnaliser et de se distancier de la vocation de départ qui représente souvent un frein à la réflexivité, comme si « donner » suffisait à rendre un acte, éducatif. L'éducation selon Cullen (2015, p 24) est

une forme de résistance intelligente [...] sa tâche consiste à libérer son propre potentiel critique et à déconstruire les représentations sociales historiques naturalisantes, par lesquelles s'incorporent les rapports de domination et d'assujettissement. Elle vise à la fois, pour chacun, la construction des subjectivités émancipées et, pour tous les humains, la production d'une alternative civilisatrice réelle.

L'acte éducatif impose une loi, il contraint mais vise également la libération (au sens d'une distanciation) de ces contraintes. En effet, « éduquer » qui provient de « educare » en grec, signifie « nourrir », ce qui impose une forme de socialisation pour satisfaire aux critères sociaux établis, aux normes en place. Il s'agit de la dimension de contrôle de l'éducation. La problématique actuelle montre que « les processus de socialisation sont devancés par la montée de l'individualisation et le sens des savoirs est rabattu sur son utilité immédiate » (Jorro & Maisonneuve, 2015, p 109).

Car d'autre part, « éduquer », « educere » en latin, signifie également « sortir de », qui représente la dimension émancipatrice de l'éducation. Deux dimensions se dégagent donc de l'étymologie mettant en relief le caractère contradictoire de la relation éducative.

« La relation [éducative] est marquée par une contradiction qui la stérilise » (Marmoz, 1978, p 79) comme nous l'avons souligné dans la problématique de départ, les éducateurs semblent en difficulté pour articuler ces contradictions, les réduisant à un choix à opérer entre les deux. Or, le projet de la relation éducative présente une double entrée visant le respect et l'intériorisation des règles et des normes qu'imposent la vie en société et la transgression de celles-ci pour ne pas en rester objet et devenir sujet.

Cette contradiction entraîne parfois chez les éducateurs le désir de s'en dégager par un parti pris affiché, ou par une ambivalence de rôles, qui se manifeste par une alternance de directivité excessive et de laisser faire, au lieu de la volonté d'assumer sa fonction en proposant des points de repères précis pour une structuration du comportement et en offrant une gamme de schèmes de conduite, par lesquels le sujet fait son choix (Postic, 1979, p 21).

Comme nous l'avons identifié dans la problématique initiale, un choix manichéen semble s'opérer entre ces deux logiques, sans que l'articulation des deux soit envisageable (pour les éducateurs). Or, la tension entre normalisation et émancipation est nécessaire pour permettre à l'éduqué de créer ses propres repères en s'autorisant un regard critique.

L'acte éducatif répond à ses exigences internes quand il amène le sujet éduqué à définir la loi qu'il se donne à lui-même et organiser sa conduite, quand il l'aide, dans une perspective temporelle, à conquérir la maîtrise de son propre développement (Postic, 1979, p 21).

Il s'agit donc de permettre au sujet de passer d'un état à un autre plus élaboré, autrement dit, de grandir. Postic (1979, p 21) propose ainsi une première définition de la relation éducative comme :

L'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possède des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement et vivent une histoire.

Les études sociologiques dont Postic (1979, p 23) se fait le rapporteur, montrent que l'éducation est souvent considérée comme une institution destinée essentiellement à permettre aux enfants, à travers une procédure formalisée, de se socialiser. Ceci confirme nos constats de départ selon lesquels la posture de guidage à visée normalisante est la plus prégnante dans les pratiques professionnelles de l'éducation spécialisée. « La conception durkheimienne de l'éducation, entendue comme socialisation, intériorisation des valeurs, des normes, des visions du monde et des savoirs sociaux, en est peut-être la forme la plus

achevée, y compris en raison de sa connotation « républicaine » (Berger, 2011, p 2). Cette tendance renforce les systèmes en place et favorise la reproduction des élites comme l'ont démontré Bourdieu et Passeron (1964 et 1970).

Le système éducatif est calqué sur la société hiérarchisée, et comme il est élaboré par une classe privilégiée, qui détient la culture, c'est-à-dire les outils fondamentaux (savoir, savoir-faire, et surtout savoir dire), il vise à la conservation du pouvoir culturel de celle-ci (Postic, 1979, p 27).

Les repères théoriques pour situer la relation éducative posés, nous pouvons maintenant présenter la disposition des chapitres qui constituent la problématisation à prédominance théorique : chapitre 3, les paradigmes tressés dans la relation éducative, chapitre 4, normalisation et émancipation, deux processus inaliénables.

Chapitre 3 : Les paradigmes²⁶ tressés dans la relation éducative

Le dessein de ce chapitre est de présenter les deux paradigmes dominants et leurs effets sur les pratiques et postures professionnelles afin de rendre intelligible la prégnance de la logique de résolution de problèmes comme cela a été repéré dans la problématique liminaire. Le propos se situe dans le champ de la relation éducative pour expliciter de quelle manière les paradigmes déterminent les postures professionnelles.

Nous l'avons dit, notre choix est de relier cette approche à l'évaluation en tant que relation entre un évaluateur, l'éducateur, et un évalué, le prénommé « usager » dans l'éducation spécialisée. Le cadre théorique de l'évaluation sera emprunté pour situer le modèle de la problématisation que nous avons retenu. Il ne s'agit pas de l'utiliser comme un cadre conceptuel central mais souterrain à nos préoccupations, un repère pour situer notre propos dans notre positionnement épistémologique.

L'intérêt sera porté ici à l'apprentissage de la professionnalisation des acteurs c'est-à-dire à leurs capacités à évaluer — au sens de se repérer — dans sa pratique et être réflexif, autonome et responsable. L'évaluation sera donc aussi considérée comme une des modalités de la relation éducative.

²⁶ « L'alternance entre ces deux paradigmes mais aussi leur enchevêtrement sont parfaitement symbolisés par l'intitulé de ce service du ministère de la Justice qui s'appelle tantôt « Éducation surveillée » et renvoie donc à l'idée d'une éducation civilisatrice, y compris par la force, tantôt « Protection judiciaire de la jeunesse », dont la connotation rousseauiste est patente » (Berger, 2011).

L'évaluation est une pratique greffée sur une autre pratique (par exemple l'enseignement, l'intervention sociale, le soin, la formation etc.) et elle s'en distingue par un travail des critères, une convocation ou une organisation d'un débat de valeurs qui traduit le désir de rendre compte ou de rendre intelligible ce que l'on fait. Evaluer implique d'établir un dispositif qui n'est pas mécanique, technique, algorithmique, malgré tous les efforts méthodologiques. C'est une rencontre (plus ou moins contrôlée selon le projet d'évaluation que l'on porte, selon que l'on est en posture d'expert conseil ou d'accompagnement). Une rencontre où les émotions et les projections sont inévitables (Vial, 2013, p3).

L'évaluation représente donc une approche de la relation éducative. « Elle est porteuse de doutes, d'incompréhensions, de rapports de pouvoir, de violences, de séductions ; elle provoque, interpelle, fait éclater toute neutralité, entraîne vers des tensions psychiques et des angoisses » (Cifali, 1994, p.249). L'évaluation raconte quelque chose du rapport au savoir du sujet et du paradigme dans lequel elle s'inscrit. Le savoir ne peut être réduit à sa dimension formelle correspondant aux savoirs théoriques, à l'héritage culturel, c'est-à-dire à la place de l'instruction dans l'éducation . « La connaissance se répartie en deux entités, d'un côté le savoir-épistémé qui est ce qui provient du milieu et de l'autre le savoir-gnose issu de la connaissance » (Lerbet, 1994, p 201). Le savoir comprend les savoirs insus et informels, fruits de l'expérience des sujets et donc à ses représentations sur l'éducation , c'est-à-dire « une traduction immédiate du réel » (Moscovici, 1961, p 314), ainsi que sur sa propre éducation . En effet, « Les sujets sont déterminés par un système de valeur, valeurs auxquelles la personne se réfère. Faire émerger les représentations revient à essayer d'appréhender la réalité du sujet, c'est-à-dire faire émerger ce qui fait sens pour la personne » (Poplimont, 2016, p 53). Le concept de représentation sociale nous paraît donc pertinent pour comprendre ce que vivent les sujets et notamment le rapport qu'ils entretiennent avec le savoir²⁷ et les situations pratiques.

Cependant, une première distinction introductive se manifeste ici mettant en scène la dialectique entre « une évaluation comme vérification de l'acquis et le reste de l'évaluation comme interprétation de la valeur de ce qui est fait » (Ardoino & Berger, 1986, p28), traduite en termes de posture entre l'imposition d'un objectif assorti de sa trajectoire et faire en sorte que le sujet fasse son chemin. Cette dialectique complexe est difficile à mettre en œuvre compte tenu que « l'éducation se déploie dans la tension d'une contradiction, il est

²⁷ Le rapport au savoir apparaîtra en filigrane dans la définition du concept de problématisation comme mobile en travail dans le changement paradigmatique.

constamment et toujours tentant de réduire les contraires, en les niant ou en les déniaient, et en rendant absolue une des deux finalités au détriment de l'autre. » (Beillerot, 1998, p.86).

Penser la relation éducative à travers le prisme de l'évaluation revient à s'intéresser aux processus qui la constituent en distinguant les deux grandes logiques de pensée qui la composent et qui s'articulent. « Etudier ces paradigmes ou modèles permet donc tout autant de comprendre les phases du développement théorique d'un champ professionnel encore récent, que de formuler de nouvelles pistes d'actions pour les travailleurs sociaux d'aujourd'hui et de demain » (Gravière, 2014, p 222).

La relation éducative représente une dialectique entre des visées contraires, luttant toutes contre la barbarie. Nous précisons ici, pour compléter les précédents apports, ces caractéristiques, en les reliant davantage au cadre théorique de l'évaluation comme nous venons de le signifier. L'évaluation instaure une relation éducative entre les sujets. La relation éducative est caractérisée par quatre composantes qui ne sont pas les mêmes que celles de la relation d'aide par exemple (la visée étant le mieux-être et non le bien être). L'aide entretient la dépendance et la soumission alors que la relation éducative vise l'autonomisation et l'émancipation des sujets.

Première caractéristique : « La relation éducative est dissymétrique et indispensable, tout au long de la vie » (Meirieu, 1997, p 8). C'est une dialectique qui habite deux visées contradictoires, la socialisation visée à travers la posture de guidage, et l'émancipation visée à travers la posture d'accompagnement²⁸. Elle couvre des champs divisés et distincts tout en étant reliés dans une complexité non réductible : l'instruction et la socialisation, la soumission à la loi et la capacité de transgression, ainsi que la distanciation et l'émancipation (que nous définirons ci-après).

Seconde caractéristique : « La relation éducative nécessite un pari vers le bien-être. Dans la relation éducative, l'objet du travail est l'autonomisation, c'est-à-dire le processus infini de recherche d'autonomie, signe de la qualité d'être humain » (Vial, 2006, p29). Ici le bien-être et l'autonomie représentent des visées et non des états ni des produits, ce qui rend pertinent le modèle de l'évaluation située puisqu'il « s'intéresse aux processus et aux dynamiques en cours chez le formé » (Beroud & Poplimont, 2016, p42). L'éducation est un pari sur l'éducabilité de l'autre (et la sienne), sa capacité à passer du vivre à l'exister, à construire son histoire, à devenir auteur en construisant sa place.

²⁸ Distinction entre guidage et accompagnement développé plus loin dans le chapitre.

Troisième caractéristique : la relation éducative est un processus d'accélération du changement puisque le sujet est considéré comme un processus inachevé et inachevable, en changement permanent. Un des enjeux essentiels de l'éducation est l'émancipation, « ce gain en humanité, cette idée que la nature seule nous enferme et que l'éducation est une façon de s'en affranchir ; que l'éducation, c'est la lutte contre la suture, la fermeture » (Vial, 2006, p13). Il s'agit aussi de l'esprit critique, c'est-à-dire la capacité à questionner et remettre en question les allants de soi, se distancier du sens commun pour construire ses propres positionnements face aux situations. « L'esprit critique, c'est la dés-adhérence, c'est la capacité de ne pas adhérer ou de se décoller, de garder son quant à soi, de ne pas foncer tête baissée pour ou contre, de se détacher » (Vial, 2006, p13).

Quatrième caractéristique :

La relation donne corps au savoir [...] Il existe des éducateurs qui croient avoir rempli leur mission quand l'éduqué a acquis le savoir et puis il y en a d'autres qui savent que les ennuis commencent, parce qu'il faut ensuite qu'il se l'approprie, c'est-à-dire qu'il se construise avec (Vial, 2006, p14).

La dimension émancipatrice de la relation éducative s'intéresse à l'appropriation et à la maturation des savoirs, à la façon dont les sujets s'en servent pour développer de l'autonomie. « On retrouve la dialectique entre imposer un objectif assorti de sa trajectoire et des contenus de formation rangés en savoir être, savoir-faire et savoir devenir, et faire en sorte que l'accompagné trouve son but, et fasse son chemin » (Vial, 2012, p15).

L'accompagnement permet le développement, la promotion du changement déjà là, chez l'humain. On ne transforme que des matières. Le guidage vise peu ou prou le passage d'un état à un autre, l'accompagnement commence quand l'existence est reconnue d'un processus de changement déjà enclenché bien avant que la relation ne commence. L'accompagnement ne crée pas le changement, il le met en scène, il le travaille (Vial & Mencacci, 2007, p 65).

Dans la dimension émancipatrice de la relation éducative, une problématique initiatique est mise en jeu à travers trois thèmes que l'éducateur-accompagnateur convoque pour favoriser « le travail sur soi et de soi, ce travail sur les limites qui permet l'ouverture symbolique du sujet sur le monde » (Vial & Mencacci, 2007, p 65). Il s'agit du dépassement correspondant au changement et à la renaissance, du travail de dépassement caractérisé par le détachement et la sagesse et enfin, un travail de reliance dans l'allier et délier. La reliance (Bolle de Bal, 1996) dit la nécessité humaine d'être relié aux autres pour exister. Il s'agit en partie d'assumer ses liens de dépendance.

L'humain n'existe qu'étayé aux autres :

Chaque individu est un écart par rapport à tous les autres dans la mesure où sa psyché se structure progressivement par étayage sur des fonctions corporelles et sur des groupes toujours différents. Tout individu peut, au moment où on s'y attend le moins, manifester cet écart et inventer une conduite nouvelle (Enriquez, 2003, p 120).

Devenir humain, c'est cultiver la reliance, c'est-à-dire développer entre autres :

l'identité, au cœur du travail de reliance à soi (reliance psychologique) [...] la solidarité, au cœur du travail de reliance aux autres (reliance sociale) [...] la citoyenneté, au cœur du travail de reliance au monde (reliance culturelle, écologique) (Bolle de Bal, 2016).

Se relier et s'appuyer pour grandir, la relation éducative représente plusieurs formes d'étayage dans lesquelles le sujet se construit. C'est aussi une intention qui s'y loge.

L'institution provoque, permet et puis répond et organise l'étayage de ses membres. Une demande d'étayage est inscrite dans la relation humaine, dans la relation professionnelle et particulièrement dans la relation éducative. L'étayage est l'entre-deux, le concept articulatoire, le mot étiquette, général, mot-clef du champ sémantique pour désigner deux types de pratiques distinctes qu'il englobe et qui font appel à des compétences contradictoires : le guidage et l'accompagnement (Vial & Mencacci, 2007).

Agir, c'est choisir. Eduquer c'est se situer dans l'entre-deux qui englobe l'instruction et la maturation. « L'évaluation située a pour vocation de développer l'art de faire avec l'autre en visant son autonomisation : les tâches se muent en activité, dans l'éprouvé du sujet » (Vial, 2012, p 352). La relation éducative représente donc une dialectique qui tresse deux paradigmes sous-tendus par des positionnements épistémologiques que nous allons dès à présent définir.

3. Les deux paradigmes : contrôle et ouverture

L'éducateur agit en fonction « d'un ensemble d'ingrédients culturels acquis au hasard de la vie et de la formation, qui définissent son positionnement épistémologique et agissent comme des surnormes déterminant ses choix dans les modèles et les dispositifs d'évaluation existant » (Vial, 2012, p 5) comme le montrent les recherches de Vial (1997 à 2012) qui ont permis d'identifier les éléments qui composent ces déterminants : les registres et modes de pensées, les logiques d'action, les paradigmes ainsi que les visions du monde, c'est-à-dire ce à quoi se réfère le sujet pour penser et parler une situation.

Le paradigme est "un ensemble de croyances, de conceptions, de valeurs, c'est le modèle conceptuel dont dérivent tous les discours de celui qui en fait son système explicatif » (Berbaum, 1982, p.43). Le travail d'Ardoino (1998) relie le concept de paradigme à celui d'évaluation en distinguant deux grands courants de pensée : celui d'Héraclite, relevant de l'évaluation et celui de Parménide, relevant du contrôle, deux logiques contraires que nous avons nommé « contrôle et ouverture » dans la problématique de départ.

Deux paradigmes principaux sont inculqués dans nos sociétés occidentales. Différentes nominations leurs sont attribuées.

Riffault (2002, p 34) distingue l'instrumental et le symbolique :

Distinguer deux grandes modalités d'activité de l'esprit tournés vers la connaissance : une modalité qu'on peut dire 'instrumentale', celle qui vise les résultats produits dans l'agir ; dans ce cas, il s'agit de connaître en vue d'une plus grande efficacité de l'action ; une modalité qu'on peut dire 'symbolique' consistant principalement à ouvrir les fenêtres sur le monde, à mettre des mots sur les choses, à leur attribuer des significations, à les échanger et ainsi les intégrer dans l'univers humain en tant qu'univers du sens.

Saint Arnaud (2002) lui, utilise comme dénomination: « l'expertise et l'incertitude ». Dans l'expertise, le sujet s'appuie sur des savoirs théoriques pour expliquer rationnellement des actions en cherchant à modifier ses comportements en fonction de ce savoir. Il s'agit d'un système explicatif. Chaque situation est réduite à ce qui est contrôlable mettant en scène l'idée que les situations se maîtrisent. Ce qui semble légitime ici de remettre en question en ce qui concerne la relation éducative et les métiers de l'humain. « L'accompagnement relève davantage de processus qui habitent la pragmatique de la problématisation. Ainsi, le sens de l'accompagnement se construit en problématisant plutôt qu'en cherchant à apporter des solutions » (Gérard, 2010, p 107).

Alors que dans le paradigme de l'incertitude, il s'agit d'un système d'explicitation : L'acteur s'appuie sur ce qu'il y a d'unique et d'incertain dans chaque interaction pour s'autoréguler dans l'action. Cela suppose d'accepter de vivre un processus par essai et erreurs. L'erreur est anticipée comme inévitable en raison des limites inhérentes au savoir homologué. Il faut anticiper et utiliser l'imprévisible. La réaction subjective, l'affect est plus rapide que toute analyse rationnelle. L'intelligence des émotions, l'intuition y sont valorisées (Vial, 2012, p 7).

Une troisième dénomination apparaît dans la littérature, celle que Callié (2000, p 124) intitule : l'individualisme et le holisme :

L'individualisme (méthodologique) prétend faire dériver toutes les actions, règles ou institutions des calculs, plus ou moins conscients et rationnels ; effectués par les individus, posés comme seuls réels. Le holisme (...) pose au contraire que l'action des individus (ou groupes, classes, ordres...) ne fait qu'exprimer ou actualiser une totalité a priori, qui lui pré-existe, et qui apparaît à son tour comme seule réelle.

Quelle que soit la nomination attribuée, une appellation commune et générale s'est stabilisée, donnant naissance au « paradigme mécaniciste » pour désigner l'instrumental, l'expertise, l'individualisme, le « paradigme analytique et déterministe institutionnel [qui] ne pouvait tolérer la complexité que comme un substitut distingué de la complication » (Le Moigne, 1984, p. 50) et au « paradigme biologiste » pour désigner le symbolique, l'incertitude et le holisme, le paradigme du vivant, qui survalorise l'impression globale et rejette en arrière fond l'analyse des parties. Dans le mécanicisme :

L'homme est maître de l'outil, le monde est un moteur, le réel existe et se saisit par des procédures adaptées dites scientifiques, l'univocité est possible. De l'autre côté, [dans le biologisme] règnent la poésie, l'évanescence, l'insaisissable, l'émergent, l'imprévisible, voire l'indicible parce que la polysémie est inhérente à l'homme, au monde (Vial, 2012, p 7).

Quelle que soient les nominations utilisées, un élément représentant le paradigme dit le paradigme auquel il appartient. Un comportement s'inscrit dans une lignée. L'agir est une mise en scène du paradigme d'appartenance. « Je dirai que je conçois le paradigme comme le type de relations institué entre quelques catégories ou notions maîtresses, et qui gouverne les discours, pensées et théories lui obéissant » (Morin, 1986, p.82).

Apparaissent donc « deux ensembles épistémologiques respectivement cohérents mais pourtant irréductibles l'un à l'autre. » (Ardoino, de Peretti, 1998, p. 25).

Il y a d'un côté ce qui est immuable, de l'autre ce qui est passager ; d'un côté ce qui est un, de l'autre ce qui est multiple ; d'un côté ce qui est intelligible, de l'autre ce qui est sensible. Bref, il y a le monde humain du devenir où rien n'est sûr, où tout passe, où tout est éphémère, où il n'y a pas de calcul exact, comme disait Kyouré, le monde de l'à peu près ; et puis il y a le monde des mathématiciens, des philosophes qui essaient de définir des essences immuables : l'un, l'être, l'absolu s'opposant au relatif (Vernant, 1999, p. 70).

Ces deux tendances se retrouvent mises en scènes dans des postures contradictoires qui racontent le paradigme qu'elles habitent dans deux logiques d'actions distinctes : le contrôle et l'ouverture²⁹.

Il n'y a pas trois postures en évaluation : il n'existe que l'expertise dans le contrôle et l'accompagnement en symétrique. L'entre-deux n'est pas un troisième élément, c'est le possible conçu des deux : dans la réalité n'existe que l'un ou l'autre. Le contrôle stabilise : il est nécessaire, l'accompagnement dynamise : il est essentiel. Le nécessaire et l'essentiel n'ont pas la même place ni les mêmes critères (la même valeur). Trop de gens les confondent. Accepter le contrôle relève en somme du bon sens tandis que le reste de l'évaluation, relève d'un travail : il y a autant de différence qu'entre construire des problèmes pour les résoudre et se donner un espace de problèmes pour problématiser (Vial, 2012, p 350).

Le sujet, l'éducateur, l'évaluant, a tendance à pencher plus d'un côté ou de l'autre de ces deux lignées distinctes : contrôle ou ouverture. Il est celui qui devrait permettre à ces deux entités de s'articuler³⁰ à travers la posture comme mise en scène de paradigme.

3.1 La posture, mise en scène du paradigme

« Le paradigme prescrit et proscrit ; il effectue la sélection et la détermination de la conceptualisation et des opérations logiques. Il désigne les catégories fondamentales de l'intelligibilité et il opère le contrôle de leur emploi » (Morin, 2000, p 27). Le paradigme se traduit dans la posture, il s'y lit.

La posture n'est pas une position choisie une fois pour toute et qu'on voudrait conserver, c'est bien davantage une façon d'être, une attitude située c'est-à-dire une façon d'aborder cette situation-là, dans tel ou tel état d'esprit et qui va donner lieu à une série de variations, de figures possibles (Vial, 2014).

La posture renvoie au projet, la pose à une mécanique de la duplication, la position à un choix cru irrémédiable, au thème de la place prise. La posture n'est donc pas la position, « c'est un travail de l'instant » (Paul, 2016, p 89) qui conjugue plusieurs processus mettant en scène une intention à travers

²⁹ Le terme « ouverture » a été choisi en référence à l'usage qu'en dégage Morin (1981) ici pour désigner la logique contraire à celle du contrôle, pour éviter les confusions relatives à l'usage du mot « accompagnement » — initialement utilisé par Vial (2007) — pris dans son sens commun alors qu'il relève d'une posture spécifique de l'évaluation située (Goralczyk, 2016).

³⁰ Cf. p 33, conception du sujet dans l'alternance copulative.

Une modalité publique de présence à soi [...] qui requiert une flexibilité comportementale [...] un repérage de ses tendances. Elle suppose une capacité à passer de la seule densité de sa présence (être là, observer, acquiescer, accueillir, sans intervenir de quelques manières) à une présence active (écouter, formuler, questionner, clarifier, recentrer, proposer, aider à choisir et à décider, en prise sur ce que dit l'autre), voire impliquée (dans le dialogue, le débat, la discussion, la délibération, la confrontation, l'interpellation» (Paul, 2016, p 88), « un sens qui fonde le questionnement et invite à travailler son projet professionnel » (Gérard, 1994).

La posture est « présence à l'autre » (Kauffman, 1996), corporelle et non verbale, rhétorique et contextuelle. Nous sommes toujours entrain de dire autre chose que ce que nous sommes en train de dire ou de faire. C'est par, « l'émergence de la conscience des conséquences sur autrui et une capacité de sollicitude [...] que le sujet peut accéder à la responsabilité de ses actes envers autrui » (Marpeau, 2011, p 16) puisque la posture dit d'où l'on parle et traduit (voire trahit) notre projet. « Elle initie ce que je veux produire dans une situation, au regard du rôle que j'entends y jouer » (Paul, 2016, p 89). Il s'agit d'une réflexion sur soi, sur ses mobiles et ses intentions. Elle s'inscrit dans la durée. La dimension éthique est consubstantielle au travail de la posture. En effet, « La posture relève bien de la réflexion critique d'un individu sur lui-même et sur ce qu'il produit dans sa zone d'influence » (Paul, 2016, p 92). Le travail de la posture n'est pas un programme ou une méthode à appliquer. Elle signifie en elle-même parce qu'elle est choix (volontaire ou non / traduit ou trahit) parmi d'autres postures. Elle est « capacité à s'ajuster à l'instant présent, à maintenir l'attention³¹ éveillée dans toutes les directions, sans demeurer ou être captif d'aucunes d'elles » (Paul, 2016, p 89). C'est une attitude prise en pertinence avec ce qu'on veut jouer dans la situation.

Parce qu'elle est appropriée à l'instant, elle fait preuve de justesse. Sa justesse vient d'être à la fois accordée à ce qui émane de soi et à ce qu'exige la situation, à la manière dont chacun reçoit et répond aux stimulations du monde (Paul, 2016, p 88).

En ce sens, la posture est également « exposition de soi à l'autre » (Paul, 2016, p 91), c'est un risque pris pour accompagner le changement au sens d'influencer le déroulement d'une situation, « ce que je montre, je le perds » (Goloubieff, 2013, p 209). La posture en tant que mise en scène d'un paradigme, varie donc en fonction des sujets et des situations, c'est une

³¹ La posture est « attention » mais également « la tension » entre des contradictions. Elle exige un effort en situation pour être maintenue. C'est le « travail de soi » (www.michelvial.com). La mise en scène d'un travail sur soi.

adaptation de soi au contexte, en lien avec le projet, dans la singularité de la relation en jeu. On peut distinguer deux postures relatives et historiques.

3.2 Guidage et accompagnement, deux postures distinctes

Dufour (1996) montre que :

Les premières sociétés démocratiques de la Grèce du V^e siècle de notre ère se sont en effet construites à partir de la différenciation de deux modes de penser, de deux formes de savoirs, impliquant des modalités différentes d'être-soi et d'être-ensemble, qu'on identifie très classiquement sous le nom de mythos d'un côté et de logos de l'autre. [...]. Il existe en somme deux grandes modalités de discours : l'une renvoie au monde du mythe et de la croyance et l'autre au monde de la vérification, de l'expérimentation et de la démonstration.

Une fracture s'opère entre ces deux modes de savoirs comme peut en attester le clivage entre la théorie et la pratique évoqué dans les incidences pratiques de la problématique de départ ou encore la prégnance de la recherche d'objectivité et la construction de solutions qui s'y rattachent. Le logos domine le mythos et il en est de même dans l'éducation précisément comme le souligne Beillerot. L'éducation n'en est pas exempte :

En Occident, le mythe de l'éducation s'est enrichi de l'évolution des connaissances et des savoirs ; non tant la connaissance de soi-même comme dans d'autres cultures, mais la connaissance des autres et de la nature. Il s'agit moins de la formation morale et intellectuelle de soi, dans une conquête cosmique de la sagesse, que de l'éducation des autres. Pour survivre et moins souffrir, l'Occident choisit la maîtrise, y compris bien sûr celle des autres hommes, plutôt que le stoïcisme. Certes, il y a toujours eu une autre tradition, minoritaire, celle d'assumer l'état des choses et en particulier la souffrance [...] Les spiritualités diverses renvoient le sujet à lui-même et la rationalité moderne à la transformation du monde (Beillerot, 1998, p 30).

La tradition minoritaire qu'évoque Beillerot autorise à penser que le travail sur soi reste discret dans cette tradition et offre un regard compréhensif sur le paradoxe identifié dans notre problématique selon lequel les travailleurs sociaux ne se réfèrent qu'à eux-mêmes en le niant, préférant ainsi la connaissance de l'autre à la connaissance (connait-sens) de soi. La recherche de l'objectivité domine le travail de la subjectivité. Or, « il n'est jamais, dans les pratiques d'un psychothérapeute, d'un éducateur, ou même d'un chercheur, de neutralité, bienveillante ou non, d'objectivité pure » (Ardoino, 1991, p 1).

Ainsi dans l'éducation comme cela a été mentionné, deux paradigmes dessinent deux types de posture qui disent d'où et comment parle et agit le sujet.

Le paradigme mécaniciste :

La conception mécaniciste correspond à une explication du complexe par le simple, à une réduction des phénomènes à un ensemble d'événements élémentaires. La composition des événements élémentaires serait essentiellement additive ; il y aurait juxtaposition des éléments simples. Le déterminisme régissant les faits que l'on observe serait essentiellement de type logique. A une telle conception correspond, du point de vue de la recherche, un recueil des données selon une démarche analytique en fonction d'un découpage logique de la réalité (Berbaum, 1982, p. 43),

qui correspond à ce que Vial (2007) a nommé la posture de « guidage ». Posture repérée sur le terrain comme prégnante dans l'éducation spécialisée, reflet de la logique de pensée dominante comme cela a été évoqué ci-dessus par Beillerot.

L'autre posture, nommée « accompagnement » par Vial (2007), largement minoritaire, s'inscrit donc dans le paradigme du biologisme correspondant à une vision du monde étant :

incertain, plein de bruits et de fureurs, d'énergies ; l'homme est soumis aux forces de la vie, aux flux, aux dynamiques. Il doit ruser pour survivre, avoir des stratégies (et non pas des calculs). Convivialité, écoute de l'autre, partage : l'homme est un parmi d'autres. Il privilégie les traces et leurs interprétations, les synthèses, l'appréhension globale. La compréhension par la clinique³² est revendiquée (Vial, 2012, p 11).

Les sujets ont rarement conscience des paradigmes qui les agissent. Il s'agit d'une forme d'inconscient collectif, de miettes de savoirs en acte, de sens commun, de représentations et de certitudes qui gouvernent les comportements. Il ne s'agit pas de savoirs académiques ou savants mais de paradigmes profanes. Cela semble correspondre à ce que nous avons nommé dans la première partie présentant les constats, « la référence aux allants de soi du métier », ce que Clot (1998, p 148) nomme « conceptualisation tacite, en acte dans le langage ordinaire ». Sainsaulieu (1987, p 18) lui, évoque des « théories, souvent implicites, inconscientes, ou même contradictoires ».

Le sujet est donc porté par des « schèmes sociaux flottants » (Berthelot, 1990). Il s'agit de règles de pensée et de symboles qui étayent l'agir professionnel mais ne permettent pas un repérage et un choix. Les sujets sont agis par ces paradigmes profanes qu'il est possible de repérer à travers des signes, des gestes, des mots, des comportements qui racontent d'où parle

³² Cette posture fera l'objet d'un développement dans le chapitre suivant.

le sujet, si il se situe plus dans une logique de maîtrise des situations comme dans le paradigme mécaniciste ou si il se situe plus dans le paradigme biologique considérant que les situations ne se maîtrisent pas.

L'ensemble des situations présentées en APP laissent à penser que les étudiants se situent majoritairement dans le paradigme mécaniciste, présentant les situations comme des problèmes à résoudre, extérieur à eux-mêmes, rejetant dans un même mouvement le paradigme duquel il parle. En effet, comme le souligne Vial (2012, p 12) :

Les paradigmes se repoussent la plupart du temps (ils sont antagonistes), le sujet est pris dans un conflit paradigmatique. Ce qui peut donner des attitudes intransigeantes, entre partisans du contrôle, de la démarche instrumentée et ceux qui revendiquent l'évaluation du sens de ce qui se fait,

comme cela a été repéré dans nos premières observations : des travailleurs sociaux adeptes de l'application de dispositifs, rejetant leur propre implication et ceux férus du questionnement du sens rejetant la dimension contenante que peut revêtir la norme et les dispositifs qui s'y rattachent.

Vouloir saisir la réalité par des procédures rationnelles de contrôle ou l'approcher par une vision globale pour comprendre, représente donc deux postures différentes de l'éducateur qui révèlent leurs systèmes de références, qui eux, disent des choix profonds, les valeurs auxquelles ils adhèrent. Il s'agit de la question du sens de ce que l'on fait et de ses raisons, c'est-à-dire des visées du projet qui habite le professionnel ainsi que de sa conception du sujet. Nous ne définirons pas ici ces différents modèles pour centrer notre réflexion sur les différentes conceptions du problème et leurs infusions dans les postures professionnelles, comme indicateur et catharsis du positionnement épistémologique. Pour autant, il sera parfois utile de faire des liens entre ces différentes conceptions pour s'approcher de la complexité qu'elles reflètent. Nous les définirons alors sommairement après avoir exploré le rapport au savoir comme soubassement de la posture.

3.3 Le choix de la posture, mise en relief d'un rapport au savoir

Les choix de posture des professionnels sont déterminés en partie par l'ancrage épistémologique de celui-ci, c'est-à-dire tout d'abord de son rapport au savoir (et donc au pouvoir). Il s'agit du rapport au savoir en général et non sa relation avec un savoir en particulier. Le rapport au savoir se construit dès l'enfance et détermine un pan important de la posture habitée par le professionnel qui doit laisser suffisamment de place à l'autre pour qu'il

s'instruise, « pour qu'il œuvre de lui-même » (Meirieu, 1995), dans la dimension émancipatrice de la relation éducative. Dans cette volonté de permettre à l'autre de changer, l'éducateur travaille son propre rapport au savoir pour éviter de le projeter sur l'autre.

Si nous voulons que les savoirs ne soient pas de simples informations empilées dans un réceptacle passif, nous devons accompagner pour nous même et pour autrui, le remaniement psychique nécessaire à tout véritable apprentissage : sans travail sur soi, on court le risque de rester soumis au savoir, qu'il apparait au mieux comme une injonction, au pire comme un danger ou un extérieur inaccessible (Hatchuel, 2005, p140).

Se pose alors la question de la place que l'éducateur fait à l'autre, au groupe, pour qu'il s'instruise en sachant que son propre rapport au savoir dissimule un désir d'emprise, c'est-à-dire une tendance inconsciente à neutraliser le désir d'autrui. Cette forme d'emprise étant « une production régressive et défensive fondée sur le déni de cette réalité qu'est le manque d'objet » (Vallet, 2003, p 39). Il peut y répondre par l'aise, c'est-à-dire en reconnaissant et en acceptant ce manque en gérant ses liens de dépendance, en étant autonome vis-à-vis de son propre rapport au savoir. C'est lorsque l'on comprend que l'on est assujetti que l'on peut devenir libre (autonome, relié aux autres et non indépendant, seul). « Le rapport à autrui nous renvoie inmanquablement à nous même » (Cifali, 1994, p39). Travailler son propre rapport au savoir, questionner le manque et la jouissance relative à la connaissance semble s'imposer pour habiter une posture professionnelle qui s'inscrit dans le cadre d'une relation à visée émancipatrice, considérant que l'apprenant est capable. Il s'agit de le questionner sans cesse pour tenter de l'apprivoiser aussi abstrait et impalpable qu'il puisse être.

L'impensé pédagogique consiste à considérer la neutralité de l'outil et des postures, à dissimuler l'ignorance des formateurs (et souvent leur absence d'analyse des dispositifs institutionnels), parfois même à constater leur incapacité, voire leur refus, de penser le pédagogique et ses conséquences » (Lenoir, 2015, p 20).

Le rapport au savoir s'intéresse au savoir de manière générale. Il implique de structurer et de relier connaissances et expériences et non pas seulement de les juxtaposer. « L'important est que la régulation à partir de l'expérience devienne l'enjeu majeur, le levier et le moteur de la formation » (Perrenoud, 2001, p10). Ce n'est pas une somme de diplôme, de textes, d'écrits ou encore de compétences. C'est l'articulation de l'expérience croisée avec des connaissances livresques qui produit du savoir. Comme le souligne Barthes (1984) : « un savoir, est ce dont on peut parler dans une pratique discursive qui se trouve par-là spécifiée [...] un savoir, c'est aussi l'espace dans lequel le sujet peut prendre position pour parler des objets auxquels il a

affaire dans son discours ». Ce regard souligne le lien entre savoir et pouvoir dans la mesure où c'est lui qui permet l'action. « Il s'inscrit dans une réalité sociale et culturelle, et devient donc lui-même source de pratiques sociales ; réflexif, il implique la conscience de savoir » (Hatchuel, 2007, p 19). Toutefois, le savoir n'est pas à confondre avec la vérité. En effet, chacun perçoit le savoir en fonction de son imaginaire, de sa culture et du rapport au langage dans lequel il a évolué et évolue. Le travail du rapport au savoir s'effectue à travers le processus de problématisation qui nécessite de s'extraire de la « problématique » (Gérard, 2005).

3.4 Deux conceptions du problème : problématique et problématisation

Les travaux de Vial (2007) placent le processus de problématisation au cœur des problématiques relatives à l'accompagnement du changement, accompagnement comme posture spécifique identifiée comme une mise en scène de la relation éducative.

Michel Fabre s'appuie davantage sur l'éducation au sens scolaire du terme. Cependant, un de ces derniers ouvrages (2011) met l'accent sur la construction de repères pour agir dans un monde problématique permettant une lecture élargie aux pratiques sociales.

Des passerelles plus ou moins manifestes feront donc l'objet d'interprétations dans ce chapitre pour tenter d'identifier les critères de la problématisation afin de la définir comme processus complexe, favorisant le changement.

Fabre (2011) et Vial (1997 ; 2007) se sont appuyés sur quatre penseurs incontournables représentant des références dans le champ de la problématisation : Bachelard (1949), Deleuze (1968), Dewey (2005), Foucault (2001), Gérard (1994 et 2005) et Meyer (2001). D'autres références pourront apparaître de manière moins prégnante (Mencacci, 2003 ; Goloubieff, 2013) sans pour autant en minimiser la qualité et l'importance dans la compréhension du processus.

Un premier détour par les différentes conceptions du problème paraît incontournable pour faciliter la compréhension et l'acceptation de la problématisation qui sera retenue et utilisée ensuite tout au long de ce travail de recherche. Toutefois, ce détour se fera bref compte tenu des synthèses déjà réalisées dans ce domaine (Meyer, 2000 & Mencacci, 2003). Des résumés empruntés (Mencacci & Vial, 2007) sont retranscrits ici de manière schématisée pour en faciliter la compréhension et le repérage.

Définissons tout d'abord ce qu'est un problème avant de mettre en relief les différentes formes de celui-ci.

Plusieurs idées jalonnent le terme de problème défini par le sens commun et l'étymologie comme une question à résoudre et ou une difficulté qui crée un débat. « Problema » provient de « proballein » en grec qui signifie « jeter devant ». Mencacci (2003) a mis à jour deux types de réseaux sémantiques autour du problème reflétant la coexistence de deux manières de concevoir un problème.

3.4.1 Deux dimensions du problème : spatiale et temporelle

La conception spatialisante du problème permet de le caractériser et de le catégoriser, d'en identifier les coordonnées, c'est-à-dire « ce qui est présent, réellement dans la situation » (Fabre & Vellas, 2006). Il est considéré comme un obstacle à franchir dans lequel l'implication du sujet n'est pas présente. Il s'agit d'une contrainte extérieure. Cette conception spatialisée ne prend pas en considération la singularité du sujet ni du contexte. En effet, ce qui fait problème pour l'un ne le fait pas forcément pour l'autre et pas de la même manière. « On nous fait croire que les problèmes sont donnés tout faits, et qu'ils disparaissent dans les réponses ou la solution ; sous ce double aspect, déjà ils ne peuvent plus être que des fantômes » (Deleuze, 1968, p 205). Dans cette conception, le temps est considéré comme une chronologie dans laquelle le sujet met en place des trajectoires pour franchir l'obstacle. « On nous fait croire que l'activité de penser, et aussi le vrai et le faux par rapport à cette activité, ne commencent qu'avec la recherche de solutions, ne concernent que les solutions » (Deleuze, 1968, p 205). Cette conception correspond à une définition objective du problème qui est reformulée différemment en fonction des contextes. Comme le souligne Vial et Mencacci (2007, p 220) « le problème n'est pas préexistant à celui qui y est confronté, mais que bien au contraire le sujet est pris dans la situation qui lui pose problème ».

Dans cette conception, la temporalité est centrale. Le problème « donne droit de cité à la déstabilisation, aux avancées et aux errements particuliers des sujets, à leurs ingéniosités. La temporalité c'est ce qui se joue, ce qui se trame dans l'instant, ce qui dure » (Vial & Mencacci, 2007, p 220). La singularité, la subjectivité et l'histoire du sujet sont prises en considération dans cette conception dans laquelle le sujet est acteur, porteur d'une part de responsabilité dans ce destin. « C'est le sujet malgré lui qui décide si il a un problème » (Goloubieff, 2013, p 245). La difficulté est donc relative, elle dépend du regard porté par le sujet sur ce qui fait ou pas problème. « C'est le regard que l'on porte sur la chose qui importe, pas la chose » (Barthes, 1977, p 82).

Il s'agit donc d'une dynamique, d'un mouvement présentant une forme d'intensité qui met en lien les questions et les réponses habitées par les doutes et les questionnements que ceux-là suscitent. Cette dynamique est génératrice d'un processus de déconstruction des repères du sujet vers la construction de nouveaux repères. « Tout problème est l'envers d'une épreuve qui renvoie à l'élément affectif de l'expérience : à l'expérientiel plus qu'à l'expérimental » (Fabre, 2011, p 127). Les questions que provoque le problème présentent un risque, une déstabilisation inconfortable qui permet de faire cheminer le sujet. Ces questions peuvent être « source de plaisir comme de douleur, touche l'estime de soi, peuvent faire perdre la face et engendrer des émotions » (Goloubieff, 2013, p 246). Ces questions racontent la problématique singulière du sujet. Ce qui fait évènement dans la situation est un prétexte qui confronte le sujet à sa propre problématique, à ses mobiles. « Quelque chose est problématique lorsqu'on hésite à lui assigner une référence, une signification et quand on ne sait de quoi elle est l'expression » (Fabre, 2011, p 20). La situation qui pose problème renvoie le sujet à lui-même, il ne lui est pas extérieur comme dans la conception spatialisante du problème. Il ne s'agit pas d'un problème à résoudre mais à problématiser.

Deux catégories de problème peuvent donc être identifiées : les problèmes à résoudre, « ce qui nous dépassent parce que très réels » (Fabre & Vellas, 2006, p 19) et les problèmes à élucider, « ceux sur lesquels nous pouvons faire des inférences à partir du déjà connu » (Fabre & Vellas, 2006, p 127).

Ils ne sont toutefois pas opposables mais contradictoires, exprimant une articulation entre des caractéristiques contraires nécessitant d'identifier leurs critères pour les repérer. « L'important étant de déterminer les problèmes plus que de les résoudre » (Fabre & Vellas, 2006).

3.4.2 Résoudre ou élucider : deux formes de rapport au problème

Les problèmes à résoudre sont ceux qui admettent les réponses « apocritiques », c'est-à-dire qui séparent et évacuent le questionnement (Meyer, 2000). Ce type de réponse solutionne et supprime le problème dans une logique binaire. La réponse dépasse le sujet, elle représente une sorte de méthode à appliquer dans laquelle l'implication et la singularité du sujet ne sont pas prises en considération. « Une fois le problème positionné, cadré et clarifié, il devient le problème à résoudre. C'est ainsi que se termine en général cette première phase de découverte de la scène présente » (Emmenecker, AP & Rafal, S., 2004, p 73). Là où les réponses préexistent donc au sujet, elles sont donc a-temporelles et transcendantes au sujet. La réponse est une solution qui clôt le questionnement relatif à la question posée.

Dans la conception temporelle du problème, la réponse ne préexiste pas. La problématicité est maintenue et la réponse est immanente au sujet qui devra inventer sa propre réponse. Le problème persiste, il n'est plus un obstacle mais une des composantes avec laquelle avancer, une traversée que l'on peut assumer parce qu'on a « dégagé une intelligibilité de contenus méconnus ou déniés » (Giust Desprairies, 2003, p 40). Il n'existe donc pas une solution prédéterminée car le questionnement reste présent. Dans un problème à élucider, le sujet se meut dans le problématique. Il gigote entre le connu et l'inconnu, et la réponse ne représente qu'un moment dans ces mouvements. La réponse porte et dit les chemins empruntés pour sa construction. Elle maintient la question, elle la porte et la supporte car l'énigme est insoluble. « Se mouvoir dans la problématique, c'est se mouvoir avec ces énigmes, et c'est aussi les transporter dans la réponse. Ce qui explique le questionnement en reste » (Vial & Mencacci, 2007, p 222). La réponse n'est donc pas vraie ou fausse, bonne ou mauvaise.

L'énigme est une difficulté initiale, proche du cri et de la lamentation ; l'aporie est une difficulté terminale, produite par le travail de la pensée ; ce travail n'est pas aboli, mais inclus dans l'aporie. C'est à cette aporie que l'action et la spiritualité sont appelées à donner une solution, mais une réponse destinée à rendre l'aporie productive, c'est-à-dire à continuer le travail de la pensée dans le registre de l'agir et du sentir (Ricoeur, 1986, p 39).

La réponse est donc unique et propre au sujet. « Pour les premiers problèmes, le questionnement est destiné à disparaître, pour les seconds la problématicité est inéliminable, persiste et se transforme constamment, cette transformation constituant la réponse » (Vial & Mencacci, 2007, p 223). Résoudre des problèmes correspond à la « problématique » (Gérard, 1995), qui consiste à fabriquer des problèmes pour avoir le plaisir de les éradiquer. « La problématisation est le contraire de la problématique » (Vial, 2012, p2).

Comme cela a été souligné plus haut, ces deux conceptions du problème ne sont pas séparables mais engendrent une dialectique entre objectivité et subjectivité, temps et temporalité du problème qui paraît être le cas des problèmes rencontrés dans les métiers de l'humain pour lesquels il n'existe pas une solution ni une méthode pour maintenir sa posture professionnelle et se situer à juste distance dans la relation à l'autre. « Tous les problèmes n'ont donc pas vocation à être résolus » (Goloubieff, 2013, p 255) mais ils peuvent se problématiser.

3.5 La problématisation est un processus inachevable

Comme l'indique le suffixe « ation », la problématisation est un mouvement « d'action et de torsion » et nous pourrions rajouter en ce sens, de la souffrance en fonction de la souplesse ou de la rigidité du sujet à accepter ces torsions. C'est un processus, une dynamique inachevable, un travail permanent, un élan vers une visée qui ne se conçoit que dans la durée³³. C'est un mouvement permanent et complexe, un engagement total du sujet.

Il s'agit « d'un processus de neutralisation des différentes dimensions de la proposition, mais aussi comme un mouvement inverse pour réengendrer ces dimensions, à nouveaux frais pour ainsi dire » (Fabre, 2011, p 19). C'est inventer son texte,

C'est développer des compétences susceptibles de l'amener [le sujet] à faire émerger de son sensible et de son milieu de vie, des situations complexes qui l'interrogent et l'engagent naturellement dans une dynamique heuristique de résolution de cette situation qui fait problème, puisqu'elle interroge et le conduit à rechercher une ou des solution(s) (Gérard, 1994, p 3 à 9).

Ceci est généralement le cas des situations exposées par les étudiants en séance d'APP. Ils abordent souvent les situations comme étant un problème pour lequel ils cherchent une solution, une méthode à appliquer, la façon de faire qui serait applicable et duplicable. Un des enjeux de l'analyse de la pratique semble donc d'accompagner le changement paradigmatique, leur permettre de s'extraire de la logique de résolution de problèmes pour problématiser car force est de constater « l'impossibilité de trouver des solutions satisfaisantes » (Fabre, 2011, p 27) aux situations inconfortables de « ces métiers malmenés »³⁴.

Comme le souligne Meyer (2001), la question est alors bien de gérer la distance entre les partenaires de la relation à propos d'un objet qui fait problème. Il s'agit de « reconnaître ou recréer un problème comme problème pour soi » (Vial & Mencacci, 2007, p255) « en constatant un désaccord sur un sujet » (Fabre, 1999). Il s'agit pour l'étudiant participant aux séances d'APP, de s'approprier une énigme. En effet, « La problématisation exige une différenciation subjective (c'est mon projet, mon problème), une fonction d'ancrage dans le réel (localisation) et une fonction représentative (schématisation du réel) » (Fabre, 2011, p 65).

³³ « Le processus évoque la qualité de l'investissement personnel dans l'agir et donc dans l'écoulement du temps, en fonction de son histoire. Qualité de l'énergie convoquée par le sujet agissant. Mobilisation en vue d'agir. Façon de faire, d'entrer et de se tenir dans les procédures. N'a pas de fin, de lui-même. Est mouvement, jet. Peut être interrompu, ralenti ou réorienté, redynamisé. Les collectifs favorisent ou ralentissent le développement des processus. Apporte parfois du désordre dans les procédures, et donc de la créativité. La tension entre procédure et processus peut cacher ou révéler l'opposition entre instituant et institué. La prise en considération des processus crée, dans la durée, le changement des situations et du sujet lui-même » (michelvial.com)

³⁴ En référence à l'ouvrage de Mireille Cifali (2012). *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques*. Paris : L'Harmattan. Nous le citons en note de bas de page car nous ne l'avons pas lu.

C'est un travail critique de la pensée, « un art de ne pas être tellement gouverné » (Foucault, 2001) qui s'effectue à travers une analyse des pratiques de soi nécessitant un besoin d'altération (Ardoino, 2000) et un questionnement de sa relation à la vérité qu'il semble possible de relier à « la surveillance intellectuelle de soi » (Foucault, 2001) et « l'autorisation à douter » Bachelard (1949). « Problématiser c'est prendre le risque du sens » (Fabre, 1999, p 64). Il s'agit en effet d'un questionnement de l'éthique personnelle face à l'indécision et à l'instabilité des normes présentes dans les situations rencontrées. C'est un processus de réflexion qui permet de construire une vérité autre que celle du pouvoir et de la normalisation comme référence.

La problématisation se constitue à même les pratiques discursives et extra-discursives : elle est immanente à la dispersion extérieure et matérielle des conduites. D'autre part, elle n'est pas dissociable d'une subjectivation : elle indique toujours un état d'indécision, de trouble et d'instabilité dans les normes instituées, qui est propice à l'installation d'une relation critique avec ces dispositifs d'appartenance. Elle précède le sujet en déterminant la forme de son expérience » (Rambeau, 2012, p 30).

En effet, la problématisation précède la réflexion étant donné que l'expérience est intrinsèquement problématique selon Foucault. La situation devient alors sujet de sa propre pensée, c'est « une expérience adaptative » (Dewey, 2005). L'expérience elle-même est problématique et paradoxale car elle contient à la fois le problème et la réponse face à laquelle une attitude critique permet de travailler au désassujettissement des normes en vigueur Foucault (2001). La problématisation est donc reliée à la norme sinon elle devient « un processus aveugle et hasardeux » Fabre (2011). Il n'y a pas de problématisation sans normativité ³⁵. La problématisation est un véritable travail, au sens du jeu chez Winnicott (1971), d'un rapport au monde créatif, « qui ouvre des décalages, ses écarts ou ses non coïncidences, l'espace d'une liberté qui n'est rien de transcendant par rapport à l'expérience mais reste entièrement immanent à ces pratiques déterminées » (Rambeau, 2012, p33).

En d'autres termes, la conception foucauldienne de la problématisation est une lutte contre soi pour soi, un travail infini de liberté, « l'art de l'indocilité réfléchi » (Foucault, 2001), un processus inachevable. Après avoir dressé les grands contours de la problématisation en tant que processus, nous avons tenté dans le schéma ci-après, d'identifier les spécificités, les points de reliance et de divergences de ces principaux auteurs. Ceci devrait permettre ensuite de préciser davantage les critères de la problématisation.

³⁵ Nous avons mis du temps à intérioriser cette réalité. Travailler notre rapport à la norme a été nécessaire pour la comprendre, l'éprouver, l'intérioriser et l'incarner.

3.5.1 Les mousquetaires³⁶ de la problématisation : concordances et dissonances

Les différents modèles théoriques de la problématisation						
Auteurs	Bachelard (1949)	Deleuze(1968)	Dewey(2005)	Meyer(2001)	Foucault(2001)	Vial(2007)
Position -nement épistémologique	Problématisation scientifique comme dialectique de théorisation et d'expérimentation	Philosophie générale à l'égard du problème à partir de trois points d'ancrage : mathématiques, philosophie et l'art	Une enquête : recherche dans la vie quotidienne, celles des métiers et des sciences	Travail à partir de la rhétorique. Différence problématologique. le niveau de problème en tant que différent de celui des solutions.	Travail critique de la pensée à travers une analyse des pratiques de soi visant l'émancipation.	Problématiser pour agir, dialectiser les contraires pour construire des avancées.
Logique de la recherche	Epistémologie de l'invention La logique est inadéquate, c'est l'épistémologie qui importe	La vérité est rattachée aux problèmes non aux solutions. La logique du sens comme résidu de trois dimensions : signification, référence et manifestation.	Le jugement est la conclusion de la problématisation qui correspond à des propositions, çad des hypothèses à examiner par rapport à ce qui fait question dans une situation.	Le sens est une relation entre le problème et la solution. Importance du contexte.	Pratique critique grâce à laquelle nous ne sommes plus tant objectivés que subjectivés par notre rapport à la vérité.	Identifier un espace d'expérimentation de compétences relié à la dynamique identitaire
Conception de la pensée et de l'expérience	Surveillance intellectuelle de soi et autorisation à douter	L'étonnement, mise en mouvement de la pensée.	L'expérience est adaptative entre connu et inconnu.	Le savoir des réponses est différent du savoir des problèmes	L'expérience est sujet de la propre pensée.	Travail sur soi et de soi. Evaluation située.
Figure identitaire	Relation maître élève comme instance de contrôle de la pensée	L'intempestif, celui qui récuse les manières habituelles de penser	Scherlock Holmes : l'enquêteur.	Le questionneur : l'art de poser le problème.	Le parrésiasite : le dire vrai et le franc parler. Le taon.	L'accompagnateur, l'ami critique qui interpelle et fait médiation. Le clinicien.

Tableau 1 : synthèse des modèles de la problématisation

Ce schéma tente de synthétiser, au risque de mutiler la complexité de la pensée de ces auteurs, les principales acceptions de la problématisation. Plusieurs éléments communs se dégagent, permettant à ce stade de l'élaboration théorique, d'identifier les axes incontournables et les visées du processus de problématisation.

Tous les auteurs considèrent la problématisation comme « un questionnement, une recherche et un apprentissage » (Fabre, 2011) possible si les deux conditions suivantes sont réunies : « que l'on ne soit pas dans l'ignorance absolue ; que l'on puisse anticiper la forme de la

³⁶ En référence à Michel Fabre qui utilise cette expression pour nommer Bachelard, Deleuze, Dewey et Meyer. Le schéma rajoute les apports de l'œuvre de Michel Foucault (moins central dans les synthèses réalisées par Fabre) et Michel Vial qui ne représente pas une référence sur ce plan.

solution si non sur son contenu ». Ce positionnement s'étaye sur une prise de distance avec la logique Aristotélicienne qu'ils argumentent à travers les points suivants repérés par Fabre (2011): cette logique met le savoir en place de vérité extérieure à la situation et au sujet, la logique des réponses oublie le questionnement, elle renvoie à une ontologie dépassée en privilégiant la référence sur celle du sens. Enfin, elle situe la pensée du côté du savoir et non de l'apprendre. Or, comme indiqué ci-dessus, la problématisation comporte un apprentissage composé de plusieurs dimensions mises en relief par Fabre (2011).

3.5.2 Les différentes dimensions du processus de problématisation

La problématisation est un processus multidimensionnel impliquant la position et la construction du problème (au sens de problématique), ce qui engendre la compréhension et la construction d'avancées considérées comme une réponse. « Problématiser c'est donc partir d'une énigme, d'un échec, d'une controverse et construire ces problèmes pour les résoudre » (Fabre, 2011, p 28), « pour produire des avancées » (Vial & Mencacci, 2007).

Problématiser correspond à une recherche de l'inconnu à partir du connu. Il s'agit d'édifier des points d'appui à partir desquels se questionner. « Il n'y a de questionnement possible que si tout n'est pas remis en question » (Fabre, 2011, p 71). Le doute ne peut être sérieux que si il est local. On ne peut pas tout remettre en question. La problématisation est régionale (Bachelard, 1949). On ne problématise pas, on problématise quelque chose, et quelque chose qui vaut pour le sujet. « Douter exige des raisons qui fondent le doute » (Fabre, 2011, p 88) pour prendre le risque de s'inscrire dans une dialectique entre doute et certitudes.

La problématisation sillonne dans une dialectique entre des faits, des idées, l'expérience et la théorie. Il s'agit d'un dialogue entre la construction des faits, l'invention des pistes, d'hypothèses ou de références. C'est un travail de deuil contre l'exhaustivité étant donné qu'« On mutile le sens des situations en les analysant » (Ardoino, 2001).

Comme nous venons de le souligner, la normativité est également une composante inhérente à la problématisation dans la mesure où c'est une pensée contrôlée par les normes qui servent à définir les conditions du problème et à anticiper les formes que peuvent adopter les solutions. Vial & Mencacci (2007) définissent « l'horizon de contrôle, comme l'ensemble des normes et des attentes institutionnelles » auxquelles l'accompagnateur s'étaye pour problématiser les situations. Elles peuvent être prédéfinies souligne Fabre, à découvrir ou à inventer.

D'autre part, la problématisation est contrôlée par des connaissances³⁷. Fabre précise qu'il est nécessaire qu'un des niveaux de contrôle soit lacunaire pour permettre au processus de problématisation de prendre vie. Autrement dit, le lâcher prise est nécessaire pour problématiser.

Enfin, bien que la problématisation lutte contre la pensée plate, elle implique une schématisation fonctionnelle du réel « qui renonce à tout embrasser et à reproduire la réalité mais vise plutôt à construire des outils pour penser et agir » (Fabre, 2011, p71)³⁸.

Le processus de problématisation est donc un processus complexe et multidimensionnel qui articule le connu et l'inconnu, la pensée et l'expérience, inscrit dans un univers normé que la schématisation facilite. Fabre (1999), Vial & Mencacci (2007) ont mis à jour ce processus en identifiant plusieurs phases composées de ces dimensions.

3.5.3 Les différentes phases de la problématisation

Fabre distingue trois dimensions : la position, la construction et la résolution de problèmes (Fabre, 1999, p 220). Vial & Mencacci (2007), s'appuyant sur les travaux de Mencacci (2003) en distinguent également trois. Ils se différencient essentiellement sur le contenu de la dernière phase qu'ils nomment « quête de réponse ». Autorisons-nous ici à emprunter deux schémas au travail de recherche effectué par Goloubieff (2013, p 252) qui permettent de récapituler ces trois dimensions et phases. Précisons qu'il ne s'agit pas « d'étapes linéaires, ordonnées à la logique rationnelle » (Vial, 2012, p 2). Il ne s'agit pas d'un protocole à appliquer mais d'un processus à éprouver.

³⁷ Nous questionnerons plus loin la place du rapport au savoir dans la problématisation ainsi que celles des références et de leurs usages compte tenu de leur importance dans notre problématique méthodologique.

³⁸ Cette dimension fera également l'objet d'un approfondissement compte tenu de l'intérêt qu'elle représente dans nos hypothèses de recherche.

Les trois dimensions du processus de problématisation selon Fabre (1999)		
Position	Construction	Résolution du problème
<ul style="list-style-type: none"> - avoir conscience d'un problème - constatation d'un désaccord sur un sujet 	<ul style="list-style-type: none"> - ajournement de la solution - centration sur la compréhension du problème, sur la définition, la détermination des données, conditions, enjeux, circonstances : discussion, argumentation 	<ul style="list-style-type: none"> - construction et test d'un modèle ou d'un algorithme de réponse
	<ul style="list-style-type: none"> - mise en œuvre de mouvements heuristiques - apparition de l'idée permettant le passage de l'ancien vers le nouveau - analogies, intuition - moments d'invention 	<ul style="list-style-type: none"> - reconstitution après coup (avec transformation) d'un cheminement vers la réponse, de manière à le rendre intelligible à autrui : constitution d'une trajectoire.

Tableau 2 : des repères pour caractériser les trois dimensions du processus de problématisation selon Fabre (1999).

Les trois dimensions du processus de problématisation selon Vial & Mencacci (2007)		
Position du problème	Construction du problème	Quête de la réponse
Reconnaissance ou création d'un problème comme problème pour soi	Invention et structuration d'un espace d'investigation visant l'élucidation des conditions du problème : dialectisation.	Invention et exécution de plans successifs conduisant à la production d'une réponse, en fait, d'une « avancée »
Constatation d'un désaccord sur un sujet	Questionner : étoffer les problèmes en le lisant avec diverses références	Reconstituer après coup (avec transformation) un cheminement vers cette réponse, de manière à le rendre intelligible à autrui
Avoir conscience d'un problème	Se centrer sur la compréhension, la définition, la détermination des données, des enjeux, des circonstances : discussion	Recomposer un trajet : transformation du questionnement
Reformuler le problème, s'approprier une énigme, installer le questionnement	Mettre en lien les données. inscrire le problème dans un réseau de problèmes.	Effectuer une avancée

Tableau 3 : les trois dimensions du processus de problématisation selon Vial & Mencacci (2007)

Puisqu'il s'agit dans ce travail de recherche d'identifier les leviers de l'émancipation, une attention particulière sera apportée à la troisième phase du processus de problématisation consistant à « résoudre le problème » pour Fabre (1999) et se mettre en « quête de la réponse » pour Vial & Mencacci (2007), à produire des avancées tout en faisant ce travail de deuil car la « problémacité est maintenue et non résolutoire » (Goloubieff, 2013, p 253).

Cependant, il paraît possible à ce stade de notre exploration théorique, d'identifier certains critères du processus de problématisation.

D'autre part, il nous semble délicat de renier notre formation à l'accompagnement professionnel (Vial & Mencacci, 2007) pour laquelle le modèle de la problématisation par l'articulation des contraires est central.

Nous n'en réalisons pas un usage exclusif puisque notre posture, dans le souci de la multiréférentialité, se nourrit de l'ensemble des conceptions de la problématisation présentée ci-dessus. Cet usage prudent et assumé souligne également les risques d'une application mécaniciste de la Problématisation par l'Articulation des Contraires³⁹, la PAC, comme un protocole à mettre en place. Avant de revenir sur la justification du modèle retenu, un détour sur la nécessité des repères schématisés paraît utile pour tenter de comprendre les bénéfices et questionner les dérives qui s'y rattachent.

3.5.4 De la nécessité des repères schématisés dans la problématisation, la question de la dialectisation et des limites

Michel Fabre (2011, pp 25-42) a démontré en quoi le questionnement de toutes les dimensions du sens (les significations héritées, la manifestation ou l'identité, la référence) donne au monde une dimension problématique. Désormais toutes les directions se valent, « le centre est partout et la circonférence, nulle part » (Pascal, 1670). L'enjeu est donc de se repérer pour identifier les limites et le rapport aux limites. En effet, comme cela a déjà été dit plus haut, la problématisation est un processus contrôlé par des normes. « Il n'y a pas d'éducation sans normativité et cette normativité prend très tôt le vocabulaire de l'orientation » (Fabre, 2011, p 43) qui se met en scène différemment selon les paradigmes philosophiques dans lequel on se situe.

Descartes nous conseille de marcher toujours en ligne droite si nous sommes égarés dans les bois. Rousseau enseigne l'orientation à l'Emile perdu —tel le petit Poucet— dans la forêt de Montmorency. Kant puis Heidegger demandent ce qu'est s'orienter dans la pensée. Et pour Dewey, éduquer c'est orienter ou réorienter les tendances spontanées de l'enfant [...] Ainsi, c'est le repérage qui définit les conditions de possibilité de toute évaluation (Fabre, 2011, p 44).

Repérer, reperire en latin, signifie trouver, c'est à dire retrouver dans l'ici et maintenant quelque chose qui a été perdu ou des traces, des signes qui évoquent sa présence.

³⁹ A compter de cette page, nous nous autoriserons pour éviter d'alourdir le texte en utilisant systématiquement « la Problématisation par l'Articulation des Contraires », l'usage du sigle « PAC ».

Trouver peut également représenter « quelque chose d'inventé créé » (Winnicott, 1971). Le repère s'articule donc entre deux dimensions contradictoires : « retrouvailles et restaurations d'un côté, construction et invention de l'autre » (Fabre, 2011, p 44). Fabre utilise une métaphore géographique pour expliciter les trois fonctions jouées par le repère : « localiser, orienter et discriminer » (Fabre, 2011, p44). La localisation correspond à un point de repère qui permet de déterminer les coordonnées d'une situation, dans l'ici et maintenant. C'est une rencontre entre le passé et le futur. C'est « un passage entre effacement et présence » (Sibony, 1991, p 240), un point de repère. Le repère a donc pour but de permettre au sujet de s'orienter dans son agir professionnel en choisissant par exemple d'adopter une posture de guidage ou d'accompagnement en fonction de l'évaluation de la situation. En ce sens, repérer permet de discriminer pour établir « la frontière [qui] sépare les territoires [comme] les contours de la figure séparent un dedans et un dehors » (Fabre, 2011, p 45). Ne pas confondre la relation éducative et la relation d'aide ou la relation thérapeutique permet d'éviter l'imposture professionnelle. En effet, « Rien n'est plus dangereux que le mélange des scènes. Des limites sont à trouver, en partant de la particularité d'une pratique » (Cifali, 1994, p 73).

Michel Vial (2006) a identifié trois sens différents portés par les limites, fréquemment utilisés au pluriel pour mettre en exergue la dimension contradictoire de ceux –ci. Il nous paraît pertinent de les explorer pour questionner les dérives de la relation éducative et les potentiels qui s'y rattachent en termes de repères et de prise de risques.

« La limite comme frontière [...] pour travailler dans les limites » (Vial, 2006, p 17) définit une borne à ne pas dépasser pour maintenir sa posture professionnelle sur un continuum encerclé de deux frontières à ne pas franchir pour se préserver des effets de l'imposture.

La limite est utile : elle donne corps à ce qu'elle enferme, elle constitue, comme une peau. [...] Elle est ce point que les possibilités physiques ou intellectuelles ne peuvent dépasser : la valeur limite qu'il est bon d'accepter pour ne pas dépasser les limites du raisonnable (Vial, 2006, p 18).

C'est le résultat d'une évaluation qui permet de repérer ces bornes qui définissent un entre-deux, le continuum sur lequel le professionnel peut articuler les contradictions qui constituent son quotidien : « le tressaillement d'espace - temps, entre l'espace du temps et le temps de l'espacement » (Sibony, 1991, p 304). Dans cette conception de la limite comme frontière, on ne peut dépasser cette borne, le professionnel agit entre ces deux bornes.

« La limite comme seuil [...] pour travailler contre les limites » (Vial, 2006, p 18) a pour vocation d'être dépassée pour permettre la transgression. Sans celle-ci, aucun progrès n'est envisageable. Pour cela, le professionnel s'autorise à emprunter des gestes à un modèle de la

relation différent de celui qui constitue le continuum identifié dans la limite comme frontière. La problématique de la légitimité se trouve au cœur du sens que porte la limite comme seuil. Enfin, « travailler avec et aux limites [...] pour habiter les limites » (Vial, 2006, p 18), c'est permettre « la rencontre qui est à vivre comme un voyage » (Sibony, 1991, p 306). Cette rencontre est un préalable à la relation.

La limite permet la relation, elle nous traverse. Les limites se marquent, elles se transgressent, dans l'entre-deux de la rencontre, dans l'allier-délier de la médiation, dans l'ouverture de systèmes complexes. La limite peut être habitée, assumée, la relation n'est qu'un ensemble de limites dont il faut user, comme un espace frontalier, une zone limitrophe sans arrière-pays. Etre éducatif, c'est toujours n'être qu'aux limites de la relation éducative. Il n'y a plus de territoire, d'arrière-pays sur lequel renvoyer les blessés, il n'y a plus qu'une ligne de front. L'Éducateur est en risque permanent de dépasser les limites ou de se retrouver ailleurs que là où il croit être (Vial, 2006, p 18).

S'intéresser aux limites est un engagement éthique qui considère la construction du sens comme une visée essentielle de la problématisation et de la dimension émancipatrice de la relation éducative.

3.5.5 Finalement, le but de la problématisation : créer du sens

On ne saurait devenir différent de soi-même, échapper à son ancrage n'est pas possible. Le dispositif de la maîtrise de soi entraîne avec l'illusion qu'il est possible d'être autre que soi, de se nier et de déployer son être à partir du point de vue abstrait d'une décision purement rationnelle. La vérité est que nous sommes situés, et que nous n'avons d'avenir qu'en faisant fond sur notre propre devenir » (Benasayag & Del Rey, 2012, p 42).

Le but de la problématisation est de devenir « soi-même contre un autre » (Ricoeur, 1990) en assumant les contradictions et les conflits inhérents à l'humain. Le processus de problématisation n'a pas de fin. Il peut être considéré non pas comme « événement heureux au regard de la norme sociale, elle l'est à la chute des idéaux identificatoires imaginaires » (Benasayag & Del Rey, 2012, p 44). Comme nous l'avons montré dans la définition du processus de problématisation, tous les auteurs s'accordent à penser que la problématisation vise un travail infini pour la liberté, un développement du pouvoir d'agir en situation, une forme d'émancipation de soi et des normes en vigueur, un questionnement permanent du rapport à soi, à la vérité et au savoir.

Le but de la problématisation est d'accompagner et de nourrir le travail pour ex-ister et la construction de sens qui s'y rattache. Dans le sens plus circonscrit aux métiers de l'humain puisque c'est ce qui nous intéresse ici, il s'agit de faciliter le processus de professionnalisation en produisant des avancées, en construisant des repères pour agir, éviter la confusion des places, l'imposture professionnelle et toutes les dérives narcissiques qui peuvent s'y rattacher. En effet, la problématique n'est pas un problème à résoudre. Il s'agit de construire une question et d'envisager des pistes de réponses (et non pas des solutions).

La problématisation étoffe le problème⁴⁰, explore tous les possibles en le lisant à partir de plusieurs théorisations. « La problématisation élimine tout ce qui ne peut être résolu, alors que la problématique présente ce qui est théoriquement faisable : des possibles » (Meyer, 2001). « Problématiser n'est pas une opération de recadrage dans un contexte plus large » (Vannereau, 2005). Il s'agit d'élargir le problème de départ en changeant de point de vue, en multipliant les lectures de celui-ci pour le concevoir autrement en vue de l'assumer. Le problème s'étaye sur l'histoire du sujet pour se mettre en quête de la réponse en errant, en cheminant, en éprouvant un trajet (non pas une trajectoire pré-définie). « C'est faire le lien avec mon faisable. Éliminer les choses qui ne paraissent pas faisables pour soi et en disant pourquoi. Regrouper des possibles dans ce qui paraît faisable par soi. C'est aussi travailler son projet professionnel » (Gérard, 1994).

Nous avons formalisé ci-dessous dans un tableau, les critères de la problématisation extraits de l'exploration théorique afin qu'ils représentent un instrument facilitateur pour la lecture des données recueillies dans la problématique méthodologique.

Les critères de la problématisation	
<ul style="list-style-type: none"> -reconnaitre ce qui fait problème pour soi - travail critique de la pensée - inventer son texte - analyse des pratiques de soi - besoin d'altérité - questionner la relation à la vérité - s'autoriser à douter - la surveillance intellectuelle de soi -accepter la contradiction 	<ul style="list-style-type: none"> - construire une vérité autre que celle du pouvoir et de la normalisation comme référence - relation critique avec les dispositifs d'appartenance - travailler au désassujettissement des normes en vigueur - adopter un rapport au monde créatif, jouer - lutter contre soi pour soi - travail infini pour la liberté - travail de deuil contre l'exhaustivité - chute des idéaux identificatoires imaginaires

Tableau n°4 : les critères de la problématisation

⁴⁰ La problématique l'étouffe.

3.6 Modèle retenu : la PAC au service de la problématisation

La PAC s'étaye sur une conception hégélienne de la dialectique qui n'est pas « une synthèse homogénéisante mais un temps de conflit interne générant une réorganisation de l'ensemble, dans un autre ordre. De ce conflit émerge une unité, elle-même contradictoire qui permet de construire dans l'articulation contradictoire » (Poplimont, 2000, p 224).

Dans la contradiction réside des tensions entre deux logiques d'une même complexité qu'il est impossible de simplifier alors que dans le paradoxe « les deux niveaux sont entrecroisés à la fois séparés et fusionnés » (Barel, 1989, p 281). Le paradoxe est ce qui se joue conjointement. La pensée paradoxale « témoigne, en fait, de la lutte générale « contre » (para) la doxa entendue alors comme tout discours qui ne tolère pas le flou et qui se veut sans contradictions » (Lerbet, 1995, p 56). La contradiction est de l'ordre de l'articulation alors que le paradoxe est de l'ordre du lien, d'un nœud qui empêche le pouvoir d'agir. « Ce qui différencie le paradoxe de la contradiction c'est que les deux pôles sont opposés, indissociables et que l'on ne peut pas en choisir un des deux » (Poplimont, 2000, p 227).

Dans la contradiction, les contraires sont reliés dans un entre-deux qui met en scène la possibilité d'adopter des attitudes contraires dans l'agir. Le continuum qui va de l'un à l'autre des contraires englobe les deux. « L'articulation est conçue comme génératrice d'une dynamique qui engendre un temps de dépassement, lui-même point de départ de nouvelles tensions contradictoires susceptibles de s'articuler » (Poplimont, 2000, p 228). En ce sens c'est un processus inachevable. On ne peut penser l'un sans l'autre mais on habite un ou l'autre en fonction des situations⁴¹. L'entre deux est un espace et un temps dans lesquels s'éprouve la praxis⁴². L'entre-deux est le moment de l'articulation des contraires :

L'articulation, au sens où nous parlons ici, entend donc relier sans toutefois les confondre, sans les fusionner, sans les unifier pour autant, des éléments reconnus explicitement séparés et hétérogènes entre eux, comme étant l'antithèse de la confusion ou d'une compacité excluant la distinction [...] Mettre en rapport, tenir ensemble, interface ou inter-phrase ou inter-phase, c'est de toute façon un "entre-deux" mais l'entre-deux peut être entendu comme solution de continuité qui homogénéiserait, alors que là, je crois que la véritable fonction de l'articulation, c'est de relier et non pas d'unir parce que le mot "unir" est ambigu. Relier est bien unir mais sans unité [...] relier sans unir, sans fondre, sans homogénéiser (Ardoino, J., De Perreti, A., 1998, p 29).

⁴¹ Rappelons la centralité de la notion de « situation » dans l'évaluation située et la PAC qui s'y rattachent. Elle est définie ci après dans un paragraphe dédié, compte tenu de son importance.

⁴² L'activité de celui qui vise l'autre autonome « n'est pas l'application d'une technique mais une praxis, à savoir l'action d'une personne qui se propose d'en aider une autre à accéder à ses potentialités d'autonomie. Et dans la mesure où le contenu concret de ce but n'est pas déterminé à l'avance et ne peut pas l'être, puisqu'il implique aussi la libération des capacités créatrices de l'imagination radicale chez le sujet, cette activité est création » (Deleuze, 1968).

L'entre deux n'est pas un juste milieu comme son nom l'indique, ce n'est pas une moyenne. Le sujet se situe entre deux pôles contradictoires, entre le centre de formation et son terrain de stage, entre la théorie et la pratique, comme nous l'avons évoqué dans le contexte initial de notre recherche. En effet,

Introduire de l'alternance dans la formation revient à révéler la nécessité de la tension entre deux mondes et temps différents : le travail et l'école, le faire et le dire, l'expérience et le savoir. Vivre une formation par alternance reviendrait alors à tenter de comprendre, à intégrer cet entre-deux paradoxal, c'est-à-dire qui relie et sépare à la fois» (Poplimont, 2000, p 220).

C'est un travail d'articulation des deux logiques contradictoires. « Le passage d'un pôle à l'autre contribue à co-produire les deux pôles opposés dans des enchevêtrements où les hiérarchies sont susceptibles de s'inverser, c'est-à-dire qu'il n'y a pas prédominance d'un pôle sur l'autre » (Varela, 1993). On ne peut donc pas faire les deux en même temps. La rupture qui existe entre les deux permet l'apprentissage. L'entre-deux correspond au concept articulatoire qui désigne deux types de pratiques distinctes qu'il englobe et qui font appel à des compétences contradictoires. « Agir, c'est choisir. De même, éduquer c'est se situer dans l'entre-deux qui englobe l'instruction et la maturation par exemple » (Vial, 2012), « les deux solutions possibles s'excluant mutuellement, il faut choisir » (Poplimont, 2000, p 225). Comme nous l'avons relevé dans nos constats de départ, l'éducateur « est bloqué entre deux messages contradictoires. Tout choix est alors impossible et conduit à des comportements pathologiques » (Poplimont, 2000, p 225) comme la toute puissance, manifestation d'une impuissance à effectuer des choix (et à tolérer la frustration⁴³ qui s'y rattache).

Choisir sous-tend certains présupposés acquis par le sujet : apprécier les éléments d'une situation et se représenter les multiples possibilités, en discriminant les différentes alternatives ; projeter un éventuel devenir à ces possibilités ; comprendre les systèmes de valeurs environnants ; identifier les finalités de ses actes et se positionner, en hiérarchisant ses désirs ; évaluer les différents bénéfices possibles pour soi et pour autrui ; comprendre les codes et les systèmes qui organisent l'environnement ; estimer ses capacités et les risques au regard des difficultés, comparer, préférer, renoncer, délibérer, décider, s'engager ; assumer les conséquences prévues et imprévues de ses choix... (Marpeau, 2011, p 46).

⁴³ Le travail de désillusionnement introduit un sens intériorisé de l'altération, de la perte, du renoncement au tout, en échange du bénéfice de l'un des possibles, préféré, privilégié, choisi, parmi les possibles multiples, et introduit au dépassement des postures totalitaires telles que le « tout, tout de suite » et le « tout ou rien ». On a trop parlé de la désillusion en termes de frustration et pas assez en termes de gratification. Une frustration ne peut être assumée, affectée de sens par un individu, que si elle est dans une dynamique de désir, et si elle est expérimentée dans une possibilité d'investissement sous-tendue par un bénéfice escomptable (Marpeau, 2011, p 12).

C'est de l'acceptation des limites dont il s'agit ici. Ainsi, avec la PAC, le projet n'est plus alors de maîtriser la contradiction mais d'en jouer en faisant des choix d'où la notion de posture, cet effort pour exister dans l'exercice professionnel.

Il s'agit d'une pédagogie de l'ouvert, une mise en œuvre de ce qui rend possible le rapport à l'inconnu, le déplacement des règles du jeu, des appartenances déjà constituées, des rôles réciproques définis une fois pour toutes. C'est ce qu'il faut entendre par le processus d'autorisation, processus de création en ce double sens qu'il donne naissance à des possibles impossibles (à ce qui n'était pas encore), et qu'il fait du sujet l'auteur ou plutôt le coauteur de ce à quoi « il advient » (Berger, 2011, p 10).

La contradiction n'est pas neutre dans la problématisation puisqu'elle prend son origine dans le sujet. Elle est « l'épreuve de la nécessité. La contradiction éprouvée jusqu'au fond de l'être, c'est le déchirement, c'est la croix » (Weil, 1947, p 196). Elle met en œuvre un conflit entre deux éléments qui s'opposent. « La difficulté [représente] une faveur » (Weil, 1947, p 86).

La contradiction met en tension deux éléments contraires qui appartiennent à des logiques différentes, « Seule la grâce rassemble les choses incompatibles » (Weil, 1947, p 167). Les contradictions constituent l'essence qui alimente le processus de changement existentiel.

On distingue en logique les termes contradictoires (qui sont universels) et les termes contraires (qui sont particuliers). On distinguera la contradiction logique : A et non A, et la contradiction réelle, lorsque l'esprit d'un individu entre en contradiction avec lui-même et en fait réellement l'expérience douloureuse (Julia, 1984, p54).

Les contraires sont les éléments de base de la compréhension de l'agir si on les distingue pour les éprouver et s'y situer. L'articulation est symbolique. C'est le point de départ de la dialectique hégélienne à laquelle se réfère ce modèle de la problématisation. En effet, les fondements épistémologiques de la PAC sont reliés à « La dialectique [...] contemporaine, qui ne consiste pas à vouloir dépasser les contraires dans une synthèse mais à faire avec, à les assumer » (Ardoino & Deperetti, 1998, p32). Les contradictions sont consubstantielles à ce modèle, dit trivialement, elles sont « normales », elles font partie de l'humain et des relations qui s'y rattachent.

Cela signifie [que le sujet] est traversée par des contradictions qui constituent les différentes tangentes de son existence. Dans cette perspective, la personne sera amenée à assumer ses contradictions, parce qu'il n'y aura pas moyen de les dépasser [...] Chercher à maîtriser en soi-même les contradictions, les souffrances, etc. c'est réduire celle-ci à une dimension d'affrontement pur et simple qui diminue la dimension créatrice propre au conflit (Benasayag & Del Rey, 2012, p42).

L'articulation se fait dans le sujet en acte, dans la situation. Le sujet joue une posture en ayant à l'esprit l'autre posture pour savoir ce qu'il ne faut pas faire, c'est les articuler. C'est un travail de repérage permanent, d'évaluation en acte pour s'orienter en situation ainsi que de hiérarchisation des valeurs, une autre manière de dire qu'un choix est nécessaire. Ce travail d'articulation des contraires, point de départ de la dialectisation, s'étaye sur des positionnements épistémologiques que nous présenterons ci-dessous pour mieux comprendre les fondations théoriques de la PAC. Ils y sont reliés à la posture de l'accompagnateur pour mettre en tension les gestes favorisant l'apprentissage de la PAC. Pour cela, les processus emblématiques y sont également mis à jour pour tenter de rendre intelligible la complexité de ces processus enchevêtrés.

3.6.1. Conception de la situation

Une situation est « un épisode avec un début et une fin, découpé dans une durée qui le dépasse, dans une intrigue narrative (ou pouvant être narrée : elle est « descriptible ou racontable », diraient les ethno méthodologues » (Coulon, 1987) mais pas seulement par le sujet qui le vit : ce peut être par un autre qui l'étudie. C'est donc une fiction. Il s'agit ici « de comprendre comment l'activité fait histoire » (Schwartz, 2000, p46). L'épisode qui fait fragment dans l'existence est une fiction que le praticien (chercheur) questionne pour permettre à l'éduqué de raconter son histoire autrement (en prenant en considération la part de responsabilité qui lui incombe par exemple dans la dite situation). La situation comporte des actions réalisées ainsi que l'ensemble des ressentis qui s'y rattachent. « Toute activité est incarnée dans un sujet-corps phénoménologique » (Fornel de, M. & Quéré, L., 1999). Cette activité est également porteuse de la grande et de la petite histoire, d'un « imaginaire social créateur » (Castoriadis, 1973), d'un héritage culturel historique et d'un héritage familial porteur de valeurs. L'activité ne peut donc pas se réduire à une action rationnelle car « il n'y a pas de situation d'activité qui ne fasse preuve de l'infiltration de l'historique dans le protocole » (Schwartz, 2000, p. 9). Ces ressentis disent l'implication du sujet dans la situation.

De la place de l'accompagnateur,

Repérer ou provoquer une situation peut permettre d'évaluer l'organisation signifiante autour d'un événement en tenant compte d'un contexte, en identifiant des savoirs patrimoniaux, des connaissances incorporées et des significations sociales établies,

lesquelles permettent de se donner des concepts pour agir et des figures identitaires et de les mettre en scène. Dans des tours habiles et des habiletés prudentes C'est-à-dire, de (se) poser la question du sens de ce qu'on fait » (Vial & Mencacci, 2007, p56).

Une situation est une tranche temporelle, autour d'un événement, constituée de moments, dans un contexte spatial et historique précis. Les significations y sont inscrites et déjà là. Évaluer en situation, c'est rendre intelligible l'ici et maintenant tout en impliquant l'ailleurs, une épaisseur irréductible, un lien entre le passé et le futur. L'individu ne peut se penser hors la relation, « c'est une constitution infinie, dynamique et ouverte [...] des régimes d'individuation qui se rencontrent » (Bidet et Macé, 2006, p 397). Il ne peut pas non plus se penser hors du groupe puisque l'environnement est aussi bien une prison qu'une ressource.

Se relier aux situations c'est aussi modifier ses représentations, c'est-à-dire « l'idée plus l'image que l'on se donne de quelque chose, abstraite, en quelque sorte à partir de l'expérience sensible » (Ardoino, 2000, p 217). Trouver une combinaison nouvelle, une forme émergente. Les éléments qui émergent sont déjà présents, ne demandant qu'à être travaillé pour émerger. En ce sens l'accompagnement accélère un changement déjà en cours. Créer quelque chose à partir de l'expérience, inventer et créer, transformer les contraintes en ressources. Il s'agit bien là de faire preuve d'imagination créatrice, d'utiliser la ruse, la métis et le kaïros pour inventer et créer, s'appuyer sur le chaos psychique pour faire naître le commencement de quelque chose qui va permettre au sujet d'être à l'aise. Avoir conscience que la transformation passe par le chaos pour ne pas s'en effrayer⁴⁴.

Si l'opposition à la réalité est incertaine, la relation à la vérité est déjà beaucoup plus ambiguë. Ainsi se comprend peut être la très belle expression de Jean Cocteau, le poème est un mensonge qui dit toujours la vérité. Imaginer, effectivement, c'est encore anticiper (Ardoino, 2000, p 219).

Se relier aux situations c'est s'engager dans la réflexivité et l'auto évaluation. « Freire et Castoriadis soulignent le rapport à la praxis comme principal vecteur de transformation, d'autonomisation et d'émancipation » (Eneau, 2016, p 7). Ainsi, l'éducation des adultes devient un levier majeur d'émancipation possible à laquelle l'autoévaluation participe.

⁴⁴ « Il faut beaucoup de chaos en soi pour accoucher d'une étoile qui danse » (Nietzsche).

3.6.2 Auto évaluation et réflexivité

Le rapport à soi passe par la réflexivité. Les différentes formes de subjectivation⁴⁵ sont des pragmatiques de soi dans lesquelles le récit prend place dans la constitution de ce que Ricoeur (1990) nomme « l'identité narrative ». La parole permet de faire médiation entre soi et soi. Lebovici (2014, p 109) étaye sa réflexion sur l'œuvre de Ricoeur pour donner naissance au concept de subjectivation narrative :

Une issue pourrait consister à remplacer la notion d'identité par celle de subjectivation, qui a l'avantage de maintenir une notion de sujet tout en insistant sur une temporalité, un mouvement, un processus dont la notion d'identité ne rend pas explicitement compte.

L'identité est toujours narrative : « Raconter c'est mettre en ordre les expériences de façon rétrospective » (Ricoeur, 1983, p 129). La configuration produit un effet d'intelligibilité. Il est toujours possible de se raconter différemment pour grandir, changer, s'émanciper.

« Raconter n'est-ce pas toujours chercher son origine, dire ses démêlés avec la Loi, entrer dans la dialectique de l'attendrissement et de la haine ? » (Barthes, 1973, p 64). Le récit, nourri d'un besoin de reconnaissance, dépend aussi du récit que nous font les autres. Se raconter représente une démarche herméneutique chère à Ricoeur (1990) et Foucault (2001), ce qui justifie le récit de situation en APP.

Le positionnement de ces derniers est de replacer la question du sujet dans son contexte historique, dans un ensemble de pratiques qu'ils qualifient d'exercice spirituel. Foucault cherche à comprendre les processus de subjectivation à travers la pragmatique du rapport à soi, à la réflexivité de soi sur soi. Il soutient que ce travail s'effectue dans l'altérité, l'usage du tiers que représente la figure du « Parrésia » (Foucault, 2001) comme une posture qui favorise l'émancipation de soi et de l'autre. La subjectivation est pour lui une façon de nous déprendre de nous-même. Cette déprise s'effectue à travers un travail sur soi, une forme de gouvernement de soi, terreaux fertiles de l'art de s'émanciper.

Le processus de transformation du s'éduquant n'est possible que s'il est accompagné, soutenu, par le processus de transformation et d'autoréflexion de l'éducateur. L'éducation voit alors l'activité d'un sujet confrontée à l'activité d'un autre sujet, l'implication de l'éducateur l'engage dans une position de « vulnérabilité », il se trouve, selon la formule de Winnicott, « exposé sans protection ». Pour que le s'éduquant puisse changer de place, il faut que l'éducateur soit capable de jouer la sienne (Berger, 2011, p 11).

⁴⁵ Concept défini dans le chapitre suivant.

3.6.3 La pensée herméneutique : la nécessité du savoir

Etudier les textes et les interpréter pour déchiffrer le monde comme un texte. L'herméneutique, modèle de pensée qui interpelle sur le sens possible de l'agir, convient bien aux préoccupations de l'encadrement centré davantage sur le souci de comprendre plus que d'expliquer. Ricœur met en dialectique "exister" et "penser", enchevêtrement entre réalisation du sujet et problématique des illusions de la conscience. Il noue des liens complexes entre "qui parle ?", qu'il relie à la tradition analytique et "qui agit ?" qui relève d'une philosophie de l'action. (...) la question de la parole n'est pas dissociable de celle de l'agir, pivot autour duquel l'identité se déploie. Ainsi, la compréhension herméneutique s'opère au niveau réflexif (Revillot, 2010, p 152).

Dans la PAC, le nomadisme fait partie de l'esthétique de l'inconfort de la posture, le sujet ne sait jamais à l'avance quels concepts il va convoquer pour interpréter et problématiser une situation. L'accompagnateur accueille la surprise et l'imprévu comme des opportunités à saisir pour permettre à l'accompagné de se questionner. Le chemin se construit chemin faisant. L'accompagnateur interprète et fait interpréter.

Interpréter, c'est sortir du confus, de l'amalgame ; c'est permettre à chacun de se situer dans son sexe, dans sa génération, dans son groupe social, et de vouloir prendre en charge sa propre vie, tout en perdant l'illusion de la maîtrise totale. C'est donc faire en sorte que les sujets puissent être sensibles à l'imprévu, à la surprise ; qu'ils puissent être à la fois "homo sapiens et homo demens" (Morin), qu'ils « puissent écouter en eux leurs peurs mais aussi les chants créatifs qui les animent, les mots qu'ils n'osent pas dire et qui les rendraient capables d'autres amours (Enriquez, 2003).

Mettre en scène⁴⁶ la pensée herméneutique c'est considérer l'humain capable de changement donc capable de s'émanciper. La présence de certains processus emblématiques révèle le changement et sa mise en scène.

⁴⁶ Nous repérons un usage fréquent de l'expression qui semble dire notre conception, en gestation, du projet, du pari qui s'y rattache ainsi que du style professionnel. Il trahit la construction de l'objet de recherche. Nous y reviendrons dans le chapitre herméneutique de ce travail.

3.6.4 Les processus emblématiques de la PAC

Les processus à l'œuvre dans la pratique de la PAC mettent en relief les dynamiques en jeu dans la relation éducative avec les sujets accompagnés. Ils représentent « des impératifs de la posture d'accompagnement professionnel » (Vial & Mencacci, 2007) qui permettent de construire le dispositif d'évaluation située dans lequel « c'est le lien de contradiction qui est privilégié dans un mouvement où le sujet travaille ce lien et se travaille dans ce lien » (Goloubieff, 2013, p 218). Il ne s'agit pas d'impératifs en termes de protocoles ou d'outils, ni de qualité d'organisation mais de « gestes psychiques » (Lesourd, 1994) rattachés à la posture professionnelle et à l'articulation des contraires qui s'y rattachent.

On ne peut penser le processus éducatif seulement en termes de procédures d'acquisitions ou de dispositifs pédagogiques. C'est la dynamique née des interactions du sujet avec l'environnement et autrui, dans le rapport à la réalité et plus globalement au monde, qui permet ou interdit une initialisation du processus éducatif par l'individu lui-même (Marpeau, 2011, p 3).

Nous rajouterons à ces trois processus, une des dialectiques qui, au regard de notre formation et de l'expérience qui s'y rattache, en lien avec notre style professionnel et les habiletés attenantes, la posture de l'accompagnateur entre tiers et contenance pour accompagner le changement, emblématique du processus de « l'allier-délier pour se relier » (Imbert, 1994). ainsi que le processus d'implication distanciation, central tant dans les processus d'émancipation que dans la problématisation de la relation éducative.

3.6.5 L'implication- distanciation

« Culpabilité, responsabilité, inculpation, comporter de façon implicite, entraîner une conséquence » sont des synonymes de la notion d'implication décrivant le fait d'être plié dedans, représentant une donne sociale, une situation. Un bref rappel de la définition des sens que peut revêtir ce terme semble pertinent pour envisager de quelle manière elle peut se travailler et pour quelles visées, tout en prenant soin de la distinguer de la notion d'engagement qui « constituerait plutôt un "cache" des implications en devenant ce masque volontaire qui transformerait en acte intentionnel et inventé une situation de fait à laquelle il n'était pas possible d'échapper » (Ardoino, 1991, p 4). Etre impliqué c'est être plié dedans. Se distancier c'est se déplier.

Définir et décrire le processus d'implication nécessite de considérer « les objets de ces implications comme des objets hybrides, métissés, ambigus et complexes » (Ardoino, 1990), pris dans des interactions et des processus au sein desquels l'altération est centrale.

« Tout comme l'ethnologue ou l'anthropologue, l'enseignant praticien, l'éducateur dit spécialisé, le formateur d'adulte, le travailleur social ne sont jamais indifférents à ce qu'ils font. Ils sont en relation et, comme tels, ils en sortent affectés » (Ardoino, 1991, p 5). Dit autrement, il s'agit d'accorder une place féconde à l'affect et la subjectivité, « comme une particularité reconnue inéliminable et incontournable, en tant que partie intégrante de la réalité, elle-même comprise et vécue, voire entendue au moins autant qu'observée » (Ardoino, 1991, p 2). En ce sens, le sujet est auteur, il produit et crée du changement humain et situationnel, lorsqu'il prend le risque de faire en fonction de ce à quoi il tient, en fonction de ce qui le meut (ses mobiles, ses motivations inconscientes),

ses attaches et ses enracinements [...] l'implication est donc également liée à l'autorisation, en tant que capacité de s'autoriser, de se faire, soi-même au moins co-auteur de ce qui sera produit socialement. Si l'acteur est toujours, plus ou moins explicitement, porteur de sens, l'auteur est source et producteur de sens (Ardoino, 1991, p7),

en fonction de son histoire, de son éducation et de la subjectivation qui s'y rattache ainsi que de l'ensemble des processus inconscients qui gouvernent les comportements humains.

Pour être reconnu, le problème doit exercer une résonance particulière à travers l'histoire, les origines et les enjeux que chacun y place. Cette résonance semble essentielle pour mobiliser les apprenants parce qu'ils sont touchés, sensibilisés, intéressés et ont le désir d'investir le problème. Cela met en avant le caractère subjectif que peut revêtir un problème (Goloubieff, 2013, p 113).

Dès lors, la question du travail de ses implications renvoie à celle de la mise au travail de ses propres investissements, au travail sur soi, à la distanciation, à la réflexivité. Il s'agit de questionner les liens qui nous lient aux autres ou à un objet, interroger les mobiles de nos engagements, les entraves et les ressources qui nous habitent dans la relation à l'autre et à soi, au savoir et à la norme, un travail pour se situer dans la relation et dans les situations. « L'implication dans un problème présent puise ses mobiles dans le passé et nécessite une maturation pour mettre en travail et ne plus subir son poids » (Goloubieff, 2013, p 113).

La notion d'investissement, issue du référentiel psychanalytique permet d'approcher la dimension complexe et opaque de l'implication. En ce sens, il ne semble donc pas envisageable d'expliquer ses implications mais possible de travailler à leur explicitation et

leur élucidation en posant des hypothèses compréhensives, pour construire du sens et favoriser ainsi le changement car « la négation du travail des implications ne permet pas de changer de regard sur un problème, elle l'entretient » (Goloubieff, 2013, p 113).

La démarche qui vise une élaboration de sens par la personne elle-même consiste, sur le plan éducatif, à lui permettre de vivre une situation de risque et d'incertitude, dans la maîtrise ; cela s'oppose à une toute-puissance imaginaire, pour que s'instaurent chez le sujet, les notions de gain, de plaisir et de risque. Le gain suppose la prise de conscience que l'on ne possède pas ce qui est convoité. L'idée du gain implique la présence du manque qui instaure le désir. Il s'agit de permettre l'accès à la conscience et à l'acceptation de ce manque, mais aussi à la dynamique et au plaisir liés au désir (Marpeau, 2011, p 23).

Se distancier nécessite de problématiser les situations.

L'implication ne peut, quant à elle, se penser que dans la temporalité, par rapport à l'histoire, au vécu, à différentes formes de mémoire, parce qu'elle est de l'ordre du replié (sur soi). Dès lors, lorsque l'élucidation, l'explicitation, se substituent à l'explication, le travail sur les implications (du praticien, du chercheur, des sujets-objets de connaissance) met toujours en œuvre une démarche herméneutique [...] l'implication ne peut être appréhendée, ni comprise, que par une démarche clinique. Elle s'écoute finalement plus qu'elle ne s'observe (Ardoino, 1991, p 4),

comme nous tentons de le réaliser lors des séances d'APP que nous animons. En effet, « elle tient une place importante au sein des processus de changement les plus créatifs comme de l'aliénation individuelle, sociale et politique » (Amado, 2002, p 367), ce pourquoi nous pouvons relier le travail des implications à la visée émancipatrice recherchée en APP (dans le souci de ne pas étouffer cette dimension dans l'éducation spécialisée comme nous l'avons souligné dans la problématique initiale). Comme nous l'avons également dit plus haut, l'implication renvoie à la subjectivité et de fait à la responsabilité dans le sens où l'on considère le sujet auteur, capable de changement.

Un second soubassement étymologique rattache l'implication à un entrelacement, à une complexité inexplicable. « L'implication connote ainsi l'engagement dans la complexité, avec le risque de s'engluer dans l'entrelacement, d'étouffer dans un enchevêtrement que l'on ne peut démêler, précisément parce que l'on y est pris » (Amado, 2002, p 368). Nous interprétons ici l'entrelacement excessif comme un lien, un nœud très serré, indénouable, comme une dérive de l'implication, empêchant tout pouvoir d'agir dans lequel la personne se subit, est en fusion avec la situation, dans une recherche inconsciente de « lien maternel incestueux » (Barthes,

1984), « spirituel » (Foucault, 1976), tout puissant⁴⁷, manifestant une impuissance à se distancier, à faire autrement, à se déplacer psychiquement, à adopter une nouvelle posture. Cette impuissance, en fonction des résonances, toujours singulières, génère de la souffrance comme nous avons pu l'observé sur le terrain.

La résonance, c'est ce qui touche sélectivement et, par là même, ce qui distingue les êtres humains entre eux. La résonance intrapsychique (que déclenche un événement, une sensation, un mot...), qu'elle demeure individuelle ou qu'elle soit partagée, signale un « investissement » spécifique, c'est-à-dire le fait qu'une certaine énergie psychique se trouve attachée à une représentation ou à un groupe de représentations, une partie du corps, un objet, etc. (Laplanche et Pontalis, 1967. p.211).

Repérer ces résonances en APP permet de poser des hypothèses du problème pour soi et déclenche la problématisation à travers le travail de ses implications. « Cette démarche est qualifiée d'« esthétique », qui consiste à « capter la résonance entre l'intérieur et l'extérieur » dans une sorte de « double intuition cognitive » sans laquelle la connaissance n'existerait pas » (Amado, 2002, p 370). Cette résonance pourrait correspondre à ce qui fait « problème pour soi » (Vial, 2007) dans la PAC, soulignant le caractère essentiel de la subjectivité dans le travail d'implication distanciation.

En effet, comme le souligne Enriquez (2003) : « L'implication ne se conçoit pas sans sympathie et sans distance ». L'implication est reliée à la distanciation. On ne peut penser l'un sans l'autre. Mettre au travail sa subjectivité en vue l'assumer peut représenter une forme « d'aise » (Barthes, 1973), une juste distance à l'objet. D'autres parlent de « subjectivité disciplinée » (Erikson, 1964) pour qualifier la démarche clinique, ou le « désenchantement émotionnel » (Elias, 1993). Il s'agit, pour le praticien chercheur, de parvenir à un savoir « scientifique » dégagé des inévitables représentations et préjugés qui l'assaillent et pour l'éducateur, d'éviter les dérives de l'implication comme celle de la toute puissance évoquée dans la problématique pratique. Faire évoluer son système de référence y contribue.

3.6.6 Le processus de référenciation

Le processus de référenciation correspond aux repères que s'est construit et continue de se construire l'accompagnateur-clinicien en vue de réguler son action. Il ne s'agit pas d'une structure figée, d'un catalogue de théories ou de concepts pré définis dans lequel piocher pour agir « qui donnerait l'idée de stabilité des invariants réglés pour obtenir une transformation »

⁴⁷ Cf. Première partie.

(Vial & Mencacci, 2007, p202). Il semble donc préférable de parler de système de référence(s) pour définir « les éléments culturels acquis par le professionnel au hasard de sa formation » (Vial & Mencacci, 2007, p 203), auxquels il va se référer pour conceptualiser sa pratique professionnelle en convoquant des textes qu'il interprète pour évaluer les situations. C'est une façon de s'étayer à l'autre, l'auteur que l'on cite quand on lui emprunte un concept ou une théorie. Référencer sa pratique veut dire la relier à des concepts. La référer, c'est l'explicitier en décrivant une situation par exemple. Les situations n'étant jamais identiques, toujours différentes et complexes, il est donc incontournable que les références évoluent. C'est un travail inachevable et souterrain en lien direct avec le rapport au savoir de l'accompagnateur, il s'agit d'« effectuer un travail sur soi et interpellier sa place, sa vision propre et son rapport au pouvoir afin de permettre un co-action » (Lerbet-Sereni, 1997, p16). Référencer sa pratique est donc un processus, ce n'est pas un état. Le processus de référenciation implique un véritable travail sur soi pour s'extraire de ses préférences, pour s'éloigner des endroits où on est à l'aise, où on a l'habitude de regarder pour avancer. Le savoir n'est pas la vérité ni le juste, ce n'est pas un chemin tout tracé ni une trajectoire. Il fait tiers et permet à l'accompagnateur d'habiter la posture de médiateur qui « explicite les zones déjà travaillées et celles à mettre en chantier [...] ils constituent le processus de référenciation en actes » (Vial & Mencacci, 2007, p 204) que la formation permet d'amorcer ou d'affirmer. Faire un travail sur soi et référencer sa pratique c'est donc aussi être capable de se situer dans les différents modèles de l'évaluation et les différents modèles et registres de pensées. Dans les principes éthiques de la PAC, tous les modes de pensées sont convocables. Il s'agit de questionner la pertinence des valeurs professionnelles incarnées. « Faire un travail sur soi, pour choisir sa posture professionnelle, c'est aussi faire avec les valeurs professionnelles socialisées⁴⁸, les hiérarchiser en situation et incarner les valeurs même si elles sont contradictoires » (Vial & Mencacci, 2007, p 212). Travailler sur soi c'est être capable de se situer et de faire des choix.

Il s'agit de replacer l'individu face à un choix possible, parce qu'il existe de multiples alternatives de comportement, même si elles sont encore difficiles pour lui puisqu'il n'a pas encore élaboré les capacités nécessaires à l'exercice d'un choix délibéré. Travailler avec la personne sur l'émergence des multiples possibilités qui s'offrent à elle, c'est lui permettre de nommer ses repères habituels et ses difficultés à envisager la réalité sous des perspectives différentes (Marpeau, 2011, p 24).

⁴⁸ Nous l'avons déjà signifié autrement, il n'y a pas d'éducation sans normativité.

Cela permet également de poser des hypothèses sur le fonctionnement de l'autre, celui que nous accompagnons. « Les valeurs désignent des possibles à partir desquels s'orienter dans l'exercice professionnel » (Vial & Mencacci, 2007, p 214). Poser des hypothèses pour chercher à comprendre et repérer les contradictions dans lesquelles nous sommes tous deux empêtrés en vue de les assumer. L'accompagnateur problématise pour faire problématiser le groupe. Il apprend de lui dans la relation à l'autre, processus d'altération. Il provoque et supporte la négativité⁴⁹. Le processus d'altération nourrit le processus de référenciation. L'accompagnateur référence sa pratique pour faire tiers dans l'accompagnement.

Sachant qu'un professionnel compétent n'est pas seulement celui qui veut bien faire ce qu'il doit faire (être quitte). Ce n'est pas non plus celui qui sait (tout) faire (comme l'expert). C'est celui qui sait poser les bonnes questions concernant sa propre pratique. On dit aujourd'hui qu'un praticien réflexif, autrement dit, un sujet qui autoévalue en permanence sa pratique, sans l'arrêter, au cours de l'acte même, en continu [...] Là, est l'engagement professionnel : décider, en pertinence avec le contexte d'exercice, de la priorité à donner à telles ou telles de ces valeurs que l'on nous demande d'incorporer comme étant toutes nécessaires [...] travailler les valeurs sociales permet ainsi d'élaborer un projet d'évaluation » (Vial & Mencacci, 2007, p 202).

Le système de références n'est pas un référentiel⁵⁰, c'est un ensemble de références qui signe le processus de conceptualisation définie comme « la formation en pensée d'objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux et avec l'action » (Vergnaud, 1996). Le processus de référenciation recouvre donc trois dimensions. L'étayage conceptuel : s'appuyer sur la pensée des autres pour interpréter et comprendre les situations (lire et s'approprier des concepts). La reliance : privilégier une lecture, un angle de prise de vue sur un objet, pour pouvoir en parler et se relier à ses pairs. Le positionnement épistémologique : s'inscrire dans un modèle de pensée, un registre de pensée et un paradigme pour se situer dans les modèles de l'évaluation et de l'apprentissage, le rapport au savoir et la posture professionnelle qui s'y rattache.

⁴⁹ « Faculté propre à l'être humain qui lui permet de dire non. Capacité de tout être vivant, a fortiori humain, de vouloir et de pouvoir opposer ses propres contre-stratégies aux stratégies dont il se sent devenir l'objet de la part d'autrui » (michelvial.com)

⁵⁰ Référentiel : « Quand le désir d'exhiber un référentiel est inscrit dans la logique de contrôle, il vise la normalisation des sujets dans un applicationnisme étroit. Ce référentiel conçu dans le contrôle risque d'empêcher les acteurs de problématiser leurs situations de travail en leur faisant croire qu'ils ne rencontreront que des problèmes à résoudre rationnellement. Quand, le référentiel est une base de dialogue, de discussion que l'expérience de chacun doit pouvoir remettre en question, pour former à la problématiation des situations de travail, il permet alors la conceptualisation individuelle et collective des activités professionnelles. Le référentiel est alors, dans une démarche de consultant, un construit par les acteurs concernés. Il vise à permettre à l'acteur de se repérer et de créer en situation de la normativité relative, provisoire, régulable : du repérage dans l'agir. Dans les deux cas, ne peut rendre compte à lui seul de la richesse de l'exercice professionnel : le cœur du métier échappe toujours au référentiel » (Vial, 2014).

Le processus de référenciation est donc inhérent au processus d'orientation dans l'action. Il nécessite de maintenir un travail actif sur le rapport au savoir compte tenu que les choix conceptuels sont incarnés dans la posture.

3.6.7 Le processus d'orientation dans l'action

On ne peut continuer à réduire toute prise de décision à une analyse cognitive de l'activité professionnelle avec diagnostic, planification et résolution de problèmes, par la mise en œuvre de stratégies (de calculs), comme dans le guidage. Le processus d'orientation par l'action est, dans l'accompagnement, davantage de l'ordre de l'intentionnalité que de l'intention » (Vial & Mencacci, 2007, p 191).

Dans l'intentionnalité, c'est la finalité qui représente elle-même la quête de sens dans laquelle est engagé l'accompagnateur. Il se questionne sur son histoire, sur ses projets et sur ses relations aux autres⁵¹. L'intentionnalité fait partie intégrante du processus d'autoévaluation de l'accompagnement professionnel.

« L'erreur se corrige, la faute s'expie et la défaillance se répare [...] la manque n'est pas un trou » (Donnadieu, 1997, p 13). C'est un vide créateur si on le saisit comme tel, un vide dans lequel peut s'exprimer le désir qui nourrit l'intentionnalité. « Le manque, c'est l'ouverture à la curiosité insatiable qui, conjuguée avec le doute et la fonction critique est nécessaire au projet » (Donnadieu, 1997, p 14). L'accompagnateur, en fonction de son projet, repère les éléments de la situation qui vont contribuer à orienter son action c'est-à-dire faire des choix en fonction des critères retenus. L'accompagnateur sait que faire des choix en situation n'est pas la même chose que de prendre des décisions rationnelles. Toute activité est aussi re-création, voire invention. L'activité se passe essentiellement à faire des choix, sans cesse : puisque justement, il faut suppléer à des trous de normes, à des déficiences de consignes, de conseils, d'expériences acquises enregistrées dans des règles ou des procédures. Donc agir dans l'accompagnement, c'est prendre des risques, aller à l'aventure, explorer, errer, « être nomade » (White, 1987).

Le repérage de ces éléments en tant que dimension de la situation, est de l'ordre de l'implicite et de l'inconscient. C'est l'intelligence pratique qui est convoquée à travers la mise en scène d'habiletés en situation. Les connaissances et compétences sont incarnées. Le corps parle, il s'exprime. L'intuition représente une sphère importante dans l'évaluation située.

⁵¹ Cf. Annexe 3, le journal clinique.

La première caractéristique de cette intelligence pratique est, du point de vue psychique, d'être fondamentalement enracinée dans le corps [...] Cette dimension corporelle de l'intelligence pratique est importante à considérer dans la mesure où elle implique un fonctionnement qui se distingue fondamentalement d'un raisonnement logique. C'est la déstabilisation du corps total dans son rapport à la situation qui déclenche, initie et accompagne le jeu de cette intelligence pratique. C'est pourquoi cette intelligence est fondamentalement intelligence du corps » (Dejours, 2003, p 50).

L'accompagnateur est donc orienté par l'action, il est dedans. C'est elle qui va déterminer ses choix. Il s'oriente en même temps qu'il agit. « Le processus d'orientation par l'action parcourt l'avant, le pendant et l'après l'action. Il s'agit de prendre des repères tout en faisant chemin, de réaliser un trajet » (Vial & Mencacci, 2007, p 193). C'est être un praticien réflexif engagé dans l'évaluation située c'est-à-dire qui décide et évalue à un moment T dans une situation qui a des bornes, un début et une fin. Elle n'est pas flottante, c'est un ensemble. L'accompagnateur interprète sans cesse pour habiter sa posture dans la situation. Il fait un constant travail sur soi et de soi, des efforts pour comprendre l'autre et les enjeux de la situation. Il questionne son système de référence et le fait évoluer pour s'adapter aux situations « car il est le lieu de débats de valeurs, de problématisations. Il s'agit ici d'une évaluation qui pose la question du sens et travaille les valeurs [...] ce travail de mise en pertinence est inachevable et incorporé » (Vial & Mencacci, 2007, p 196).

L'accompagnateur navigue à l'estime, il s'oriente par l'action en réalisant un travail des valeurs en actes. Il n'oppose pas action et activité mais les dialectise en les englobant dans l'agir professionnel situé représentant « un engagement total du sujet parce qu'il touche à sa construction identitaire : on agit avec ce qu'on est, avec ce qu'on se raconte de soi (je ne suis pas à la hauteur), avec sa dynamique identitaire ou interagissent les autres » (Vial & Mencacci, 2007, p200).

3.6.8 La médiation psychique : dialectique du tiers et de la contenance

L'accompagnateur est un intervenant, un tiers-venant⁵². Faire tiers c'est faire médiation,

Comme ce qui réalise un vide, ce qui dégage une place, là où il n'y avait que du plein, où tout collait au point de paralyser tout jeu/Je possible. Ici, la médiation ouvre le champ symbolique d'un partage, elle fonde la possibilité d'un décollement d'un mouvement. Et enfin celle d'une réciprocité (Imbert, 1992, p. 160).

Le rôle de l'accompagnateur est de permettre à l'autre de se dépasser lui-même, de devenir lui-même. « La médiation réalise un interpellé originaire : l'inscription d'une coupure qui interrompt, partage, sépare. [...] La mise en mouvement autonome, résulte de l'inscription d'une coupure symbolique qui oblige à se poser parmi d'autres, à s'allier » (Imbert, 1992, p. 152). Dans ce processus mis en œuvre, c'est essentiellement la parole à travers la posture qui permet de faire médiation.

Un tiers symbolique est convoqué par l'accompagnateur. Il peut prendre la forme du rappel de l'institution dans laquelle l'accompagné travaille, ou du corps professionnel auquel l'accompagné appartient, ou du cadre de l'accompagnement. C'est la Loi convoquée pour décoller de l'imaginaire du métier dans lequel l'accompagné s'enferme. Fait tiers le rappel de la règle, du symbolique (Vial, 2012, p203).

Des gestes professionnels s'y rattachent. Certaines habiletés (Mencacci, 2003) ont été identifiées. Présentons ici brièvement les principaux (Vial & Mencacci, 2007).

« La confrontation » correspond au travail des contradictions, des conflits et des désaccords. Il s'agit de les repérer et de les identifier comme nous l'avons présenté dans la PAC, afin de pouvoir les mettre au travail.

La provocation, c'est entraîner dehors, inciter, pousser par défi. Ce geste implique de croire dans les capacités de l'autre à changer.

Enfin, l'interpellation qui correspond au dérangement, au trouble et au doute qu'introduit l'accompagnateur pour inscrire une coupure qui interrompt, partage, sépare et mette le sujet en mouvement pour qu'il prenne place dans un circuit d'échanges et de réciprocité, qu'il devienne « Un parmi d'autres » (Imbert, 1992, p. 153) et se dégage de son tourniquet narcissique et de toutes les illusions qui s'y amarrent.

⁵² « Dans le rapport mère-enfant, le père vient séparer, interdire la fusion et ouvrir à la relation. Il fait à la fois coupure et lien parce qu'il introduit une distance. La présence d'un tiers est nécessaire pour permettre la sortie d'une représentation illusoire de la réalité. L'autre atteste d'une perception différente obligeant à un réexamen de la sensation immédiate, et introduit une distance et une fonction critiques dans le regard porté sur la réalité » (Marpeau, 2011, p 25).

Cependant,

La seule répression de la toute-puissance est insuffisante pour permettre au sujet le travail d'élaboration qui rendra possible la découverte des effets potentiellement destructeurs de son pouvoir, alors que l'expérience rassurante de son pouvoir de création est inexistante ou insuffisante (Marpeau, 2011, p 16).

A travers ces gestes professionnels, l'accompagnateur favorise le travail de l'allier-délier dans la médiation psychique qui :

correspond au travail de triangulation, de séparation et de différenciation, dont relève l'avènement du sujet humain [...] travail de mise en pratique de la loi, travail de symbolisation [...] pour finir par trouver sa place [...] s'acquitter d'une dette, entamer son capital narcissique, répondre à la loi de l'obligation à l'échange, fondatrice du sujet humain (Imbert, 1996, p 148).

L'accompagnement est un dispositif qui permet « d'appeler, de mobiliser et de supporter cette perte et cette entame, ce travail de séparation et d'alliance. » (Imbert, 1996, p 149). Faire tiers c'est donc travailler l'allier et le délier en vue de se relier, considérant ici la reliance comme une caractéristique humaine. L'accompagnateur organise donc « un espace de déliaison » (Imbert, 1994). La déliaison étant source de déstabilisation voire de perte de repères, le travail du tiers s'accompagne d'un travail de contenance⁵³ pour soutenir, dans les deux sens du terme, les effets perturbateurs du changement et éviter l'effondrement psychique qui pourrait advenir.

Par sa fonction conteneur, il le protège des effets dévastateurs de ses réactions de toute-puissance possibles face à la frustration. Il est ainsi le médiateur qui rend possible à l'enfant, la découverte d'une gratification liée au pouvoir qu'il prend sur la réalité, quand il renonce à sa toute-puissance illusoire. L'éducateur est alors tiers dans la relation que l'enfant instaure avec la réalité, pour lui permettre de découvrir qu'elle n'est pas seulement frustrante et qu'elle peut être gratifiante. Le limité n'est pas seulement renoncement, il est aussi une possibilité de conquête qui évite la dispersion des énergies (Marpeau, 2011, p 10).

⁵³ « Une autre qualité de l'éducateur est l'effort pour être contenant. Là encore, il faut faire référence au développement psychique normal de l'enfant pour découvrir le sens du mot "contenant". Le contenant, c'est une maman par exemple qui va recevoir de son enfant, ses pleurs, sa rage, sa joie, son angoisse. Elle va avaler ce contenu qui n'a pas de sens, le métaboliser et le redonner transformé. La rage devient une colère désignée, les pleurs une tristesse indiquée, la joie une émotion qui concerne quelqu'un. Lorsque l'éducateur se trouve avec des enfants qui sont dans leur monde d'angoisse, leur monde de tristesse et leur monde de peur, cette fonction de protection, de contenant, de maintenance, devient absolument nécessaire, parce qu'elle rend possible la réduction ou l'élimination de certains passages à l'acte destructeurs ou autodestructeurs, en donnant sens à des choses qui, jusque-là, n'en avaient pas. » (Marpeau, 2011, p 18).

L'accompagnateur héberge, panse et pense les expériences et les pensées que le sujet ne peut contenir et penser tout seul. Il contient et transforme les émotions, les angoisses, les conflits et la douleur psychique qui s'y rattache. La douleur peut être contenue lorsqu'elle est comprise, lorsque le clinicien se met au service du sujet en faisant preuve d'empathie, en s'approchant du monde subjectif de l'autre, sans se mettre à sa place⁵⁴ (ce qui correspondrait à la compassion, dérive de l'excès d'empathie). La contenance est mise en scène à travers la présence à l'autre qui se traduit par de l'observation, de l'attention et des propositions d'interprétations du discours du sujet en train de se raconter.

« L'accompagnateur est à l'écoute de ce qui est implicite et métaphorique dans la situation, afin d'être réceptif aux aspects les moins conscients des communications » (Vial & Mencacci, 2007, p247). L'observation est destinée à dégager ou à construire un sens potentiel, à poser des hypothèses de travail pour contenir les manques, les doutes, les énigmes, de garder une attitude attentive, non intrusive, et de déjouer les pièges tendus par les projections dont il est inévitablement la cible. L'intervenant est une surface de projection. « Mon intelligence écoute, une autre partie de moi nourrit sa rêverie de ce que j'entends et de ce qui n'est pas dit, bribes de transfert et de contre-transfert que mon préconscient essaie de capter et de mettre en rébus » (Anzieu, 1994, p 115). Elle cherche à développer la réceptivité, l'attention aux expériences émotionnelles. Elle invite à être attentif à la complexité d'une situation, à éviter les interprétations rapides et défensives. Elle soutient les capacités à contenir le doute, l'incertitude, l'impuissance, les expériences confuses, jusqu'à ce que leur sens se clarifie, jusqu'à la construction de nouveaux repères. La contenance est essentielle pour permettre et accompagner le changement.

L'accompagnateur articule sa posture entre faire tiers et contenir. Cet entre-deux implique la rencontre. « On peut dire que seule l'implication est chemin de rencontre ; s'impliquer c'est être dans le pli, dans le rythme de l'autre. Seule l'implication permet de comprendre, et un sujet qui ne se sent pas compris d'un autre ne peut pas en apprendre quelque chose » (Ciccione, 2005, p 5). L'accompagnement est une relation éducative dont le préalable est la rencontre dans laquelle,

Les deux temps contradictoires de la dynamique d'ouverture et de réduction du champ des possibles participent à un même processus de libération de ce qui fait captation. L'ouverture permet la libération de ce qui s'impose à soi dans une logique dominante installée et conduisant à la reproduction. La réduction du champ des possibilités par le

⁵⁴ Il nous arrive fréquemment de le mettre en scène ainsi en séance d'APP : « si vous vous mettez à la place de l'autre, ou va-t-il se mettre ? »

choix est une libération liée au renoncement ; elle permet de s'extraire de la dispersion, de la dépendance à la situation extérieure, par un positionnement en qualité d'auteur. Par la délibération et l'exercice du choix, il est possible de s'extraire des stimulations et des sollicitations du monde, mais aussi des envahissements émotionnels et pulsionnels (Marpeau, 2011, p 43).

Cependant, problématiser et faire problématiser (un collectif) reste un exercice et une tâche complexe et laborieuse qui s'inscrit dans une « esthétique de l'inconfort » (Vial & Mencacci, 2007). Les entraves à la problématisation sont fréquentes (Goloubieff, 2013), en partie reflet de la logique de pensée la plus prégnante comme l'explicitait déjà Bachelard en 1949, auxquelles se mêlent la compulsion de répétition et le frein qu'elle peut représenter dans les processus de changement. Définir les entraves à la problématisation paraît pertinent pour étayer les hypothèses que nous construisons sur les leviers de la problématisation et de l'émancipation qui s'y rattache.

3.7 Les obstacles à la problématisation, quand le pathos domine le logos

Comme dans la logique de pensée la plus prégnante (contrôle), la recherche de l'harmonie est prépondérante, les problèmes n'y trouvent pas leur place car « ils sont conçus comme des éléments négatifs de la pensée » (Fabre, 2011, p 72) représentant une forme d'épreuve colorée d'une dimension proche du pathologique à affronter. Bachelard décrit les obstacles à la problématisation en opposant « l'inquiétude du chercheur aux facilités de l'opinion et du préjugé » (Bachelard, 1938). Un des premiers obstacles comme le souligne Fabre en s'étayant sur l'explicitation de Bachelard revendique: « il n'y a pas de problèmes, il n'y a que des solutions » (Fabre, 2011, p72). Cela étouffe donc la dimension positive et possiblement créatrice du problème qui pousse l'humain à polariser son énergie sur la recherche de solutions plutôt que la construction du problème. De ce fait, c'est la pensée plate, horizontale et molle qui prime en énumérant des faits sans distinguer les données et les conditions du problème ainsi que la dimension singulière et subjective de celui-ci. « C'est parce qu'elle est conflictuelle que l'activité de penser est fatigante pour la plupart des esprits » (Anzieu, 1994, p 46). Cette tendance à l'énumération stérile, que l'on pourrait nommer trivialement, le syndrome de la liste du pour ou contre, est accompagnée d'une volonté d'exhaustivité, de transparence et de contrôle, rejetant l'effort. « Ne rien oublier, embrasser tout le réel. Alors que la problématisation réclame au contraire une schématisation du réel à sa structure et ses traits saillants » (Fabre, 2011, p72). Poser des problèmes ne va donc pas de soi.

La difficulté voire l'impuissance à problématiser semble en partie due à la prégnance de la facilité sur la difficulté. Dans cette logique de maîtrise des situations posséder se confond avec apprendre. « D'une telle compulsion à représenter, qui anime l'empirisme de la vulgarisation, on peut dire qu'elle veut trop embrasser pour pouvoir étreindre » (Fabre, 2011, p 72). Nous pouvons donc souligner la présence d'entraves à la problématisation dont certaines ont été identifiées (Goloubieff, 2013). En effet, « Les obstacles à la compréhension intellectuelle ou objectives sont multiples » (Morin, 2000, p 116). Leur exploration devrait permettre de renforcer notre compréhension de la prégnance de la résolution de problème pour en identifier les ressources masquées.

3.8 Les entraves à la problématisation

Goloubieff (2013) identifie quatre catégories d'entraves⁵⁵ (conceptualisation, perception, traumatisme et d'expérience, présentées ci-après) constituées de deux pôles contraires qui mettent en avant l'idée que tout apprenant peut se mouvoir dans cet entre-deux considéré comme « le tressaillement d'espace-temps, entre l'espace du temps et le temps de l'espace » (Sibony, 1991, p 304)⁵⁶. Elles peuvent devenir opérantes à partir du moment où un pôle extrême persiste et qu'il ne fait pas l'objet d'une prise de conscience, d'un travail sur soi. Cela produit également des combinaisons d'entraves dont l'origine est difficile à déceler parce que des glissements d'une entrave à une autre s'opèrent. Les entraves empêchent l'apprenant de problématiser, comme un lourd boulet empêche d'avancer, de se mouvoir. Ainsi et de manière défensive, l'humain privilégie la résolution de problèmes pour éviter la déstabilisation, l'implication et l'inconfort que représente la problématisation. Les obstacles à la problématisation sont multiples et multiformes. « L'incompréhension de soi est une source très importante de l'incompréhension d'autrui. On se masque à soi même ses carences et ses faiblesses, ce qui rend impitoyable pour les carences et les faiblesses d'autrui. L'égoïsme s'amplifie dans le relâchement des contraintes » (Morin, 1999, p 118).

En effet, une difficulté très présente chez les étudiants réside dans la nécessité d'avoir à se distancier de soi et du sens commun, à voir leurs certitudes remise en question par la

⁵⁵ « Si l'étymologie évoque le fait d'être attaché et/ou de porter un poids, le terme d'entrave s'est élaboré à partir des travaux sur la gestualité psychique. Il s'agit d'une forme archaïque et non verbale de communication avec soi-même qui fournit au jeune enfant un étayage, une réassurance et une pré-compréhension des situations incertaines. Par la suite, ces gestes ne restent pas archaïques. Ils se développent et restent mobilisables face à des situations complexes où l'incertain, le flou sont centraux tels que les transformations existentielles chez l'adulte. La formation répond à un tel contexte. Les entraves à la problématisation sont alors une impossibilité provisoire ou durable à s'étayer psychiquement en formation » (Goloubieff, 2013, p 19).

⁵⁶ Déjà cité.

rencontre d'un savoir conceptuel qui vient bousculer les repères. Ce conflit socio-cognitif invite l'étudiant :

à l'appropriation d'une langue et d'une culture via des concepts et des théories de manière à les distinguer conceptuellement et les identifier dans la pratique et ainsi éviter les mélanges, les confusions et le réductionnisme tout en restant vigilant et préserver son sens critique (Goloubieff, 2013, p 284).

La résolution de problèmes étant le mode pensée le plus prégnant, la problématisation est souvent méconnue ou confondue avec la « problémation » (Gérard, 1994), de surcroît dans un secteur professionnel soumis à l'inconfort, à l'étonnement et à l'urgence. « Cela correspond autant à une confusion issue de l'expérience qu'à une carence théorique [...] accepter une réponse fermée (donc une solution) supprime la possibilité même du questionnement. Cette réduction du regard évite de se remettre en question en formation » (Goloubieff, 2013, p 284). Cette catégorie relève donc de la dimension intellectuelle et langagière en formation, du rapport au savoir de manière générale. Deux tendances extrêmes apparaissent :

« la prolifération théorique » qui correspond à un discours général duquel le sujet est absent. Il fait ainsi l'économie du questionnement relatif à son implication, et « la carence théorique⁵⁷ » qui implique de nombreux contre sens et confusion, la réflexion n'étant qu'une somme d'allants de soi qu'alimente le jargon professionnel et trouble les perceptions relatives à la norme. En effet, l'entrave de perception s'inscrit dans un rapport étroit à la norme sociale et au contrôle qui s'y rattache. « Cela renvoie à la relation à la scolarité, au contrat didactique, aux normes, à la théorie, à la pratique, à comment le sujet se représente le dispositif dans lequel il est, ainsi que la tâche qu'il a à effectuer. Il s'agit des attentes que l'étudiant se représente de cette tâche » (Goloubieff, 2013, p 329). Deux tendances extrêmes éclosent.

Un collage au contrat didactique qui paraît contenant et sécurisant pour les étudiants dans lequel la posture privilégiée attendue par les étudiants est le guidage. « Le travail prend alors la forme d'un devoir à remplir » (Goloubieff, 2013, p 329). Les discours qui s'y rattachent s'inscrivent dans un mode de pensée rationnelle et stratégique, pouvant être en miroir avec le formateur. « Les sujets tentent d'imiter le processus de problématisation, quelques fois au point d'en donner l'apparence » (Goloubieff, 2013, p 329). Il s'agit du pôle « sécurisation » de l'entrave de perception.

Dans l'autre pôle, il s'agit des difficultés des formés à s'inscrire dans le contrat didactique qui se manifestent par des comportements de type rebelles ou anti conformistes.

⁵⁷ Nous l'avons souvent rencontré parmi les éducateurs en formation. La prolifération théorique semble moins fréquente.

La plainte prend une place importante contre les dispositifs ou les contenus de la formation. « La plainte est le meilleur moyen de ne pas avoir à faire l'effort de changer » (Roustang, 2001). La dimension de la pratique et de la professionnalité est davantage mise en avant par rapport à la formation. Goloubieff (2013) a nommé ce pôle « rébellion » pour montrer les difficultés de ces profils à supporter les contraintes et le contrôle présents en formation. On peut également relier cette caractéristique à l'interdit de penser qui peut provenir de la puissance de la reproduction sociale et des systèmes de domination (Bourdieu, 1998). « L'interdit de penser condamne le surinvestissement narcissique de la pensée et l'énergouillissement du savoir acquis » (Anzieu, 1994, p 58).

D'autre part, comme son nom l'indique, l'entrave traumatique décrit

une expérience très troublante ou bouleversante, d'un évènement désastreux qui peut entraîner des troubles psychologiques ou affectifs, avoir des effets négatifs durables sur les pensées, les sentiments ou les comportements. Cela renvoie à l'histoire singulière du sujet ayant un impact sur sa dynamique existentielle et affective (Goloubieff, 2013, p 330).

Il peut s'agir d'un évènement marquant ou d'un traumatisme plus diffus et moins sonore, d'un accident, d'une rencontre ou encore d'une relation d'emprise par exemple. « Penser est possible à qui a été solidement porté. A son tour le penser est porteur » (Anzieu, 1994, p 122). Les blessures narcissiques qui s'y rattachent sont souvent de l'ordre du refoulé. Les étudiants n'en ont pas conscience. Le traumatisme fait irruption pendant la formation comme si c'était l'occasion pour le contenu refoulé de se manifester à l'occasion des transformations qu'engendre le processus de formation. Le pôle extrême de cette catégorie d'entrave a été nommé « le surgissement du refoulé⁵⁸ ».

A l'autre extrême, « l'étouffement du problème », indique un renforcement du déni relatif à ce contenu refoulé. Le problème se répète et se présente de manière récurrente⁵⁹, empêchant le formé embarqué sur un tourniquet narcissique duquel il ne peut descendre.

Enfin l'entrave d'expérience correspond au « le rejet de l'expérience ou l'attachement à l'expérience » (Goloubieff, 2013, p 272). Il s'agit des composantes relatives à la structure socio-professionnelle d'appartenance et l'influence qu'elles exercent sur les dynamiques du formé.

⁵⁸ Nous nous rappelons d'un éducateur, enfant orphelin, adopté, confronté à sa problématique abandonnique lors d'un stage pendant lequel il s'est retrouvé en fusion avec un enfant orphelin. Cet étudiant, après plusieurs tentatives, n'a jamais réussi à passer son diplôme d'éducateur.

⁵⁹ « L'entrave psychique renvoie à une dimension imaginaire qui se répercute sur la psychologie et le comportement du sujet en termes de résonances. Elle influe sur l'image et l'estime de soi, la valeur que le sujet s'attribue et se reconnaît ainsi que la légitimité qu'il a à se trouver en situation de professionnalisation » (Goloubieff, 2013, p 330).

Les normes du milieu d'origine formatent dans une certaine mesure la vision des formés. Le modèle fonctionnaliste et l'approche comportementaliste sont dominants. Elles sont agies par un critère d'efficacité qui oriente la relation d'accompagnement à son insu pour la dévier vers du conseil ou du guidage (Goloubieff, 2013, p 317).

Il peut s'agir d'un attachement fidèle à la pratique qui empêche de questionner les allants de soi du métier, les pratiques et l'implication qui s'y rattachent. Ce pôle s'illustre à travers l'importance des pratiques routinières et des habitus que les sujets peinent à questionner et à remettre en question. Les exemples amenés en APP présentent souvent des exemples que les sujets considèrent comme des généralités exemplaires. « L'expérience professionnelle revendiquée fait écran » (Goloubieff, 2013, p 319) et empêche les transferts d'apprentissage. A l'inverse, certains sujets font table rase de leur expérience, « ils abandonnent tout ce qui précède leur immersion dans le dispositif : leur pratique, leurs connaissances théoriques antérieures » (Goloubieff, 2013, p 273). L'expérience est ainsi dévalorisée ainsi que leur savoir qui n'est pas convoqué pour élaborer une réflexion et les met en difficulté pour investir la formation. « Vouloir faire table rase de son passé professionnel ne va pas sans embûches, car tout changer revient à vivre une révolution paradigmatique [...] les vieux automatismes et habitudes qui fondent l'identité professionnelle reviennent inconsciemment à l'insu des formés » (Goloubieff, 2013, p 313). Ce rejet de l'expérience peut représenter une perte de repères qui favorise la déstabilisation en formation compte tenu du déni de soi que représente cette posture face à l'expérience. Ainsi, il nous semble que la valorisation de l'expérience des sujets en formation peut représenter un levier pour faciliter la problématisation et l'émancipation qui s'y rattache. Expérience dans laquelle se dit la compulsion de répétition qui peut être considérée comme une forme d'entrave consubstantielle à l'humain quelque soit son paradigme d'appartenance ⁶⁰.

3.9 Comprendre le phénomène de compulsion de répétition, un détour psychanalytique

La visée de ce paragraphe n'est pas de balayer de manière exhaustive l'ensemble des références qui permettent de faire la synthèse du concept de compulsion de répétition. Il s'agit de s'appuyer sur quelques œuvres centrales (Freud, 1920 & Lacan, 1966) pour en comprendre les mécanismes, notamment dans les résistances au changement, en les articulant, c'est ce que nous tenterons de réaliser dans la synthèse de ce chapitre, aux éléments sociologiques qui s'y

⁶⁰ C'est aussi une façon pour cette recherche d'assumer son alliance avec le référentiel psychanalytique.

rattachent, comme les processus de stigmatisation et d'aliénation qui servent et entravent les dynamiques de changement.

La répétition, « ce qui se répète dans sa vie et à son insu » (Hurtado, 2008, p48), est un des concepts phares de la psychanalyse⁶¹. La répétition « est à la fois le point d'achoppement de l'inconscient et le pivot du transfert, ou encore qu'elle est à la source même de la pulsion » (Hurtado, 2008, p48). La souffrance et le déplaisir conscient du sujet peuvent représenter un plaisir pour l'inconscient, ce qui explique en partie la répétition. L'inconscient se défend. La répétition est une défense qui vise à réduire le trauma sans y parvenir puisque le phénomène se répète.

Freud dira que l'automatisme de répétition s'impose au principe de plaisir et au principe de réalité. Ainsi, il va établir que cette compulsion de répétition est un phénomène primaire chez l'être parlant, lié au trauma originaire, celui de la naissance, inhérent au fait même de vivre (Hurtado, 2008, p50).

Il s'agit d'un mouvement pulsionnel relatif à la mort puisque la répétition cherche à revenir à un état antérieur. Pour Freud, la répétition est donc à voir à travers la recherche d'une jouissance que nous pouvons mettre en lien ici avec les dérives de la toute puissance évoquée dans la problématique pratique.

Lacan, lui, la nomme et la relie à « l'insistance de la chaîne signifiante » (Lacan, 1966, p 11), à laquelle tout sujet parlant est soumis. Le déplacement du signifiant détermine les sujets dans leurs actes. La répétition n'est ni le retour des signes, ni les stéréotypes de la conduite. En effet, on ne refait jamais la même chose. Il y a quelque chose de nouveau à chaque fois. Cependant, deux versants co existent : « L'automaton serait, selon lui, l'insistance des signes, le principe de la chaîne symbolique. La tuché, c'est la rencontre, c'est ce qui arrive sans qu'il y ait eu rendez-vous » (Hurtado, 2008, p 50). Il s'agit pour Lacan de la confrontation au réel, à ce qui résiste, ce à quoi le sujet se cogne, se heurte, ce qui ne peut pas être évité ni symbolisé par le sujet. C'est la rencontre avec un inattendu, c'est-à-dire le réel du trauma que nous évoquions ci-dessus avec Freud, représentant également la manifestation d'un désir. Pour Lacan, la répétition est le rapport de la pensée avec le réel, un lien étroit entre le savoir inconscient et le corps.

Ce qui nécessite la répétition, c'est [ce] qui s'inscrit dans une dialectique de la jouissance, [et qui] est proprement ce qui va contre la vie. [...] la répétition n'est pas seulement fonction des cycles que comporte la vie, cycles du besoin et de la satisfaction,

⁶¹ Avec le transfert, la pulsion et l'inconscient qui apparaissent en toile de fond dans la relation éducative.

mais de quelque chose d'autre, d'un cycle qui emporte la disparition de cette vie comme telle, et qui est le retour à l'inanimé. [...] Il suffit de partir du principe de plaisir, qui n'est rien que le principe de moindre tension, de la tension minimale à maintenir pour que la vie subsiste. Cela démontre qu'en soi-même, la jouissance le déborde et que, ce que le principe du plaisir maintient, c'est la limite quant à la jouissance (Lacan, 1991, p 51).

Lacan s'appuie sur le journal d'un séducteur de Kierkegaard⁶² pour définir la répétition comme « une épouse aimée, dont on ne se lasse jamais, dont on ne se fatigue pas ». Le sujet répète pour essayer d'éprouver la jouissance perdue (à jamais), puisque l'éducation vise à refréner la toute puissance et la jouissance qui s'y attèle. La répétition a donc à voir avec la perte et l'effort qui s'y rattachent pour penser le manque plutôt que de le panser dans la répétition. L'étymologie du verbe répéter conforte le développement de Lacan. En effet, *repetere* vient du verbe *petere*, qui signifie en latin chercher à atteindre. *Re-petere* : chercher à atteindre de nouveau.

En résumé, si Lacan désigne le trait unaire comme mémorial de jouissance, c'est dans un double sens : il y a d'un côté la nostalgie de la perte, la perte d'une jouissance qui ne se retrouvera pas, qui est de structure ; de l'autre, la quête de la récupération de ce quelque chose de perdu à jamais. C'est en cela que Lacan parle de rencontre manquée entre nostalgie et quête (Hurtado, p 56).

La répétition est donc nécessaire, elle caractérise le fonctionnement humain, c'est le destin du sujet, une dialectique entre perte et jouissance, une voie d'accès au désir. Cependant, il semble légitime ici d'interroger les limites et les dérives de ce fonctionnement et notamment les incidences sur les processus de changement entrepris dans le cadre des séances d'APP, terrain de notre recherche.

Poursuivons alors notre exploration théorique de la répétition pour tenter d'identifier en quoi ce concept parait opérant pour rendre intelligible les obstructions d'émancipation évoquées dans la problématique pratique, relatives aux difficultés à s'écarter du connu et de la norme.

⁶² Kierkegaard, S. (1990). *Journal d'un séducteur*. Paris : folio essai.

3.9.1 De la place de la parole et de la subjectivité dans la répétition

La pertinence du concept de compulsion de répétition dans la clinique est avérée. À la capacité de la compulsion de répétition à rendre le principe de plaisir-déplaisir inopérant, et à défier le principe de réalité qui lui est corrélatif, l'analyste tente de répondre par son endurance, en appui sur un rigoureux travail de contre-transfert. Il espère ainsi que puissent être évités, ou dépassés, la domination de la cure par la répétition et le risque d'impasse processuelle qui lui est étroitement lié (Zilkha, 2011, p 205).

La compulsion de répétition représente donc une façon d'être humain qui consiste à permettre au sujet de tenir debout. Autrement dit, de maintenir une identité narrative structurante et rassurante entre le principe de plaisir et celui de déplaisir. Les figures de la répétition sont souvent muettes, et l'impasse des processus de changement, conséquente.

Certaines formes prises par la compulsion de répétition sont très bruyantes, d'autres agissent plus silencieusement. Chaque forme a une relation différente avec la remémoration, le renoncement, le jeu et donc la transformation. La compulsion de répétition peut cacher un lien en souffrance de jeu et d'endeuilement (Zilkha, 2011, p 211).

Selon M'Uzan (1970), il existe un noyau de répétition de l'identique qui agit souvent silencieusement, comme le premier versant décrit ci-dessus dans la conception Lacanienne de la répétition. Ce fonctionnement représente la caractéristique centrale de la névrose chez Freud. Comme le synthétise André Green (2011) : « la compulsion de répétition est nécessairement omniprésente et potentiellement presque toujours triomphante, lorsque le moi ne peut supporter une déception de la réalité ou une intensification conjoncturelle de l'investissement pulsionnel inamendable. »

Zilkha (2011) propose à cet effet de faire le lien entre la compulsion de répétition et l'affect de déception qui s'y rattache pour montrer la dimension inconsciente de ce phénomène, mise en relief par les phénomènes de résistance. L'affect de déplaisir témoigne d'un Moi blessé dans ses illusions et espérances narcissiques. D'ailleurs, comme le dit l'étymologie, la déception signifie la trahison. Il semble donc pertinent de s'étayer sur cette légende pour définir la déception comme une trahison des projets narcissiques. Nous pouvons relever fréquemment, voire majoritairement, des affects de déception dans les séances d'analyse de la pratique que nous animons.

Le fait nouveau et remarquable qu'il nous faut maintenant décrire tient en ceci : la compulsion de répétition ramène aussi des expériences du passé qui ne comportent aucune possibilité de plaisir et qui, même en leur temps, n'ont pu apporter satisfaction, pas même aux motions pulsionnelles ultérieurement refoulées (Freud, 1920, p60).

Il semble donc justifié ici de relever cet affect comme un indicateur indiquant une compulsion de répétition avec les probables mécanismes de défense qui s'y attèlent. Ces affects de déplaisir indiquent que le désir n'a pas rencontré satisfaction (inconsciente). L'accompagnateur aura donc latitude à questionner les projets inconscients pour favoriser un travail de distanciation des enjeux narcissiques se trouvant au cœur de la compulsion de répétition.

La compulsion de répétition agissant sur les comportements, à l'insu du sujet, le sujet a souvent l'impression que cette répétition ne concerne que lui et ne peut donc pas être parlée, partagée. « Le perceptif est pris dans la boursouffure hallucinatoire » (Rousillon, 2000, p151). Questionner en relevant la répétition vise pour l'accompagnateur à permettre un fonctionnement psychique un peu plus libre dans lequel le jeu représentatif devient plus souple, et le moi peut commencer à prendre à son compte la haine jusqu'alors déléguée au surmoi et à l'idéal du moi.

Michel de M'Uzan (1970) fait l'hypothèse d'un

Un facteur traumatique qui dissocie le rapport nécessaire entre représentation du réel et fantasmatisation, tout en détruisant ou inhibant sévèrement cette dernière. En effet, La fantasmatisation s'inscrit dans la compulsion de répétition dont elle est une forme singulière et clivée. La rêverie qu'évoque ma patiente est de l'ordre de la toute-puissance magique. Dans la compulsion à fantasmer, l'objet narcissique répond aux désirs ; l'objet et le moi, confondus, sont idéaux.

Cependant la fantasmatisation ne permet pas le dépassement de la compulsion de répétition, si il est possible de considérer qu'elle se dépasse, sachant que la compulsion met en scène une quête de ce qui a manqué au sujet. La compulsion de répétition représente un enfermement narcissique. La visée du narcissisme est de s'entretenir en maintenant une forme identique, de manière autarcique sans prendre en considération d'autres objets. La compulsion de répétition engage un état sensoriel et affectif complexe, en souffrance (et en attente) d'intégration et de dépassement qui se manifestent en APP à travers une recherche de solutions venant de l'extérieur comme nous l'avons souligné dans la problématique pratique, en montrant la prégnance de la logique de résolution de problème, contrairement à la problématisation.

« La compulsion de répétition agit comme un filtre déformant dans la relation de l'individu à lui-même et au monde, à sa réalité psychique, à ses actes et à ses perceptions, ce qui en soi affecte le fonctionnement du moi » (Zilkha, 2011, p 221) et ainsi la construction d'un Soi professionnel qui s'étaye sur le Moi. En ce sens, la compulsion de répétition mise en mots dans le cadre du dispositif d'APP, représente un cadre d'écoute permettant de réhabiliter la subjectivité du sujet dans la construction de sa posture professionnelle. Comprendre les fonctions de la compulsion de répétition devrait permettre de les prendre en considération dans la problématisation des situations amenées en APP par les éducateurs pour éviter la dérive de la résolution de problèmes et favoriser un travail de problématisation. Décryptons à présent la fonction que joue la répétition pour rendre fertile des hypothèses de déconstruction de certains déterminismes qui entravent les dynamiques d'émancipation.

3.9.2 Les fonctions de la compulsion de répétition, entre stérilité et destructivité

Green (2011, p 63) traverse l'œuvre de Freud et rappelle la distinction entre la répétition et la compulsion de répétition.

La répétition est le transfert d'un passé oublié. Selon les premières définitions de Freud, le rêve est la répétition d'une scène infantile modifiée par le transfert dans un domaine récent. La résistance entraîne une augmentation de la répétition et témoigne d'une force actuellement agissante (Green, 2011, p 64).

La répétition est donc un phénomène psychique humain. « Remémorer, c'est donc revenir sur ce qui a été, ce qui a eu lieu, ce qui a été vécu et pensé » (Green, 2011, p 64). Le passé n'est donc pas vraiment que passé puisqu'il continue d'exister dans le présent. Green souligne la fréquence du suffixe « re » qui indique la présence de boucles de régulation. Ce qui est passé peut toujours revivre. « L'éternel retour du même qui semble diriger le destin de certains sujets dans l'orientation démoniaque de leur existence, préparée par le sujet lui-même et déterminée par des influences de la petite enfance » (Freud, 1920, p 62).

Cependant, le sujet a rarement conscience qu'il répète. Cela représente donc une des dimensions à repérer pour l'accompagnateur engagé dans le processus de professionnalisation des éducateurs en formation. « Aussi Freud écrira-t-il dans « La négation » qu'il ne s'agit pas de trouver l'objet mais de le retrouver. Ainsi, la répétition permet une forme de retrouvailles, donc de remémoration sans que l'on s'en rende compte » (Green, 2011, p 64). Le travail de l'accompagnateur ne sera pas d'identifier l'objet de répétition mais de permettre aux sujets de questionner la répétition pour travailler à répéter autrement lorsqu'il s'agit d'une répétition

entravante qui empêche la construction d'une posture professionnelle. La répétition correspond à une empreinte toujours présente, ce qui n'est pas le cas pour la compulsion de répétition. Celle-ci est tendue par des pulsions si puissantes qu'elles échappent au sujet. Elle représente une contrainte et une forme d'obligation, le sujet ne peut pas faire autrement que de s'y soumettre.

L'expression de la pulsion est plus forte que le désir de communiquer un contenu psychique. La solution par l'agir représente une attraction, car elle s'accompagne d'une vidange de la psyché. Par la compulsion de répétition, le désir de faire « le vide » dans la psyché par la décharge prime sur tout autre but. Comme je l'ai déjà dit ailleurs, la compulsion est un moyen de faire du surplace et interdit l'extension du champ des acquisitions nouvelles (Green, 2011, p 66).

En ce sens, elle représente une véritable entrave au changement. Le changement ne devient envisageable que lorsqu'une dialectique va se construire entre élaborer une frustration ou l'évacuer, « une dialectique liaison-décharge, constituante de la subjectivité » (Delourmel, 2011, p152). . En effet,

La compulsion de répétition, par son recours à l'acte, implique un passage en force, sans aucune transformation, sans recherche de formes de passage qui, moyennant quelque déguisement, permet aux contenus de franchir le barrage de la censure. Ce passage en force facilite le retour du même. Car c'est le même qui se heurte avec obstination au mur de la défense qu'il prétend briser par le recours à la répétition (Green, 2011, p 66).

Ainsi, c'est le principe de non changement qui domine. La compulsion est répétition d'un objet non identifié et non identifiable. Il s'agit d'une réactualisation de quelque chose qui a déjà existé sous une autre forme. Il n'y a pas de choix possible. C'est un « bloc réactif » qui traduit une blessure narcissique ou une douleur psychique, refusant l'élaboration⁶³.

Il s'agirait d'un écho toujours susceptible de vibrer de façon pénible et non d'une trace travaillable. Ce que la détresse du sujet demande dans le réveil de la blessure, c'est que celle-ci soit « réfléchie » – ressentie par l'autre comme manifestation d'empathie. Si celle-ci ne se produit pas, l'objet est pris en flagrant délit de défaillance tutélaire. Plus rien ne le qualifie pour y jouer un rôle protecteur nécessaire, par la sympathie dont il pourrait témoigner. La machine de la compulsion s'est mise en route, sans état d'âme, ou mieux, pour court-circuiter les états d'âme (Green, 2011, p 67).

⁶³ L'élaboration étant une des visées de l'APP.

Ainsi, nous pouvons relier le principe d'empathie que revêt la posture clinique, et également, travailler à faire le deuil du changement dans certaines situations où nous serions en capacité d'évaluer si la situation évoque une répétition sur laquelle il semble possible de travailler ou une compulsion de répétition, stérile et triomphante puisque « La compulsion de répétition apparaît non seulement comme un arrêt du temps mais comme un meurtre du temps, cicatrice d'un trauma primitif toujours à vif et en fait jamais cicatrisable » (Green, 2011, p 69). Cependant, la conception du sujet comme un processus inachevé et inachevable laisse penser que le changement est possible. « On le voit, la référence à la problématique objectale est nécessaire pour sortir de la compulsion de répétition. Mais elle n'est pas elle-même sans danger, pouvant servir à la répétition exigée de l'objet. Il n'y a pas de solution sans risque, avec ou sans l'objet, comme il n'y a pas de référence à la vie pulsionnelle qui puisse défendre son splendide isolement, mettant l'objet à l'écart » (Green, 2011, p 70). En effet, il n'y a pas de changement sans prise de risque et sans confrontation à une altérité comme nous le développerons plus loin dans le chapitre destiné à la posture qui favorise la dimension émancipatrice dans la relation éducative, « un risque car il s'agit de s'autoriser à accueillir la nouveauté, l'imprévu, sortir des sentiers battus en passant par un travail sur son vécu professionnel » (Goloubieff, 2013, p 114). La répétition comme l'émancipation sont toujours situationnelles, corporelles et reliées à une norme, aux processus de normativité pour être plus juste.

Comprendre comment normativité et émancipation s'enchevêtrent devrait nous permettre de rendre intelligible d'un point de vue plus sociologique et historique, nos constats de départ.

Chapitre 4 : L'émancipation et la normalisation, deux processus inaliénables

« Emanciper » provient de « emancipare » (Dubois, 1971, p 259) qui représente à l'origine un acte juridique qui marque la suppression du droit de vente d'un esclave et « manucapere » qui veut dire « prendre par la main un esclave ». Il s'agit donc de l'affranchissement d'une tutelle ou d'une domination qui permet l'entrée dans une forme de libération, un gage d'autonomie au sens de Lerbet-Sereni (1997, p 10) : « reconnaissance, interrogation, élucidation et fécondité, sous certaines conditions, de liens complexes entre soi et soi, soi et les autres, soi et le monde du travail ». Pourtant il s'agit ici d'un acte posé par autrui sur un individu asservi. L'émancipation prend ainsi la forme d'une nouvelle modalité d'être au monde. L'émancipation renvoie au passage d'un état à un autre par l'intermédiaire d'autrui. « Pour être libre, l'homme a besoin d'un maître, tel est le paradoxe que propose Kant et l'objet même, aujourd'hui encore, de toute philosophie de l'éducation » (Cornu-Bernot, 2015).

Nous verrons tout au long de ce chapitre que cet autre peut être un sujet, un évènement, une rencontre, une émotion, un élément qui fait tiers dans une situation qui favorise le passage en question.

Nous définirons l'émancipation en explorant ses contraires, l'aliénation, l'assujettissement et la servitude volontaire ainsi que les dimensions qui la favorisent dans une situation tant du point de vue de l'évènement que de la posture vis-à-vis de cette situation.

Un paragraphe sera également destiné à la définition des processus sous terrain à l'émancipation : le processus de subjectivation, d'individuation et d'autonomisation.

D'autres composantes indissociables du processus d'émancipation y seront présentées pour tenter d'en comprendre les enjeux, la fragilité et la complexité comme la place de la norme et du besoin de reconnaissance des sujets, en miroir aux incidences pratiques présentées dans nos constats de départ.

4.1 L'origine du concept d'émancipation

L'origine du concept d'émancipation prend sa source dans les faits religieux et politiques mettant en scène une volonté de conquérir une forme de liberté.

Il s'est agit tout d'abord de s'affranchir de l'hétéronomie religieuse pour accéder à la liberté de penser, de combattre le despotisme des rois ou des puissants pour conquérir la liberté politique, d'assurer la pleine propriété de son corps et de ses biens en instaurant le règne du droit là où régnait l'arbitraire (Caillé & Chanial, 2016, p5).

En terme économique, c'est le progrès qui est décrit comme la condition sinéquanone pour y parvenir. L'émancipation commence alors à se définir comme le contraire de l'aliénation. L'émancipation économique étant à la base de toutes les autres formes d'émancipation pensaient les intellectuels de cette époque. Cependant ces appréciations ont évolué. La question qui devient vive est de savoir de quoi il paraît utile de s'émanciper, et pourquoi.

En effet,

Une telle croyance n'est plus d'actualité. Il est devenu clair, d'une part, que le conflit social ne porte pas seulement sur l'exploitation économique des travailleurs mais, bien plus généralement, sur le déni ou le défaut de reconnaissance non seulement des travailleurs mais de multiples catégories de la population, et que, d'autre part, ces demandes de reconnaissance ne s'ajoutent nullement les unes aux autres (Caillé & Chaniel, 2016, p6)⁶⁴.

Face à cette complexité il semble légitime de se demander si ce n'est pas de l'émancipation qu'il faudrait s'émanciper, comme l'oubli de la cible est le meilleur moyen de l'atteindre. Ainsi, s'émanciper serait jouer avec « les règles du monde » (Baudrillard, 1929-2007). Nous pouvons également rapprocher cette idée en évoquant le concept de distanciation (Ardoino, 2000), résumé un peu sauvagement par cette citation : « Mieux en jouer qu'en être le jouet ». Il semble donc utile de se demander de quoi il serait utile de s'émanciper, quand, pourquoi et en fonction de quels critères. L'émancipation deviendrait alors située en référence au modèle de « l'évaluation située » (Vial, 2012) qui vise à rendre intelligible les situations. On ne s'émancipe pas en général mais dans le rapport à des situations concrètes. « C'est toujours d'aliénations singulières qu'il faut s'émanciper et non de l'Aliénation en général. Il y a des émancipations légitimes, mais pas d'Émancipation avec un E majuscule (Caillé & Chaniel, 2016, p9)⁶⁵.

A ce stade de nos lectures, en lien avec nos préoccupations, nous pouvons nous demander quels pourraient être les objets d'aliénation emblématiques de l'éducation spécialisée.

Avant de tenter de construire une réponse et des repères étayant, bien avant aussi d'identifier les processus qui y conduisent, il paraît incontournable de définir ce qu'est l'émancipation.

Le séminaire « Théories et pratiques de l'émancipation » (Tarragoni, 2006) s'est attaché à identifier à travers une réflexion multi disciplinaire, un terrain de réflexion commun et fécond.

⁶⁴Il semble possible ici d'entendre la résonance avec la problématique initiale dans laquelle nous avons pu souligner le manque de reconnaissance dont souffrent les travailleurs sociaux. Nous y reviendrons plus tard dans le chapitre.

⁶⁵De la même manière, on ne peut problématiser qu'un « doute réel et sérieux » (Fabre, 2011), on ne problématisé pas en général

Un premier détour étymologique et polysémique du concept semble utile pour en cerner sa dimension philosophique et politique pour questionner et comprendre de quelle manière elle s'insinue dans les pratiques éducatives.

4.1.1 Vers une description du concept d'émancipation

Kant (1784) définit l'émancipation comme :

Une ligne d'horizon critique pour la pensée (affranchir les individus des tutelles dont ils sont, par leur ignorance, responsables) et pour le développement des sociétés modernes, autonomes et démocratiques (diffuser la critique de la nature arbitraire de toute relation de tutelle).

L'émancipation se présente donc comme la somme dialectique de l'autonomie individuelle et de l'autonomie collective. Il s'agit d'une articulation, une mise en tension dialectique entre deux pôles contradictoires, inséparables et complémentaires. L'usage du concept semble donc osciller entre deux manières distinctes d'aborder l'émancipation. Un premier, normatif, qui vise à critiquer le système de domination. Un autre, plus constructif, qui vise à rendre intelligible les démarches émancipatrices, les pensées et les pratiques mettant en relief l'émancipation comme un horizon de l'agir. Cette conception semble davantage convenir à éclairer notre démarche clinique qui vise à rendre intelligible les processus en s'intéressant à la vérité singulière des sujets et des situations.

Laissons-nous un instant stimuler par les orientations de fond qui alimentent ces deux manières de s'intéresser à l'émancipation.

La querelle pourrait être synthétisée de la manière suivante : des sciences sociales ouvertes à la question émancipatoire ont-elles pour tâche d'émanciper les sociétés en désaliénant les individus qui les composent, ou doivent-elles plutôt se poser la question « qu'est-ce s'émanciper ? ». Deux questions, donc : « Faut-il émanciper ? » et « Qu'est-ce que s'émanciper ? », où le choix de la structure transitive (émanciper quelqu'un ou quelque chose) ou pronominale (s'émanciper) trahit des questionnements de nature fort différente et une place tout à fait distincte pour les concepts proches de « domination » et d'« aliénation » (Caillé & Chanial, 2016, p12).

Poursuivons en s'appuyant à nouveau sur les recherches menées dans le séminaire de Tarragoni (2016, p 13) pour questionner la place du désir des sujets dans le processus émancipatoire compte tenu de la puissance de la servitude volontaire mis en scène dans de nombreux exemples historiques.

Zawadzki (2016) propose :

Une résolution de ce paradoxe qui passe par la distinction entre deux registres du rapport social. Dans le registre vertical, hiérarchisé et soumis à domination, les hommes font assaut de cynisme et de servilité. Dans le registre horizontal où règne la parité – et, serait-on tenté d’ajouter, la dynamique du donner-recevoir-rendre –, les hommes rivalisent de générosité tout en affirmant leur singularité.

C’est encore une fois, cette seconde dimension qui nous intéresse ici pour comprendre comment cette singularité, celle que nous avons nommé subjectivité dans notre questionnement initial, se présente tantôt comme une entrave tantôt comme une ressource dans la professionnalisation de la posture professionnelle, dans la dimension émancipatrice de la relation éducative puisque c’est bien celle-ci qui semble lacunaire comme nous l’avons souligné en posant les incidences pratiques.

Comme nous l’avons également évoqué dans l’introduction de ce chapitre, l’aspect historico-politique de l’émancipation est central pour tenter de comprendre les tensions et problématiques qui la composent. En effet, Cohen (2016, p 45) montre que l’émancipation prend sa source dans la révolution française :

L’émancipation suppose un affranchissement des tutelles, le peuple demeure enchaîné aux préjugés, aux habitudes, à la tradition. Les révolutionnaires sont conscients de ce que ces habitudes, qui diffusent un « désir de servitude », doivent à une mauvaise organisation sociale. De là résultent une exigence, un espoir et une angoisse : l’exigence et l’espoir, c’est de tout changer pour que le peuple acquiert une conscience de la nécessité d’approfondir, par lui-même, les changements ; l’angoisse, c’est qu’il ne soit pas capable de changer. Dans un contexte où l’émancipation devient l’idée régulatrice de la vie sociale, de nouveaux partages néfastes apparaissent ainsi entre « ceux qui peuvent » et « ceux qui ne peuvent pas » s’émanciper.

Il semble opportun ici de mettre en résonance le désir de changement des travailleurs sociaux qui manifestent une volonté de mettre en scène les valeurs fondatrices du métier d’éducateur, et leur facilité à adopter un comportement normé, attendu et conforme, qui renforce le système en place. L’horizon de contrôle domine l’horizon d’émancipation comme nous avons pu l’observer dans la problématique pratique. L’émancipation restant à l’état de discours dans le travail social.

4.1.2 Le discours sur l'émancipation

« L'émancipation est le lieu par excellence où tout le monde est capable. Elle commence précisément là où on suspend les jugements capacitant les compétents et incapacitant – en les reléguant dans les coulisses de l'histoire et de la politique – les incompetents » (Rancière, 1967). Ce regard porté sur l'émancipation semble rejoindre la conception du sujet à laquelle nous nous souignons dans cette recherche clinique, un sujet capable, réflexif et projectif, un processus inachevé et inachevable, en tension permanente entre des contradictions. La construction de l'objet de recherche se poursuit, confirmant ici notre intérêt pour les processus plus que pour les états (tout en les prenant en considération dans la dialectique de l'émancipation⁶⁶).

Berlan (2016, p 59) rappelle que l'émancipation est souvent réduite à la délivrance de la servitude. Cependant, elle a un coût, un pendant.

Cette autonomie est factice et illusoire puisque nous sommes en réalité totalement dépendants de ces méga-machines, et que le sentiment de liberté qu'elles nous font éprouver est ce par quoi elles nous dominent et nous asservissent. Être libre par rapport à elle ne suppose pas de nous délivrer de la nécessité, d'une charge, comme dans le cas de la délivrance, mais au contraire de nous prendre en charge nous-mêmes en assumant la part de nécessité inhérente à l'existence humaine (Berlan, 2016, p 60).

Il semble possible ici d'entendre à nouveau la nécessité de s'émanciper de l'émancipation pour éviter la dérive de la toute-puissance évoquée dans la problématique pratique qui reviendrait à croire qu'être émancipé serait un état et non un processus, un travail, une dialectique pour articuler en permanence et en fonction des situations, autonomie et aliénation.

Tarragoni (2016) interroge le concept d'émancipation en montrant la centralité dans le paradigme sociologique naissant.

Les pensées de Durkheim, Weber et Simmel sont passées en revue à la lumière de ce concept : celui-ci y est défini à la fois comme l'horizon (utopique) d'une société débarrassée de ses dysfonctionnements, de l'inertie de ses structures de domination, de l'injustice de ses relations de tutelle, à la fois comme un synonyme d'action politique. Dans les différentes traditions intellectuelles de la sociologie naissante, une même problématisation pour l'émancipation semble ainsi voir le jour.

⁶⁶ Il s'agira par la suite de repérer quels sont les critères et les indicateurs qui permettent d'identifier le processus d'émancipation chez les sujets, partenaires de la recherche.

Ces courants sociologiques définissent l'émancipation comme un changement significatif des individus sur eux-mêmes, articulé à un changement radical dans l'organisation sociale. Cette dialectique sociologique, prend en considération « sa capacité à déterminer les conduites) [sans omettre] rien de la compréhension des dynamiques individuelles (et de leur capacité à faire valoir une liberté » (Caillé & Chanial, 2016, p 17). Ces auteurs relient donc l'émancipation individuelle au changement social. Pour le dire autrement, il s'agit d'articuler la dimension sociale et les dynamiques psychiques et inconscientes.

L'émancipation est donc inaliénable du changement social. Ce sont des mouvements singuliers, engagés dans des luttes pour la reconnaissance et l'élargissement des droits et des capacités. On retrouve ici un des aspects du problème de départ énoncé dans la première partie, mettant en relief la souffrance relative au manque de reconnaissance des éducateurs. Il s'agit d'émancipations particulières, relatives au travail. L'émancipation de son histoire familiale par exemple, n'est pas considérée

Toutefois « ces émancipations particulières sont porteuses d'une certaine forme de « grandeur (au-delà du fait qu'elles permettent à leurs protagonistes de se grandir ou de récupérer des qualités humaines niées) » (Caillé & Chanial, 2016, p 18), ce qui résonne avec notre projet de recherche dont une des visées est de permettre aux sujets de changer, grandir, s'éduquer et s'émanciper. Nous reviendrons ultérieurement sur les objets de cette émancipation lorsque l'objet de cette recherche sera plus distinct. Poursuivons l'exploration historico-politique pour mieux en saisir les enjeux et les limites.

4.1. 3 Détour historico-politique pour comprendre les fondements de l'émancipation

Hayat (2014) montre que trois idéologies ont été fédérées, entre 1830 et 1848, par la diffusion progressive de l'idée de l'émancipation des travailleurs :

Le républicanisme et son idée de l'« émancipation des peuples » ; le socialisme saint-simonien et son idée de l'« émancipation par la science sociale » (ayant eu une influence décisive sur le paradigme sociologique) ; l'associationnisme ouvrier, qui se saisit pleinement de l'idée de l'« émancipation des travailleurs.

L'émancipation des travailleurs est donc comprise ici comme « la capacité des travailleurs de s'épanouir à travers leur rapport au travail, de participer à la définition des critères à travers lesquels le travail est pensé, organisé et évalué, de contribuer à la production d'une société

plus juste et égalitaire » (Caillé & Chaniel, 2016, p19). Conception qui met en lumière les difficultés évoquées dans la problématique de départ dans laquelle nous avons observé la volonté des travailleurs sociaux de participer à penser et changer les pratiques.

A ce stade de nos recherches livresques, nous pouvons identifier certains concepts connexes et indissociables du processus d'émancipation, pour mieux en saisir les contours : la subjectivation et l'individuation que nous aborderons dans un même paragraphe, l'autonomisation et la reconnaissance. Les explorer devrait permettre d'identifier les critères et certains indicateurs de ce processus. D'autres dimensions comme celle de la responsabilité, du don et de la place, moins présents dans la littérature sur l'émancipation, non moins fertiles seront également abordées pour alimenter notre réflexion et remarquer des indicateurs complémentaires. Il nous paraît également nécessaire de définir l'aliénation et la stigmatisation, comme éléments contraires de l'émancipation, présenté dans la première partie comme les incidences pratiques des postures professionnelles inscrites dans la logique de contrôle et les modes de pensées déterministes qui s'y rattachent.

4.2 Les concepts connexes à l'émancipation

Plusieurs concepts périphériques à l'émancipation apparaissent dans la littérature tant psychanalytique, sociologique que philosophique. Quelques rares textes en sciences de l'éducation⁶⁷ portent un regard croisant ces disciplines en vue de s'approcher des situations éducatives. C'est le cas du processus de subjectivation et individuation, deux concepts différents qui définissent un processus voisin regardé par la psychanalyse pour le premier, la philosophie et la sociologie pour le second. Nous avons donc fait le choix ici de les présenter dans un même paragraphe pour répondre à l'exigence de la multiréférentialité évoquée en introduction, sans prendre préférence pour une approche ou une autre mais pour se servir des deux afin d'éclairer la complexité du processus d'émancipation qui nous intéresse ici comme dimension lacunaire dans la relation éducative. L'ensemble des paragraphes qui suivent sera ainsi construit afin d'articuler la dimension sociale et psychique du sujet sans le réduire à une de ces deux sphères.

⁶⁷ C'est le cas d'une parution récente : Albero, B., Gueudet, G., Eneau, J., Blocher, JN. (2015). *Formes d'éducation et processus d'émancipation*. Rennes : PUR.

4.2.1 Subjectivation et individuation, prédicats de l'émancipation

L'individuation est un processus de coproduction d'un individu et de son milieu qui se construit chemin faisant, rien ne pré existe contrairement à cette expression du sens commun « je me suis enfin trouvé ! ». C'est une dialectique, « un processus permanent de production de soi » (Richard et Wainrib, 2006), entre assujettissement et esthétique de l'existence.

« La subjectivation, construction d'un sujet ainsi assigné à la fois à la science et au jugement social, est alors processus d'assujettissement » (Cornu, 2014, p 19). Comme nous l'avons déjà relevé, on ne peut s'émanciper de tout. L'émancipation est située. Par conséquent, devenir sujet c'est faire évoluer son rapport à soi et aux situations. C'est un processus d'instauration d'un moi autonome, « en partie inconscient, par lequel un individu se reconnaît dans sa manière de donner sens au réel, au moyen d'une activité de symbolisation » (Cornu, 2011, p 25). La subjectivation est toujours singulière et se repère à partir des faits. « Parler de subjectivation, c'est parler de la factualité⁶⁸. Arendt (1994) fait aussi de la liberté « une expérience, celle du « pouvoir de commencer », dans lequel s'opère la naissance d'un « qui » inconnu à lui-même, dont elle a aussi cherché à penser les conditions ».

« Le sujet ne préexiste pas, il est l'acte d'une possibilité de rapports inédits à la liberté, l'égalité et la vérité, qui fraient nouvellement les espaces de l'inter-esse » (Cornu, 2011, p 19). Nous comprenons qu'il semble plus pertinent de porter notre regard sur le processus de subjectivation que sur ce que nous avons nommé « subjectivité » dans la problématique pratique.

Simondon a identifié plusieurs types d'individuation : la naissance, l'individualisation et la personnalisation. « L'individuation est unique, l'individualisation continue, la personnalisation discontinue » (Simondon, 1989, p 135). Ces trois formes d'individuation sont la résultante d'une articulation entre le physique et le psychique, et l'environnement. Il émet une distinction entre les individus physiques et les individus vivants. Nous pourrions nous aventurer ici à émettre un parallèle entre la philosophie de l'essence et celle de l'existence (Sartre, 1945). On ne naît pas sujet, on le devient, et ce devenir est une expérience. Il y aurait ainsi les sujets qui vivent et ceux qui existent.

« La principale distinction passe toutefois entre les individus physiques et les individus vivants. Seuls ces derniers, au-delà de leur naissance (c'est-à-dire de leur individuation initiale), un théâtre d'individuation continuée, une individuation perpétuée, qui est la vie même » (Simondon, 1964, p 25). Il s'agit d'aller au-delà de son état présent pour élargir sa

⁶⁸ Premier matériau de l'APP.

puissance d'agir en refusant de se faire enfermer dans une identité stable, fixe et figée. Ce développement s'effectue à travers une remise en question nécessaire pour s'adapter aux situations nouvelles. « Dire qu'un être vivant a besoin pour exister de pouvoir continuer à s'individualiser qu'en rendant problématique son rapport au milieu, en se déphasant » (Simondon, 1989, p126). Nous pouvons nous autoriser ici à poser l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage de la problématisation au sein d'un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles, favorise le processus d'émancipation des professionnels.⁶⁹

Poursuivons avec Simondon et les deux ressorts de l'individuation. Tout d'abord, il souligne que l'individu n'apparaît que comme « le résultat provisoire d'une individuation : il conserve toujours une réserve de pré-individuelle susceptible d'individuations variées » (Simondon, 1989, p 80). Sa nature présente une forme de réserves possibles, de l'énergie pour une individuation ultérieure. D'autre part, « l'individu est le résultat partiel d'une opération qui l'a produit : cette opération produit aussi un milieu, qui est son complément ; il ne lui préexiste pas comme un contexte mais se constitue avec lui » (Simondon, 1989, p 213). L'individuation nourrit le collectif en s'étayant sur le changement de milieu qu'elle provoque. En somme, l'individuation est une coproduction entre un individu et son milieu. « L'acte d'individuation est la réplique par laquelle l'individu –s'il parvient à transformer la menace en promesse se reconfigurant- peut entrer plus largement en relation avec le monde et lui-même » (Bidet et Macé, 2006, p 404). L'émancipation est donc portée par le processus de subjectivation et d'individuation, ainsi que par l'autonomisation qui s'y relie.

4.2.2 Le corps et l'évènement, composantes potentiellement émancipatrices d'une situation

L'individuation se crée à partir d'une situation de déphasage, comme nous l'avons évoqué rapidement ci-dessus dans la définition du processus d'individuation. C'est l'inconfort, l'imprévu, l'inattendu et le malaise qui favorisent l'adaptation à une situation qui devient une ressource pour développer son pouvoir d'agir, pour transformer la menace en promesse comme l'illustre une précédente citation de Simondon (1989). Cependant, l'individu se défait dans l'angoisse.

Une émotion sans action, sentiment sans perception, c'est-à-dire le refus de la médiation et par conséquent du collectif : le sujet cherche à s'y réunifier tout seul, et y prend alors conscience de lui-même comme sujet en train de s'angoisser, de se mettre en question,

⁶⁹ Nous nous attacherons à en identifier les leviers ainsi que les limites.

sans pourtant parvenir à s'unifier de façon réelle. L'angoisse se reprend toujours elle-même et n'avance pas, ni ne construit, mais elle sollicite profondément l'être et le fait de devenir réciproque par rapport à lui-même. Dire que l'angoisse est ce que l'être seul accomplit de plus haut en tant que sujet, c'est dire aussi que l'être individuel s'y fuit, s'y laisse envahir par le préindividuel, dans une adhésion passive et qui le fait souffrir : l'individuation s'y défait (Simondon, 1989, p 114).

L'individuation se défait dans l'angoisse et se construit dans l'altération, par des médiations que le sujet ne peut s'approprier dans l'immédiateté. Les situations « nous émancipent de ce qui est déjà là » (Macé et Bidet, 2006, p 405). Il s'agit là d'une expérience esthétique au sens où « c'est l'alternance régulière entre la perte d'intégration avec l'environnement et l'union retrouvée que l'expérience acquiert un caractère signifiant [...] entre faire et subir lorsque l'organisme et l'environnement interagissent [il s'agit] d'un processus éducatif par lequel nous devenons créateurs de nous-mêmes » (Dewey, 2005, p 34).

Le vivant se produit donc dans sa relation problématique à son milieu comme nous le développerons dans le chapitre ci-dessous. Cette construction est un effort dynamique pour créer et produire des dispositions à la liberté et l'aise, contraires de la maîtrise des situations, passant par l'accueil de l'inconnu, le lâcher prise caractérisé par le déphasage. Le sujet a besoin « de désidentifier pour créer » (Rancière, 2009). L'individuation est une création, une invention continue qui se nourrit dans la rencontre et l'altérité des situations. Il s'agit d'une « constitution perpétuelle d'un style d'être dans un continuum des pratiques, d'affects, de gestes du corps, de la parole et de la pensée » (Macé et Bidet, 2006, p 408). Simondon évoque un « ébranlement affectif » qui peut générer des « échappées libératrices » (Simondon, 1989, p 254). Ces échappées s'étaient sur « l'horizon de contrôle » (Vial, 2007). Ainsi, la norme représente un repère pour évaluer les risques à prendre en fonction des usages, de l'habitus et des pratiques les plus prégnantes dans le secteur du travail social, notre terrain de recherche. En effet,

L'adulte est toujours confronté au problème des normes extérieures, que celles-ci soient environnementales, institutionnelles ou le fait d'autrui. L'autonomie de l'individu reste donc une dialectique entre liberté individuelle et contraintes externes, dans un état intermédiaire, dépendant de la situation et du contexte (Candy, 1991).

4.2.3 Liens entre autonomisation et émancipation

La littérature sur le concept d'autonomie en éducation foisonne.

L'importance de l'autonomie pour l'éducation, réside dans le fait de garantir la possibilité d'être des agents libres, non soumis à aucune autre loi qui ne soit pas celle de la raison même dans son usage purement pratique [...] éduquer pour l'autonomie, c'est éduquer pour la liberté d'action et pour la joie (Cullen, 2015, p 39).

Nous avons donc fait le choix ici de nous appuyer sur le concept d'autonomisation en tant que processus inachevé et inachevable pour tenter d'identifier sa place et ses liens avec et dans le processus d'émancipation. L'intérêt premier de s'attarder sur les liens entre autonomisation et émancipation, sur le plan épistémologique, invite à se rappeler les finalités du processus éducatif comme nous l'avons posé en préambule de la deuxième partie, entre la prise en compte de l'expérience individuelle et celle du projet politique commun. « Il s'agit non seulement de pouvoir se connaître soi-même, mais aussi de se connaître avec et par les autres, pour penser ensemble le monde commun » (Eneau, 2016, p 6). L'émancipation se trouve alors voisine de l'autonomie. « Elle conjugue une double référence à la loi et au partage, en ce qu'elle permettrait à la fois de vivre bien soi-même et de bien vivre ensemble » (Freire, 2006). Flahault (2011) identifie cinq critères indissociables de l'autonomisation qu'il définit comme la capacité à mieux se comprendre soi pour comprendre les autres. Il décrit l'autonomie comme « une disponibilité aux choses et aux personnes [...] une attention aux autres (sans le désir unique de reconnaissance) » (Flahault, 2011, p 164) qui devient possible si le sujet a bénéficié de l'amour inconditionnel (comme support premier à l'accès à l'autonomisation).

La socialisation en constitue le second processus infini. La confrontation à différents cercles relationnels permet de se confronter à soi et être source d'autonomie. Chaque cercle permettant de lutter contre ce qu'il y a d'aliénant dans les autres cercles. Une relation en régule une autre. Cette autonomisation s'effectue donc dans le pluralisme des relations. Une relation permettant d'en tercifier une autre. Nous l'avons déjà dit, le recours au tiers est central dans l'autonomisation et par conséquent dans le processus d'émancipation. L'autonomie est un jeu d'interdépendance.

C'est le fruit d'une attention gratuite portée à autre chose qu'à soi, le fruit d'une interaction adventice et non programmée entre quelque chose ou quelqu'un d'autre que soi [...] Il n'est possible d'essayer de se comprendre que dans une relation singulière

habitée par « un désir de reconnaissance distancié (Flahaut, 2011, p 167) à laquelle la formation participe.

En effet, « les enjeux du développement de l'autonomie de l'apprenant, comme facteur d'émancipation possible à l'âge adulte, sont en effet au cœur de la problématique de l'autoformation, et ce depuis près d'un demi siècle » (Chené, 1983 ; Tremblay, 2003). Ces recherches ont montré que l'autonomie se construit à la fois par soi même mais également par la confrontation à autrui, « dans un processus d'interdépendance qui relève d'une autonomisation, comme émancipation, à la fois procédurale et épistémologique » (Eneau, 2016, p 3).

4.2.4 Le désir de reconnaissance surdétermine les comportements aliénants

Le désir de reconnaissance traverse l'humanité et surdétermine les comportements aliénants⁷⁰. A l'inverse, l'excès de reconnaissance représente un risque d'imposture professionnelle. En effet, « le mépris diminue le mérite d'autrui, l'envie l'augmente » (Viard, 2011, p 151), entraînant le sujet dans « le carré de la fausse motivation » décrit par Diel (2000) comme les coulisses de deux attitudes extrêmes que l'on pourrait qualifier de dérives de la relation éducative (en référence au travail aux limites présentés dans le chapitre ci-dessus).

Le donneur méprisant donne peu d'estime. Le donneur envieux donne trop. L'estime erronée que l'on a de soi nous conduit à mal évaluer les autres. Une ambivalence entre une enflure et une déflation du Moi montre un rapprochement entre le sadisme et le masochisme dû à une blessure narcissique. Nous ouvrons la porte ici à la nécessité de « Travailler sur soi pour éduquer l'autre » (Goralczyk, 2015) dans une visée émancipatrice, pour lutter contre la violence du mimétisme. En effet, « plus on se croit différent [forme de toute puissance évoquée dans la problématique pratique], plus on se ressemble ou échange des bienfaits et des méfaits dans une rivalité sans fin » (Viard, 2011, 154). Le mépris d'autrui (le manque de reconnaissance évoqué dans les constats de départ) représente une frustration d'être mal reconnu pour les travailleurs sociaux qui s'engagent dans une lutte contre soi et contre l'autre, les inscrivant dans une logique de combat (associée à la logique de contrôle, dominante), les excluant de la logique de jeu (au sens créatif et Winnicottien du terme, associé à la logique d'ouverture, minoritaire).

⁷⁰ Nous l'avons souligné dans la première partie ainsi que dans le chapitre ci-dessus, rappelant la puissance de la servitude volontaire qui renforce les systèmes de domination et donne une place valorisée à la relation d'aide plus qu'à la relation éducative, dans sa dimension émancipatrice.

Ce combat pour être reconnu, entrave la remise en question nécessaire pour s'inscrire dans une dialectique adaptée à l'émancipation entre « mimétisme » (Girard, 2010) apaisé et vertueux. Une dialectique aliénante prend le dessus, entre angoisse et vanité, dans un mimétisme archaïque entre agressivité et comportements délétères.

Viard (2011) rappelle que la façon dont se met en place ce type de dialectique dans l'enfance est structurante dans les choix de posture qu'adopte l'adulte, le travailleur social.

L'amour propre semble donc être la condition de l'amour d'autrui. Se décentrer de soi est donc nécessaire pour adopter une posture qui favorise l'émancipation de l'autre. C'est une dialectique entre collaboration et concurrence avec l'autre, soi et autrui, enchevêtrée à une dialectique entre responsabilités et contraintes. Or,

Il n'y a changement que si l'éducateur introduit de la mobilité dans les jeux d'assignation de places dont lui-même est objet et dont, en réponse, il rend l'autre objet. Il doit être capable de changer de cadre de références pour comprendre autrement la personne accompagnée, mais aussi pour comprendre ses propres rapports à son égard (Marpeau, 2011, p 48).

4.2.5 Responsabilité et contraintes, moteur de l'émancipation

Bien que l'émancipation soit originellement le fruit d'une action d'autrui pour s'extraire d'une domination, le concept a évolué et permet de dire aujourd'hui que l'émancipation ne peut se penser sans celui de responsabilité. S'engager dans un processus d'affranchissement représente une dialectique entre coûts et gains que la contrainte et la responsabilité semblent entretenir. L'engagement contraint à la responsabilité qui elle, met fin à une forme de désorientation comme le souligne Wallenhorst, Robin et Boutinet (2016, p 2) :

L'émancipation ne peut se penser concrètement sans la notion de responsabilité. C'est précisément cette entrée en responsabilité qui permet aux apprenants de s'engager dans un processus d'affranchissement. Mais les affranchis ne sont pas à l'abri de rapports de force, de jeux de pouvoir, de relations compromettantes qui laissent à penser que le processus d'émancipation ne consiste pas à trancher entre le blanc et le noir.

En effet, l'engagement représente une forme d'aliénation génératrice d'une certaine forme d'émancipation puisque cette émancipation nécessite un questionnement sur ses représentations, un débat éthique voire politique. La responsabilité aliène celui qui l'accepte en lui permettant de construire des échappées émancipatrices. « D'où ce très beau terme de

« l'échappée », car beaucoup plus que de « former » ou même de « permettre », il s'agit essentiellement d'« ouvrir » (Berger, 2011, p 13).

La contrainte de la responsabilité et de l'engagement permet donc de s'engager dans un processus émancipateur caractérisé par des tensions entre état et processus, entre soi et autrui et enfin, une forme de libération par la contrainte.

L'émancipation serait donc une forme de cohabitation possible des contraires en présence, se reliant ainsi au modèle de la problématisation retenue et présentée dans le chapitre précédent. L'émancipation est libération et gain, au prix de l'arrimage aux responsabilités et aux formes d'aliénations qui s'y rattachent ainsi qu'à la puissance du processus de normativité.

4.3 Le processus de normativité

Comme nous l'avons défini ci-dessus, la subjectivation est une capacité à mettre en acte une forme de normativité, une capacité à être inventif dans son rapport au milieu, une capacité à faire écart par rapport à la norme dans le processus d'autorisation et la prise de risque qui s'y rattache. « L'être produit des normes politiques, économiques, culturelles, éducatives, qui garantissent la sécurité au prix de la justice, légitimant la domination et l'exclusion de toutes forces créatrices, minoritaires ou alternatives » (Go, 2015, p 23).

Il ne s'agira pas ici de les définir mais d'identifier les dynamiques qui l'habitent pour tenter de comprendre leurs places dans le processus d'émancipation en tant que dialectique entre normalisation et émancipation. Il s'agit également de relier cette exploration aux normes professionnelles⁷¹ pour l'inscrire dans le processus de professionnalisation des sujets puisque notre recherche s'inscrit dans leur formation. Pour cela nous aborderons la notion de déontologie⁷² qui s'y rattache.

Les normes professionnelles ressortissent de deux domaines : il y a des normes spécifiques qui sont propres à la profession enseignante et des normes de nature morale telles que la sollicitude ou le sens de la justice et qui ne sont pas spécifiques à l'activité

⁷¹ « Tout d'abord, il nous semble que penser la profession enseignante [et d'éducateurs] par le prisme des normes professionnelles ouvre une voie féconde, complémentaire voire alternative à la conception technocratique dominante, qui tend à identifier la profession enseignante à une liste de compétences plus ou moins juxtaposables et articulables, en plaçant au cœur de la formation la question des usages et de leur sens » (Prairat, 2014, p 91).

⁷² « Une réflexion bien posée sur les normes professionnelles n'occulte jamais les interrogations et les questions éthiques car elle fait apparaître toute communauté professionnelle comme une communauté double : technicienne et virtuelle » (Prairat, 2014, p 91). C'est précisément cette possibilité qui nous porte à explorer la normativité pour rendre intelligible son lien avec l'émancipation dans sa dimension éthique.

enseignante. Ce double régime normatif (spécifique et moral⁷³) renvoie à deux types de communautés (professionnelle et morale), ce qui signifie que toute communauté professionnelle échappe à la stricte question du professionnalisme et de la technicité (Prairat, 2014, p 89).

Les œuvres de Canguilhem(1988) et Foucault (1976), après les avoir approchées à travers la synthèse partielle qu'a réalisé Macherey (2009), nous ont permis de comprendre qu'il n'y a pas de normes en soi car l'affect des uns et des autres sont toujours en rupture, en décalage. De ce fait, il semble plus pertinent puisque ce sont les processus qui nous intéressent ici, de penser la norme telle qu'elle agit précisément dans ses effets.

Après avoir défini leurs formes et leurs caractéristiques, nous nous attacherons à expliciter le processus de normativité à travers l'approche de ces deux auteurs qui ont tenté, de manière différente et à partir d'un positionnement épistémologique distinct, de construire des réponses aux questions suivantes qui alimentent la construction de notre objet de recherche compte tenu de la prégnance de la référence à la norme comme nous l'avons souligné dans la problématique initiale (à partir, relevons le ici, de nos propres représentations et non d'une conception théorique de la norme) : Pourquoi l'existence est-elle confrontée à des normes ? D'où tirent-elles leur pouvoir ? Dans quelle direction orientent-elles leur pouvoir ?

Canguilhem construit ses réponses dans l'articulation entre le biologique et le social. Selon lui, le processus de normativité prend sa source dans le biologique. Le social tire le vital en avant de lui-même. « Nous ne voyons pas comment la normativité essentielle à la conscience humaine s'expliquerait si elle n'était pas en quelque façon en germe dans la vie » (Canguilhem, 1998, p 77). Dit autrement, les normes sont produites par le mouvement même de la vie confrontée à la maladie et à la norme. « Penser les normes et leurs actions c'est donc réfléchir un rapport du vital et du social qui ne soit pas réductible à un déterminisme causal unilatéral » (Macherey, 2009, p 108).

Foucault lui, construit ses réponses, entre le culturel et le naturel. « La norme ne peut être pensée qu'historiquement, en rapport avec les processus qui la mettent en œuvre » (Macherey, 2009, p 91). Le premier relie la norme à la vie, le second, à l'histoire.

⁷³ Cela signifie aussi que la conscience morale transcende la conscience professionnelle. Elle en corrige les scrupules et la rigueur et empêche, à certains moments la clôture technicienne ou la tentation corporatiste » (Prairat, 2014, p 89).

4.3.1 La norme est forme et contenu

« La norme n'est ni un objet à décrire, ni une théorie en puissance, c'est seulement sous la condition que ceci soit reconnu qu'elle peut être utilisée comme condition de recherche » (Macherey, 2009, p 55). Les normes se déterminent elles-mêmes et se transforment au fil de l'action, ainsi que leurs contenus. La norme est puissance et pouvoir. Le pouvoir-faire correspond à « la capacité qu'a un sujet à se constituer en auteur de son action » (Ricoeur, 1990, p 256). Le « pouvoir-faire » est la *potentia*, la puissance. Puissance comme « *potentia* », c'est-à-dire immanence, et pouvoir comme « *potesta* », c'est-à-dire transcendante. « Elle ne résulte pas d'une simple opération d'enregistrement mais procède d'un processus d'institution qui consiste à choisir et à expliciter un possible lui donnant, dans le moment même de son élection, un sens nouveau » (Prairat, 2014, p 85). La norme se définit elle-même et détermine sa propre allure, même les contenus qu'elle entreprend de réguler. La norme est mouvement.

La dynamique de la puissance est immanente, en ce sens qu'elle présuppose une complète identité et simultanéité de la cause à ses effets, qui sont alors dans un rapport de détermination réciproque, alors que la référence à un pouvoir implique une transcendance réalisée par le moyen d'une antériorité de la cause par rapport à son effet d'où résulte aussi qu'il doit y avoir plus dans la première qui le commande, que dans le second, relégué au rang d'une conséquence simplement dérivée (Macherey, 2009, p9).

La norme n'est pas une loi ni une règle formelle.

Reconnaissons aussi qu'il règne une grande confusion à propos de ce concept de norme ; les termes de norme, de recommandation, d'ordre ou encore de prescription « fonctionnent » bien souvent dans les rhétoriques en sciences humaines et sociales comme des équivalents sémantiques. Que ces concepts soient des concepts déontiques – enfermant une injonction à faire ou à ne pas faire, cela s'entend – mais ils ne peuvent pour autant être tenus pour de simples synonymes (Prairat, 2014, p 81).

Pourtant, l'étymologie renvoie aux notions de « règles, d'équerre » (Dauzat, Dubois & Mitterand, 1971, p 497). « Elles définissent leur allure et exercent leur puissance à même les processus au cours desquels leur matière ou objet se constitue peu à peu et prend forme, d'une manière qui dissout l'alternative traditionnelle du spontané et de l'artificiel » (Macherey, 2009, p 11).

La norme représente une dialectique sans domination de l'une sur l'autre, entre la puissance et le pouvoir, entre le biologique et le vivant pour Canguilhem, entre l'historique et le naturel pour Foucault. « La norme est la manifestation d'une puissance toute constituée en substance, la dynamique qu'elle impulse se trouve en quelque manière arrêtée, fixée dans son origine où

seraient idéalement préfigurées ses successives manifestations et les dynamiques de ses manifestations » (Macherey, 2009, p 127). La norme est donc la manifestation de la puissance d'agir du vivant. Elle représente des schèmes vitaux à la recherche de leurs réalisations, c'est une nécessité interne au sujet. « La norme répond à une attente et règle un problème (c'est ce que l'on appelle la dimension opératoire de la norme) » (Prairat, 2014, p 84). Elle correspond à un idéal type. « En venant élire une manière de faire ou d'être, qui répond à des attentes et/ou à des valeurs, parmi un ensemble ouvert de possibles, la norme travaille à organiser et à stabiliser le monde » (Prairat, 2014, p 83). La norme est donc à la fois forme et contenu dans lesquels la vie est projet et nature à la fois. En ce sens, nous comprenons qu'être obèse ou alcoolique ne fait pas partie des normes car cela est vitalement nocif, cela déstabilise le monde. « Les normes, tout en étant conventionnelles, tout en étant choisies, ne sont jamais arbitraires » (Prairat, 2014, p 85).

Il n'y a pas d'expérience du vivant en générale mais seulement des expériences de vie singulières, qui tirent précisément leur singularité du fait qu'elles sont en permanence confrontées aux valeurs négatives de la vie, pour lesquelles chaque vivant doit en principe découvrir, à ses risques et à ses frais, ses propres réponses de vivant, adaptées à ses dispositions et à ses aspirations particulières de vivant (Macherey, 2009, p 128).

En ce sens, la normativité qui s'y rattache est une expérience subjective. La norme ordonne cette expérience en étant déterminée et déterminante, normée et normante, aidée et aidante, causée et causante ainsi que contraignante et contenante.

Elle s'élabore au fil du même processus antagonique qui fait et défait les formes de cette vie humaine : car par une sorte d'action en retour, les effets que produit ou contribue à produire l'action des normes interviennent dans le processus de leur propre production, dont ils dessinent et infléchissent l'allure générale (Macherey, 2009, p 131).

La norme permet et interdit, elle révèle les limites. « Une norme de vie est supérieure à une autre lorsqu'elle comporte ce que cette dernière permet et ce qu'elle interdit » (Macherey, 2009, p 136). La norme est toujours reliée à une situation, elle est toujours connectée à l'existence en cours. « La véritable énigme au sujet de la norme est moins le problème de la transgression que celui de l'acceptation » (Prairat, 2014, p 82). . En ce sens, elles n'ont pas de réalité en dehors de l'action. C'est un pari ou une provocation.

« La condition de possibilité des règles ne fait qu'un avec la condition de possibilité de l'expérience des règles. L'expérience des règles est la mise à l'épreuve, dans une situation d'irrégularités, de la fonction régulatrice des règles » (Canguilhem, 1988, p 179).

4.3.2 Canguilhemet la norme : les valeurs négatives au cœur du processus de normativité

Dans « le normal et le pathologique », Canguilhem(1988) relie la dimension existentielle de la question des normes à la place centrale des valeurs négatives, consubstantielles à la vie humaine.

Si il y a un pouvoir de la vie, celui-ci ne se laisse appréhender qu'à travers ses erreurs ou ses défaillances, lorsqu'il bute sur des obstacles qui empêchent ou entravent sa manifestation : de là, l'importance des valeurs négatives, dont le concept fonde sa perspective philosophique, qui est appuyée sur cette dialectique de la puissance et de ses limites (Canguilhem, 2009, p 124).

Il s'agit bien là d'une pensée attachée à l'expérience. « En donnant aux valeurs négatives de l'existence, les indices d'un pouvoir de vivre qui ne se laisse pas observer ou mesurer objectivement » (Macherey, 2009, p126). Nous pouvons établir ici un lien entre le déphasage induit par l'inconfort, évoqué ci-dessus dans le processus de subjectivation (Simondon, 1989) et la valeur négative comme élément central, déclencheur du processus de normativité.

Ainsi, la normativité devient l'expérience à laquelle elle se rapporte. On peut l'interpréter comme l'actualisation de normes vitales qui fondent le pouvoir ou la puissance d'exister propre à tout vivant.

La norme est l'objet d'une institution, c'est-à-dire assignation d'un sens nouveau à une réalité déjà-là (même si cette réalité n'est pas une réalité dominante). Nous sommes initialement moins dans une problématique de la création que dans une problématique de la validation [...] la norme est toujours déjà inscrite dans les pratiques publiques ; en d'autres termes, elle existe déjà en pointillé, implicitement, avant d'exister explicitement. La pratique précède la norme. Plus précisément, la norme a déjà une existence à titre de régularité avant d'être révélée comme telle par le processus d'institution (Prairat, 2014, p 85).

La norme est une nécessité vitale qui s'étaye sur le vivant (Canguilhem, 2009). Elle est organisée à travers des schèmes vitaux représentant un type idéal de ce qui est permis et interdit. C'est l'actualisation en situation de la puissance d'agir dans un projet distancié du déterminisme. Ainsi, la normativité est une dynamique de production et de soumission mise en tension dans des situations où les valeurs négatives dominent. « Elle permet d'ajuster les conduites et de coordonner les interactions. Elle propose un balisage concret et simple de la

vie quotidienne et libère chacun d'entre nous de l'anxiété d'avoir toujours à choisir⁷⁴ » (Prairat, 2014, p 83 & 87). La limite est une expérience singulière des risques et des frais de la normativité. « Une règle ne commence à être une règle qu'en faisant règle » (Canguilhem, 2009, 178). La norme ordonne la vie et vérifie dans l'action le sens de sa fonctionnalité.

4.3.3 Foucault et la norme : entre savoir et pouvoir

Comme Canguilhem, Foucault (1976) s'est efforcé de chercher à comprendre comment l'action des normes dans la vie des hommes détermine le type de société auquel ceux-ci appartiennent comme sujets. Il a ainsi pu identifier deux dimensions de la norme. Une dimension négative de la norme, représentée par son caractère excluant, entre le permis et le défendu, l'interdit. « La norme sécurise par son travail de prédéfinition des rôles et des usages. Non seulement elle donne forme à la matière sociale en fixant les modalités de l'être-ensemble, mais elle gage aussi l'avenir en le faisant échapper tendanciellement au règne de l'aléa et de l'imprévu⁷⁵ » (Prairat, 2014, p 83).

La norme joue une fonction intégrative par la fonction d'inclusion et de régularisation qu'elle induit.

La norme vise en effet à éliminer, à modifier voire à promouvoir certaines conduites. Elle opère des tris, arrête des choix, affirme des comportements à suivre ou recommande des pratiques à mettre en œuvre ; a contrario elle peut bannir des attitudes ou des manières de faire. Plus précisément, elle règle un conflit entre plusieurs manières de procéder qui sont en suspens, elle arbitre entre plusieurs possibles et fixe un usage là où plusieurs usages sont en concurrence (Prairat, 2014, p 83).

Nous pouvons ainsi distinguer deux types de rapport à la norme que Foucault définit également en tant que norme de savoir et norme de pouvoir (que nous entendons comme pouvoir d'agir). Les normes de savoir correspondent aux critères de vérité, restrictives ou constitutives d'une situation, les normes de pouvoir aux règles extérieures et aux lois internes qui conditionnent la liberté. « Une norme est une régularité qui enferme une injonction à faire ou à ne pas faire, elle contraint au sens étymologique du terme (constringere signifie en latin

⁷⁴ Appliquer une norme évite de choisir, ce pourquoi nous avons signifié que la prise de risque, au sens de faire un choix entre plusieurs postures, est nécessaire pour se professionnaliser (s'émanciper de la norme). Cependant, le sujet ne peut s'émanciper de ces normes qu'une fois qu'il les a intériorisées. Se professionnaliser c'est intérioriser les normes pour pouvoir jouer avec.

⁷⁵ La norme rassure. Cependant, lorsque l'échelle de la déontologie ne permet pas d'apporter une réponse satisfaisante, un surgissement éthique questionne les valeurs et implique de les hiérarchiser (évaluation située) et de faire un choix afin de construire une réponse éthiquement plus satisfaisante, sans s'éloigner de trop des normes. Toute la difficulté en situation est de s'autoriser à être différent sans être déviant.

serrer), elle resserre le champ des possibles. Elle a enfin une dimension collective, telle est sa troisième caractéristique (Wittgenstein, 2004, 126). La norme s'inscrit dans « l'horizon de contrôle » (Vial, 2012). Dans le contrôle, elle est le chemin à suivre, dans l'ouverture, elle représente l'horizon qui permet de ne pas se perdre.

Foucault définit la norme comme un rapport externe d'adaptation entre le pouvoir et le savoir lorsque les conditions sont réunies. En effet, « la norme produit les éléments sur lesquels elle agit. Elle élabore les procédures et les moyens réels de cette action, c'est-à-dire qu'elle détermine l'existence de ces éléments du fait même qu'elle entreprend de les maîtriser » (Macherey, 2009, p 75). Foucault y relie sa conception du sujet en incluant la norme. Macherey (2009, p 78) en a fourni une relecture :

Être sujet c'est être exposé à l'action d'une norme, comme sujet de savoir ou sujet de pouvoir, c'est dépendre de cette action, non seulement en ce qui concerne certains aspects extérieurs du comportement, selon la ligne de partage du licite et de l'illicite, mais aussi de ce qui constitue l'être même du sujet pensant et agissant, qui n'agit qu'en étant lui-même agi, qui ne peut qu'en étant lui-même pensé, par des normes et des sous-normes, en rapport avec lesquelles son action et sa pensée peuvent être mesurées, c'est-à-dire intégrées dans un système d'évaluation globale, où elles figurent au titre d'un degré ou d'un élément .

Autrement dit, être sujet c'est être assujéti, non pas du point de vue de la domination mais de l'insertion dans un système normatif⁷⁶. « On peut raisonnablement postuler que l'homme est un animal normatif, attaché à inscrire son existence dans un ordre symbolique pratique » (Ricoeur, 2001, p 58). Se situer par rapport à des normes correspond à se situer en tant que sujet dans un contexte⁷⁷. Le sujet devient à la fois élément et acteur de la normativité⁷⁸.

En ce sens, la norme semble prescrire l'appartenance à la loi des humains en y soumettant le désir. « La loi est constitutive du désir et du manque qui l'instaure » (Foucault, 1976, p 107). Le rapport de pouvoir semble s'insinuer là où est le désir. Le sujet est donc à la fois produit et producteur de ces lois. « Cette productivité reste précisément soumise à l'identification de la norme et du droit, identification qui est la condition de toutes mes actions » (Macherey, 2009,

⁷⁶ Précisons à ce propos, pour le relier à la compulsion de répétition, que « Les comportements répétitifs qui n'ont aucune dimension collective ne sauraient être considérés comme des normes » (Prairat, 2014, p 84).

⁷⁷ En APP, la description du contexte précède et amorce la description des situations qui s'y rattache. Le clinicien à travers cette exigence met en scène l'importance de prendre en considération les normes pour les relier au questionnement sur les pratiques professionnelles.

⁷⁸ Nous l'avons constaté dans la problématique initiale, les éducateurs appliquent la norme professionnelle tout en la rejetant, sans se sentir acteur de cette normativité. S'émanciper c'est aussi reconnaître que l'on est aliéné.

p 82). Etre sujet c'est donc accepter cet ordre, reconnaître la nécessité d'être assujetti à des normes qui contraignent autant qu'elles libèrent, qui intègrent autant qu'elles excluent.

Si je ne me soumetts pas aux conventions du monde, si, en m'habillant, je ne tiens aucun compte des usages suivis dans mon pays et dans ma classe, le rire que je provoque, l'éloignement où l'on me tient, produisent, quoique d'une manière plus atténuée, les mêmes effets qu'une peine proprement dite (Durkheim, 1986, p4).

La norme ordonne sa fonction normative au fur et à mesure qu'elle l'exerce. Elle est manipulée par sa propre action. C'est à la fois un leurre⁷⁹ et un gage de vérité. Elle est piégée et piégeante. Il ne s'agit pas d'une limite toute tracée. Elle protège et contraint. Le pouvoir n'est pas que domination, c'est une dialectique entre la nature et la culture, le biologique et le social. Le pouvoir des normes n'est pas artificiel et arbitraire puisque la norme est à la fois nécessité et naturalité. « La norme implique la possibilité de faire jouer une marge de tolérance : c'est donc un concept essentiellement dynamique qui ne décrit pas les formes arrêtées, mais les conditions pour l'invention de nouvelles formes » (Macherey, 2009, p 65).

Loin d'avoir réalisé une exploration exhaustive du concept de norme et du processus de normativité qui s'y rattache, nous considérerons ici la norme comme un mouvement d'adaptation à des conditions nouvelles. La norme représente « une trame, c'est-à-dire au sens de ce qui nous fait tenir, à une épaisseur » (Prairat, 2014, p 87). Sa régularité est transcendante aux sujets et à l'existence, représentant ainsi « une stabilité sans laquelle les hommes n'y trouveraient point de patrie » (Arendt, 1994, 222). La norme est réponse organisée à des conditions imprévues générant ainsi un débat de valeurs en situation, favorisé par la posture clinique que nous tentons d'habiter dans nos interventions.

4. 4 La clinique, une posture favorisant l'émancipation

Nous l'avons signifié dans l'introduction générale, il s'agit d'une recherche clinique. Nous avons effleuré jusqu'à présent le concept sans le définir. A l'aube de la problématique méthodologique, il est urgent de le faire. Il nous paraît également utile de préciser que nous avons fait le choix d'opter pour la posture clinique plus que celle de l'accompagnement professionnel (Vial & Mencacci, 2007) qui s'étaye sur les principes de l'entretien clinique. Les fondements épistémologiques sont donc en partie analogues.

⁷⁹ « Il est illusoire de penser que la seule menace soit à même de garantir le respect et l'emprise de la norme de manière durable » (Prairat, 2014, p 84).

La posture d'accompagnement se distingue notamment par l'utilisation de la PAC mais notre posture professionnelle ne s'y réduit pas. Par conséquent, c'est « la clinique » que nous avons choisi de définir comme posture favorisant l'émancipation.

Compte tenu des confusions existantes sur le terme de « clinique », qui définit à la fois un adjectif, une méthode et une pratique, un détour sémantique semble nécessaire pour comprendre les enjeux et les engagements liés à cette méthode et au positionnement épistémologique dans lequel elle s'inscrit.

Clinique signifie vers la fin du XVIII^{ème} siècle une pratique médicale d'investigation et de traitement à partir des observations des symptômes présentés par le malade. Cela se traduit essentiellement par une observation passant par le regard du clinicien sur le malade objet de soin. « Le malade est offert, passif, c'est la maladie qui est déchiffrée, non le malade, dont la subjectivité n'est au mieux qu'un symptôme comme les autres » (Barus, 2002, p313).

La définition de la clinique évolue ensuite à travers le positionnement porté par Freud et le courant psychanalytique qui place le malade dans un statut de sujet qui parle et qui détient le sens, même à son insu. Le praticien lui, écoute. Il se doit d'entendre pour permettre aux signes et aux paroles lacunaires d'émerger afin que le sujet construise du sens, s'écoute parler et élabore.

Comme Michel Foucault (1983) l'a excellemment montré, la clinique longtemps réduite à la seule observation (l'espace) s'est adjointe aujourd'hui l'écoute (plus temporelle). Au plan de l'action, l'autre visée de la clinique est la transformation de la relation et de la situation, son évolution, son changement subjectif, interpersonnel ou social (Ardoino, 2000).

La subjectivité du sujet est donc rendue au cœur des processus en jeu. « Dans ce contexte, ma subjectivité est posée, pas évacuée, mais travaillée en gardant de l'honnêteté du dialogue tenu » (Cifali, 1994). La subjectivité du chercheur devient son instrument privilégié.

L'acception utilisée ici correspond à une « approche compréhensive des situations humaines où le chercheur est un participant discret » (Barus, 2002, p313).

La démarche clinique consiste à partir de ce qui est arrivé. S'extraire d'une situation, l'explorer, la parler, la partager sans crainte et dès lors entrevoir ce qui a été gommé ou ce qui fut trop centré. Abdiquer sa toute puissance et laisser tomber le masque d'une idéalité. Avancer dans l'incompréhension, égrener l'angoisse et l'incertain. Désigner les limites. Observer, décrire, ne pas demeurer extérieur et mesurer sa propre dimension. Comprendre un peu, accepter la part qui reste incompréhensible. Formuler des

questions, accepter de se perdre, puis, avec le temps, construire des repères. Cultiver le désir de chercher, et du même coup, se former (Pédinielli, 1994, p 287).

La clinique est une pratique sociale, une façon de voir et d'éprouver la réalité, « elle n'est ni une application facile de préceptes en toute innocence, dans la certitude, ni une méta science questionnante à l'infini et déconnectée de l'action » (Eymard & Vial, 1999). Elle est de l'ordre de la problématisation, c'est-à-dire « un problème auquel on ne peut apporter de solution [...] c'est une façon identifiée de poser les problèmes sans chercher forcément à les résoudre [...] la mise en travail d'un ensemble de problèmes et du contexte dans lequel ils se déroulent ou se posent » (Eymard, 2003, p 17). On voit ici le rapprochement entre cette conception du problème et la PAC utilisée dans l'accompagnement professionnel.

La recherche prend alors l'allure d'un projet d'éducation dans la mesure où la relation éducative entre le chercheur et les sujets entraîne du changement dans les deux sens, s'inscrivant dans la conception du sujet présentée ci-dessous. « Dans l'intervention, la clinique garderait le sens d'une restauration empruntée ou thérapeutique, alors que dans la recherche, elle serait plus proche d'une éducation entendue comme projet » (Eymard & Vial 1999, p 6). Elle constitue également un moyen de production de connaissances sur des situations de travail, notamment par rapport à la construction des interventions des professionnels et représente également un instrument de transformation de celles-ci portées par la posture clinique du chercheur. C'est une « posture générale à l'égard de l'homme, souffrant ou non, et du savoir mis en jeu dans cette relation [...] une approche qui se refuse à céder à la facilité de découper le sujet en parties, en fonctions, ou en facultés, pour appréhender comme une totalité signifiante (Levi-Strauss, 1975, p 88). Elle s'articule dans une recherche de sens pour permettre à l'autre « d'accéder à son monde différemment qu'avant » (Vial, 2000) puisque nous le considérons ici, capable de changer comme tente de le montrer la conception du sujet en clinique que nous avons formalisé.

4.4.1 La conception du sujet en clinique

Avoir une conception du sujet est incontournable dans la recherche étant donné qu'elle induit la posture du chercheur et le regard porté sur les sujets, ainsi que le choix des référents théoriques convoqués pour l'interprétation des données. Elle permettra de savoir et de transmettre de quelle place le chercheur s'exprime.

C'est bien l'idée d'un sujet évolutif qui a été retenue ici car, « les conduites individuelles n'offrent qu'une cohérence partielle et surtout, le plus souvent, affectées d'une incohérence

profonde » (Giust Desprairies, 2007, p304). L'être humain n'est pas réductible à un acte, un comportement ou une parole verbale ou non verbale d'ailleurs, dont il a conscience ou pas. « Il peut exhiber des comportements étranges qui s'opposent entre eux et sont pourtant mêlés et conjointement nécessaires, traduisant ce que l'on peut appeler la complexité » (Poplimont, 2000, p 232). Tous sont différents, singuliers et particuliers. Aucun d'entre eux n'aura la même façon de réagir à telles ou telles expériences de vie, situations professionnelles, et tous autres éléments nombreux et indéfinissables, constitutifs de son identité ainsi qu'à l'intrusion que peut représenter le regard d'un chercheur malgré toutes précautions d'usages.

L'identité du sujet se construit sur différents pôles, différentes facettes.

Si le sujet est l'instigateur de projets que le professionnel actualise, nous pouvons alors proposer l'articulation inédite du sujet professionnel [...] Chaque individu est un écart par rapport à tous les autres dans la mesure où sa psyché se structure progressivement par étayage sur des fonctions corporelles et des groupes toujours différents. Tout sujet peut, au moment où il s'y attend le moins, manifester cet écart et inventer une conduite nouvelle (Jorro, 1998, p 5).

La méthode clinique et la posture qui s'y rattache, ne peuvent qu'adhérer à l'acceptation d'un Sujet aussi social que divisé [...] le lieu d'un mouvement dialectique et d'une tension caractéristique entre des nécessités d'unification et des potentialités de rupture ; tout système s'érige sur un ensemble de contradictions [...] le conflit est l'essence même du social (Giust -Desprairies, 2003, p306).

Vial et Mencacci (2007) déploient l'importance de la conception du sujet en la pilonnant aux enjeux d'une problématique du sujet, nécessaire pour articuler les différentes facettes de celui-ci, en lien avec les projections du chercheur. Cet élément semble crucial pour travailler son désir inconscient d'emprise. C'est pour cela qu'il doit expliciter ses intentions pour s'en protéger en portant une réflexion sur sa propre posture qu'il adopte pendant l'entretien.

Après avoir réalisé une synthèse de cette seconde partie ainsi qu'une présentation de notre objet de recherche, nous nous attacherons à présenter le dispositif de recherche avec l'entretien clinique comme outil de recueil de données principal.

Synthèse

Nous avons fait le choix ici pour en faciliter la lisibilité et l'usage ensuite dans la problématique méthodologique, de lister les critères du processus d'émancipation relevés dans ce chapitre.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ lutter contre les aliénations ✓ se débarrasser des inhibitions ✓ s'affranchir du narcissisme ✓ ne pas être autocentré, se distancier de soi ✓ renoncer au désir de toute puissance ✓ diminution des fixations infantiles ✓ se donner ses propres lois, capacité à déterminer ses conduites ✓ accéder à son historicité ✓ accepter la contradiction ✓ redéfinir sa place ✓ conquérir une forme de liberté ✓ jouer avec les règles ✓ combattre la violence symbolique ✓ travailler à accéder à sa subjectivité en se racontant ✓ être exigeant ✓ développer son esprit critique 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ participer à définir les critères de son travail ✓ contribuer au changement ✓ se libérer de l'emprise de l'institution ✓ faire évoluer son rapport à soi et aux situations ✓ refuser une identité stable et figée ✓ se remettre en question pour s'adapter aux situations ✓ être disponible et attentif aux choses ✓ se confronter à différents cercles sociaux ✓ être habité par le désir de comprendre ✓ être habité par un désir de reconnaissance distancié ✓ prendre des responsabilités, s'engager ✓ faire preuve de réflexivité et de créativité ✓ critiquer le système de domination ✓ changement significatif sur soi ✓ lutter pour la reconnaissance et l'élargissement des droits ✓ s'autoriser à se projeter
--	---

Tableau n°5 : les critères de l'émancipation

Pour compléter et illustrer les critères présentés ci-dessus, nous avons fait le choix ici d'exposer des indicateurs relevés dans le champ du référentiel psychanalytique, rappelant qu'il s'agit de moments fugaces, d'échappées, de situations dans lesquelles le sujet à la tête au-dessus de la situation. L'émancipation dans sa dimension psychique revient à s'affranchir (en partie) du narcissisme, à se distancier de soi et ne pas être qu'autocentré. Autrement dit, il s'agit d'un renoncement au désir de toute puissance et d'une diminution de la dépendance vis-à-vis des fixations infantiles. S'émanciper serait se donner ses propres lois en rendant opérante la loi qu'on se sera donnée à soi-même dans l'inconfort du devenir. C'est accéder à son propre régime d'historicité en acceptant les tiraillements et les tensions générés par l'articulation des contraires. Cependant, il semble utile ici de rappeler à quel point le désir d'emprise et la servitude volontaire peuvent entraver ces processus dans lesquels le désir est bien entendu central, bien qu'il puisse être provoqué par une altérité imposée ou recherchée. « L'expérience de l'analyse met en évidence à quel point les sujets aiment leur servitude et leur aliénation qui non seulement les exemptent de la culpabilité de penser, mais encore constituent les mêmes privilèges pour obtenir l'amour » (Caillé & Chaniel, 2006, p 15). S'émanciper du point de vue de la psychanalyse c'est donc raconter son histoire autrement à travers la relation transférentielle quand la personne a le sentiment de ne pas être à sa place. S'émanciper c'est redéfinir sa place pour être acteur et auteur et non un simple agent subissant son histoire et les normes en vigueur.

C'est une façon d'accéder à une forme de subjectivité assumée, un travail permanent et inachevable pour devenir ce que l'on devient. Rappelons également que la dépendance est interne à notre société et au développement de l'enfant compte tenu qu'elle caractérise la relation symbolique à la mère. L'émancipation intégrale est donc impossible. Prendre en considération cet élément est une première façon de renoncer au fantasme de la toute-puissance (une des dérives de la relation éducative présentée dans la première partie). La dépendance étant un état naturel, s'en détacher représente un travail. Ainsi, l'accession à l'autonomie devient un véritable combat contre la réification et l'aliénation, tout en prenant en considération la compulsion de répétition qui caractérise les comportements humains. Comme nous l'avons souligné dans les constats de départ, les éducateurs renforcent les systèmes en place en réifiant les usagers, en les réduisant à un stigmaté, en usant de la toute-puissance, manifestation de leur impuissance à se confronter à eux-mêmes en situation.

Nous considérons donc l'émancipation comme une dialectique, une tension et une articulation entre des états et des processus, une façon de se tenir dans les situations dans lesquelles l'horizon d'émancipation domine l'horizon de contrôle tout en prenant en considération les conditionnements qui les constituent. Le but de l'émancipation est de devenir sujet en accédant à sa propre subjectivité et en l'assumant, dans le conflit, la contradiction et la division. S'émanciper est un travail inachevable. Cette visée se mire à travers des processus complexes qui s'enchevêtrent les uns aux autres, des dimensions omniprésentes plus ou moins mises en avant en fonction des situations et de la conception du sujet à laquelle l'individu adhère.

L'émancipation passe par l'altération, l'autorisation et le processus d'implication distanciation dans lesquels la norme représente un repère pour agir et prendre des risques, favoriser le changement. Elle est inaliénable du processus de normativité en tant que dynamique substantielle à l'existence tout comme la compulsion de répétition qui s'y rattache. L'émancipation s'envisage à travers le regard critique que le sujet porte sur lui-même en lien avec les situations nouvelles dans lesquelles il est impliqué psychiquement et corporellement, situations d'inconforts qui nécessitent un travail d'adaptation. Cette mise en mouvement de la réflexivité peut être accélérée par le recours à un tiers-venant, adoptant une posture clinique. Cette visée est envisageable s'il est possible d'interroger les règles, de créer du sens et de comprendre les enjeux d'une situation, ce qu'offre à priori le cadre du dispositif d'analyse de la pratique. L'émancipation est possible lorsque la problématisation est présente puisqu'il s'agit d'une dialectique entre normativité et émancipation. Or, comme nous l'avons relevé dans la première partie, l'APP représente majoritairement un espace de transmission des

bonnes pratiques plus qu'un espace de problématisation des pratiques (prenant en considération les bonnes pratiques). S'émanciper nécessite donc la dialectique du tiers et de la contenance. Cet entre deux représente le terrain de jeu du clinicien qui habite et articule les différentes figures de la problématisation⁸⁰ : « le maître » (Bachelard, 1949), « l'intempestif » (Deleuze, 1968), « l'enquêteur » (Dewey, 2005), « le questionneur » (Meyer, 2001), « le parrésiasite et le taon » (Foucault, 2001), « l'accompagnateur » (Vial & Mencacci, 2007), et « la mère suffisamment bonne » (Winnicott, 1997).

En effet, nous avons été étonnés par la correspondance entre les critères de l'émancipation et les critères de la problématisation relevés dans l'exploration théorique. Il nous paraît opportun de les présenter ici en miroir pour constater cette proximité. Certaines formulations sont quasiment identiques, d'autres méritent une reformulation du contenu pour saisir le rapprochement que nous y voyons, sans pour autant en travestir le détail ni le sens. Les flèches introduites dans le tableau soulignent de manières non exhaustives mais illustratives, les liens de proximité que nous percevons entre ces deux processus que nous avons explorés dans la problématique théorique. La découverte de cette proximité nous a donné à penser la construction des catégories au sein des processus de problématisation et d'émancipation pour mieux identifier leurs liens, les distinguer également et nourrir ainsi la construction de notre objet de recherche puis faciliter l'usage du cadre conceptuel qui s'y rattache.

Nous localisons comme nœud indéfectible entre problématisation et émancipation, la proximité des critères qui définissent ces deux processus mais également la place de la norme comme jalon incontournable dans la relation éducative et dans ces deux processus qui la composent. L'émancipation et la problématisation sont des processus contrôlés par la norme.

⁸⁰ Cf. page 69.

Les critères de la problématisation	Les critères de l'émancipation
-reconnaitre ce qui fait problème pour soi	✓ lutter contre les aliénations
- travail critique de la pensée	✓ se débarrasser des inhibitions
- inventer son texte	✓ s'affranchir du narcissisme
- analyse des pratiques de soi	✓ ne pas être autocentré, se distancier de soi
- besoin d'altérité	✓ renoncer au désir de toute puissance
- questionner la relation à la vérité	✓ diminution des fixations infantiles
- s'autoriser à douter	✓ se donner ses propres lois, capacité à déterminer ses conduites
- la surveillance intellectuelle de soi	✓ accéder à son historicité
- construire une vérité autre que celle du pouvoir et de la normalisation comme référence	✓ accepter la contradiction
- relation critique avec les dispositifs d'appartenance	✓ redéfinir sa place
- travailler au désassujettissement des normes en vigueur	✓ conquérir une forme de liberté (délivrance de la servitude)
- adopter un rapport au monde créatif, jouer	✓ jouer avec les règles
- lutter contre soi pour soi	✓ critiquer le système de domination
- travail infini pour la liberté	✓ changement significatif sur soi
- travail de deuil contre l'épuisement	✓ lutter pour la reconnaissance et l'élargissement des droits
- chute des idéaux identificatoires imaginaires	

Tableau n° 6: Problématisation et émancipation, des critères en miroir

Cependant et malgré notre formation à l'accompagnement professionnel (Vial & Menccaci, 2007) et l'expérience clinique qui s'y adjoint, faire problématiser un groupe reste une tâche complexe et laborieuse compte tenu de la prégnance de la logique de résolution de problèmes, des entraves à la problématisation et de la compulsion de répétition qui traversent les processus humains. Par conséquent, riches et modestes de notre expérience de terrain exposée dans les incidences pratiques, soutenus par l'exploration théorique qui nous permet de relier processus de problématisation et processus d'émancipation à travers certains critères communs ou proches, nous posons ici l'hypothèse avec prudence et à la fois une forte intuition, que les incursions théoriques en APP, ainsi que l'usage de la PAC favorisent le processus d'émancipation en permettant un étayage conceptuel et la mise en tensions des logiques contradictoires.

Autrement dit, nous pensons qu'apprendre à problématiser en articulant théorie et pratique ainsi que les postures contradictoires de la relation éducative, nécessite la présence « concrète » du savoir (au sens de la connaissance) au sein des séances d'APP, facilitant l'apprentissage de l'émancipation. « L'importance de la théorie dans les disciplines sociales et humaines est peut être plus grande que dans les autres, en ce qu'elle infiltre la construction de tous les objets » (Beillerot, 1996, p 142). On ne peut s'émanciper sans problématiser et la présence d'un savoir qui fait tiers est nécessaire. En effet, « La question des savoirs [que nous relierons à la présence des incursions théoriques] est l'une des questions que la recherche sur

l'intervention éducative oblige à aborder » (Vial & Mencacci, 2007, p 302). Cependant, l'intérêt ici porte plus sur la fonction du savoir que sur le savoir en lui-même⁸¹.

Vial & Mencacci (2007) ont souligné l'importance du processus de référenciation en continu en mettant en relief la nécessité de s'étayer sur des théories pour problématiser les situations. Ce travail s'opère dans les coulisses de l'accompagnement, entre les séances, dans le travail de l'entre deux séances.

D'une part, la définition du processus de référenciation (Vial & Mencacci, 2007) ne semble pas aborder un autre usage du savoir en APP, celui réalisé sur scène, ailleurs que dans la tête de l'accompagnateur. Certaines habiletés (Mencacci, 2003) de l'accompagnateur ont été identifiées. Nous n'en avons pas relevé à propos de l'usage du savoir.

De plus, les éléments (présentés dans la première partie) caractérisant l'APP en formation d'éducateur ne semblent pas mentionner non plus la place et l'usage du savoir.

Nous souhaitons donc rendre intelligible les effets possibles de l'usage de l'incursion théorique et de la PAC sur le processus d'émancipation des sujets participants.

Dit autrement, nous défendons et souhaitons observer dans quelles conditions il est utile de s'équiper pour réfléchir (et grandir). « La stratégie, comme la connaissance, demeure une navigation dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitudes [...] la pensée doit donc s'armer et s'aguerrir pour affronter l'incertitude » (Morin, 2000, p 110).

⁸¹ Cependant, l'intérêt que nous portons au contenu de formation, que nous avons critiqué dans la problématique pratique, pourrait faire l'objet d'une étude ultérieure questionnant la pertinence de celui-ci dans la professionnalisation des métiers de l'humain. Nous y reviendrons dans les perspectives de cette recherche.

Construction de l'objet de recherche et hypothèse, vers une méthodologie de terrain

Préciser ici ce que nous entendons par « incursion théorique » et « usage de la schématisation de la PAC » paraît incontournable pour permettre au lecteur de s'approcher de la réalité que nous tentons de décrire avant de la regarder en qualité de chercheur.

« Incursion » est le terme qui revient de manière récurrente, que nous utilisons pour mettre en scène l'idée d'une présence discrète mais incontournable, selon notre hypothèse, pour permettre aux éducateurs de « s'équiper pour réfléchir⁸² », « proposer des activités réflexives en offrant la possibilité aux [éducateurs] de pouvoir s'impliquer et se confronter au savoir afin de les outiller intellectuellement et techniquement » (Berger & Cardot, 2013, p 745), pour la distinguer d'un cours dans lequel la présence de la théorie est plus marquée, voire centrale, et en « originalité » par rapport à l'usage en APP (comme nous l'avons remarqué dans la problématique initiale). Nous avons tout de même souhaité nous rapprocher de sa signification et de son étymologie pour questionner la pertinence de son usage dans l'élaboration de notre thèse ainsi que les précautions d'usage qui pourraient s'y rattacher dans la pratique.

En effet, « incursion » signifie « irruption des gens de guerre en territoire étranger, maraudeurs dans une propriété privée » (Dauzat, Dubois & Mitterand, 1971). Cette première acception nous invite à la prudence dans son usage prenant en considération l'intrusion que celle-ci peut représenter, confrontant les éducateurs à leur ignorance, déstabilisant leurs certitudes, les renvoyant immanquablement à leur rapport au savoir que nous veillons dans notre posture clinique, à déstabiliser autant qu'à contenir.

Sa seconde acception se rapproche davantage de notre intention pédagogique puisque « incursion » signifie également « coup de main, voyage entrepris avec curiosité » (Dauzat, Dubois & Mitterand, 1971). Nous prendrons en considération les deux dimensions de sa signification pour se situer et s'auto-évaluer par rapport à l'usage de ces « incursions théoriques » pour éviter qu'elles ne deviennent des « attaques, des invasions » et qu'elles restent « un court passage [de la théorie] en un lieu » (Dauzat, Dubois & Mitterand, 1971), celui de l'APP en formation, considéré comme un espace privilégié de l'articulation théorie pratique et qui selon nous en justifie donc l'usage. Cependant, soulignons que pour accélérer le changement, « nous sommes souvent aux limites de l'intrusion » (Vial & Mencacci 2007). La « pénétration indiscreète et momentanée [de la connaissance] dans un domaine inconnu et

⁸² C'est ainsi que nous le présentons aux étudiants.

inhabituel » (Dauzat, Dubois & Mitterand, 1971) peut donc s'avérer pertinente et utile comme tente de le défendre notre thèse.

Concernant l'usage de la « schématisation de la PAC », cela correspond au schéma suivant qui donne forme à la tension des contradictions en présence et des dérives qu'elles comportent, se situant derrière les pointillés (en référence aux différents rapports aux limites définies dans la seconde partie). « La dichotomie visuellement organisée fait comprendre » (Peyron-Bonjan, 1994).

Cette formalisation s'inspire franchement de la schématisation proposée par Vial (2012). La double flèche indique le terrain de jeu de la pratique, un entre deux qui correspond à une posture professionnelle. L'entre deux correspond également à l'horizon de contrôle présent en permanence quelle que soit la posture adoptée. Il sert de repère puisqu'il n'y a pas d'éducation sans normativité comme nous l'avons relevé dans la problématique théorique à travers l'exploration du processus de normativité et d'émancipation.

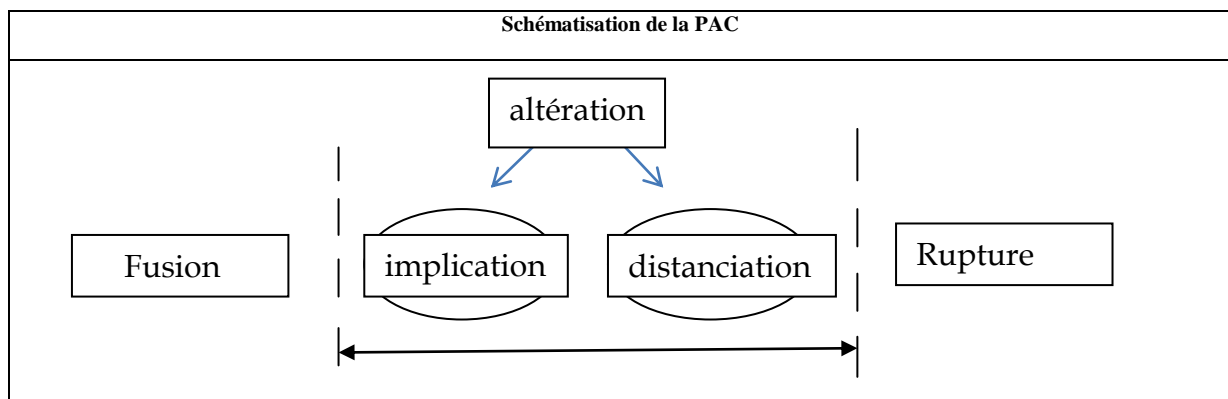


Tableau n°7, la « PAC »

En fournir ici un exemple semble nécessaire pour visualiser l'usage de l'incursion théorique reliée à l'usage de cette schématisation. Nous nous autorisons pour cela à retranscrire un extrait (long) d'acte de colloque réalisé en cours de thèse

« Dans son ouvrage « La mère suffisamment bonne » (Winnicott, 1997) , l'auteur explicite la nécessité pour la mère d'être « bonne », c'est-à-dire contenante et protectrice mais également « mauvaise », c'est-à-dire d'introduire du manque, de la séparation et de la frustration pour permettre à l'enfant d'apprendre à faire seul, de supporter la frustration et développer ses propres mécanismes de défense, les deux pôles contraires étant nécessaires pour l'éducation de l'enfant. L'excès de chacune de ces deux caractéristiques

est identifié comme des dérives possibles de la relation éducative : trop bonne la mère entrave le processus de séparation et d'autonomisation, trop mauvaise, elle ne favorise pas l'émergence du sujet et la sécurité affective qui s'y rattache. [...] Cet exercice est utilisé avec d'autres concepts comme celui de l'altération emprunté à Ardoino⁸³ (2000), qui s'articule entre l'implication et la distanciation, la fusion et la rupture étant les deux dérives des deux contraires en présence (derrière les pointillés sur le schéma). Chaque schéma s'accompagne donc de concepts pour problématiser les situations éducatives en vue de se repérer pour mieux s'orienter dans l'agir. Certains d'entre eux sont empruntés à un système de références en sciences de l'éducation, porté par l'intervenant-chercheur ; d'autres sont trouvés, créés en co-construction entre le groupe et l'intervenant » (Goralczyk, 2016).

Il s'agira donc dans la problématique méthodologique de regarder les effets de ces deux éléments sur les dynamiques émancipatrices des sujets, partenaires de la recherche, comme nous allons le définir et le présenter dans la troisième partie de cette recherche, la problématique méthodologique : que nous dit le terrain ?

La connaissance est un processus fondé sur des mécanismes de répétition, on revient, encore et toujours, aux mêmes points mais à des moments différents après avoir bougé soi-même [...] chaque avancée résulte d'un écart de posture, d'un remaniement dans l'énoncé des questionnements [...] la pensée ne peut s'élaborer que dans un éternel retour (Caratani, 2004, p 6).

C'est donc avec humilité, prudence et apprivoisement de notre subjectivité que nous nous sommes regardés travailler pour chercher à comprendre, rendre intelligible tout en faisant le deuil de « la trouvaille » et en faisant confiance à la sérendipité.

⁸³ Illustration présentée dans la schématisation de la PAC ci-dessus.

Troisième partie

Clinique de la clinique en APP.

Chapitre 5 : Cadre méthodologique, recueil, traitement et analyse clinique des données

Chapitre 6 : L'analyse : démarche, résultats, interprétations et herméneutique

Introduction et régulation de l'exploration de terrain

Dans notre recherche, comme nous l'avons signifié dans la synthèse de la problématisation, nous nous intéressons à la présence concrète, à travers les incursions théoriques, du savoir en APP comme levier du processus d'émancipation. L'objet de recherche a pris du temps à se construire et nous avons commencé à recueillir des données avant même de l'avoir défini. En effet, nous envisagions au début de nous engager dans la méthodologie de l'autoconfrontation simple (Clot & Faïta, 2000) comme outil de recueil de données et d'accompagnement des sujets, partenaires de la recherche.

Notons ici que nous étions nous même « trop occupés [à nous émanciper] » (Sibony, 1991), englués dans la procrastination. « Un peu de mal avoué dispense de reconnaître beaucoup de mal caché » (Barthes, 1957). Nous y reviendrons dans un paragraphe ci-dessous destiné à formaliser la mise au travail de nos implications. Soulignons toutefois que nous avons mis en place de nombreux changements existentiels concomitants au travail de thèse, qui semblent s'être répercutés sur notre posture professionnelle. Une montée en puissance des compétences s'est fait ressentir. Nous avons notamment progressé dans notre capacité à accepter d'être le mauvais objet en adoptant quand cela nous paraissait pertinent, le rôle de « la mère suffisamment mauvaise » (Winnicott, 1997) pour faire tiers, éviter la fusion et permettre à l'autre de se séparer. Cette autoévaluation sera prise en considération dans l'interprétation des résultats puisque « Dès lors, [que] nous sommes impliqués, et là nôtre engagement et la conscience de notre subjectivité sont la base même de notre recherche » (Cifali, 2001, p 296).

Nous avons donc filmé pendant les deux premières années de la thèse, les séances d'APP que nous animions dans deux centres de formations différents pour lesquels nous avons bénéficié de toutes les autorisations nécessaires, celles des institutions ainsi que celles de la totalité des sujets filmés, ceux-ci d'ailleurs enthousiastes à l'idée de participer à ce projet de recherche. Nous ne nous sommes donc pas privés de les recontacter pour la mise en œuvre des entretiens. Cependant, les contraintes personnelles, temporelles et géographiques, des sujets et du chercheur, n'ont pas permis de mener à terme cette première intention méthodologique. Ce dispositif a également été mis à mal par la lourdeur du temps de retranscription qu'exige à la fois une séance collective et les entretiens en autoconfrontation qui s'y rattachent.

Nous avons donc été contraints de réguler et de repenser le dispositif méthodologique pour l'adapter à ces contraintes ainsi qu'aux exigences éthiques et méthodologiques du projet de recherche. « Il nous fallait donc sélectionner une méthode qui prenne en compte la position qui était la nôtre puisque nous étions à la fois praticien et chercheur » (Poplimont, 2000, p 362).

Malgré l'avortement prématuré de ce dispositif, et la métaphore de l'accouchement pour la souffrance qui s'y cramponne n'est pas neutre, nous avons tenu à utiliser les données recueillies pour nourrir notre cheminement réflexif par rapport à l'objet de recherche en construction et notamment pour mettre au travail notre processus d'implication distanciation, impératif dans le cadre d'une recherche clinique dans laquelle le praticien est aussi chercheur. Ce travail n'a donc pas été négligeable ni totalement stérile⁸⁴. Le visionnage des séquences filmées a largement favorisé le travail de la posture du chercheur en jouant un rôle de tiers, un miroir nécessaire pour limiter les dérives possibles d'une posture impliquée. Comme cela a déjà été posé, et depuis l'introduction, c'est la méthode clinique qui a retenu notre choix.

Il semble aujourd'hui que la méthode clinique soit la plus pertinente au modèle du sujet annoncé. Un lien étroit semble s'imposer entre le modèle du sujet et le choix de la méthode de recherche. S'intéresser aux dynamiques du psychisme incline à choisir la méthode clinique (Vial & Mencacci, 2007, p 307).

Elle définit un régime particulier de construction des connaissances qui nous paraît adapté à notre objet de recherche ainsi qu'à la place faite aux sujets interrogés, considérés partenaires de la recherche. « La démarche clinique se fait en lien étroit avec les activités pratiques » (Cifali, 1994, p 14). Cette dimension éthique nous importe.

Elle permet d'explorer davantage les processus en lien avec la singularité des sujets, leur processus de normativité ainsi que le processus de subjectivation, caractérisant le processus d'émancipation comme nous l'avons mis en relief dans la problématisation théorique.

Elle est conçue comme le recueil de faits par observation, entretien et analyse des productions du sujet. Elle vise à comprendre la conduite dans sa perspective propre, à relever aussi fidèlement que possible les manières d'être et de réagir d'un être humain concret aux prises avec une situation (Lagache, 1969, p160).

Dans le chapitre 5, nous présenterons le cadre méthodologique ainsi que les outils de recueil, de traitements et d'analyse des données.

Dans le chapitre 6, la démarche entreprise y sera exposée, ainsi que les résultats et leurs interprétations. Il s'agira également de présenter les biais, les limites et les questionnements éprouvés pendant cette démarche méthodologique. La dimension herméneutique que nous souhaitons apporter à notre travail fermera le chapitre en proposant une analyse de notre style professionnel ainsi que les objets de travail plus conventionnels en clinique : le rapport au savoir, le transfert et le travail d'implication-distanciation. Il s'agira également de présenter des perspectives de régulation de l'objet, des projections méthodologiques ainsi que les transpositions didactiques envisageables.

⁸⁴ Les données existent et pourront être utilisées à d'autres fins dans des recherches ultérieures, réalisées dans des conditions plus favorables.

Chapitre 5 : Cadre méthodologique : recueil, traitement et analyse clinique des données

Nous souhaitons rendre intelligible l'usage de la schématisation de la PAC ainsi que des incursions théoriques en APP, comme leviers du processus d'émancipation. Pour cela, « un lien s'est ainsi établi entre une manière d'exercer notre métier et une possible découverte entre notre expérience et sa réflexion, entre une praxis et sa théorisation, entre un terrain et sa compréhension » (Cifali, 2001, p 295), qui nous conduit à choisir la méthodologie clinique.

Nous disposons d'un corpus de deux entretiens cliniques réalisés avec deux partenaires, Bérangère, le sujet 1, et Aurore, le sujet 2. Notre choix ne s'est pas réalisé de manière arbitraire. Les deux partenaires semblaient être les plus réceptives à notre posture en APP, nous semblant engagées dans un processus d'émancipation. Ce sont également les deux sujets qui ont ardemment souhaité participer aux entretiens pour « poursuivre le travail entamé » ont-elles signifié. Ainsi, nous pourrions dire que c'est la rencontre qui a construit le dispositif. Nous disposons également de quelques échanges par mails, notamment avec Aurore⁸⁵, qui nous paraissent pertinents pour compléter les données recueillies pendant l'entretien ainsi que pour alimenter le questionnement relatif au transfert et au contre transfert entre le sujet et le praticien chercheur car « ce dernier est toujours en relation contractuelle multiple, avec toutes les exigences, parfois contradictoires, conflictuelles, et toutes les implications fantasmatiques, transférentielles et contre-transférentielles, découlant d'une telle situation » (Ardoino, 1990, p 5).

5.1 Plus qu'un outil de recueil de données, l'entretien clinique est une rencontre

Le premier fondement de l'entretien clinique à visée de recherche est de restreindre la relation à la situation d'entretien. L'énonciation du principe de confidentialité et d'anonymat est également une condition posée pour amener le sujet à se sentir libre de dire et de penser dans le respect et le secret de leur parole. « Il s'agit ici du respect de l'accompagné, de sa personnalité, de ses appartenances sociales, culturelles et professionnelles, de ses manières de réagir, de ses aménagements défensifs qui participent de son auto protection » (Vial & Mencacci., 2007, p250). Ces deux principes fondamentaux de la pratique de l'entretien clinique de recherche énoncés, le chercheur pourra enfin tenter de « s'effacer pour être à l'écoute de l'autre » (Chiland, 1983). Toutefois,

⁸⁵ Aurore a accepté que ces données soient utilisées pour cette recherche.

L'expérience montre que la retenue de l'enquêteur déclenche une attitude spécifique chez la personne interrogée, qui évite de s'engager : à la non personnalisation des questions fait écho la non personnalisation des réponses [...] l'accompagnateur ne gomme pas sa présence. Bien au contraire, il est présent à l'autre [...] il s'engage activement dans les questions, pour provoquer l'engagement de l'accompagné [...] dans un espace de confiance, de fiabilité, mais aussi de déstabilisation qui le pousse hors de sa manière habituelle d'être, de penser, d'agir, de ressentir, et l'amène à exercer un travail sur lui, à problématiser (Vial & Mencacci, 2007, p250).

L'entretien, ne sera pas dirigé par le chercheur avec des questions préparées à l'avance, « Le principe d'orientation sera donc substitué au principe de non directivité, accueil et non initiative » (Chiland, 1983, p 126). Néanmoins celui-ci débutera par la question inaugurale suivante⁸⁶ : **En quoi l'APP vous a permis ou pas de changer de regard sur vous et sur les situations ?**

« L'enquêteur se contente de poser le thème de l'entretien dont les caractéristiques essentielles sont d'être large et ambigu » (Ghiglione & Matalon, 1978, p 75). L'ambiguïté évoquée signifie « la présence d'un thème dans la conversation qui permet au sujet de développer sa pensée à partir de son cadre de référence » (Poplimont, 2000, p 367). L'objectif ici est de laisser libre cours à la parole de l'autre, laisser la personne suivre son propre fil à l'intérieur d'un cadre assez large. « Raconter, n'est ce pas toujours chercher son origine, dire ses démêlés avec la Loi, entrer dans la dialectique de l'attendrissement et de la haine ? » (Barthes, 1973, p 64).

Le déroulement de l'entretien dépendra donc essentiellement des interventions du sujet. « Il ne peut être une démarche standardisée et impersonnelle, à suivre du début jusqu'à la fin, répétable quasiment à l'identique dans un enchaînement strict, et en un nombre fini d'opérations » (Chiland, 1983, p248). « Aussi, mieux vaut installer l'enquêté dans cette relation inhabituelle, en encourageant l'approfondissement de sa réflexion, et la laisser prendre elle-même conscience, au fur et à mesure de l'entretien, du rôle joué par l'enquêteur » (Blanchard-Laville, 1999, p88).

Le dispositif est donc conçu de manière à favoriser l'émergence d'une parole libre supposant une posture d'écoute de la part du chercheur qui n'exclut pas des relances pour approfondir la compréhension de certains éléments évoqués par le sujet.

⁸⁶ Un regard critique sur la pertinence de la question inaugurale est présenté en note de bas de pages dans le chapitre suivant.

Le clinicien se tait pour laisser l'autre parler et parle pour lui faciliter la parole. L'enquêteur n'est pas là seulement pour enregistrer ce qui est dit, il est là pour faciliter, mieux, rendre possible une exploration qui n'aurait pas lieu sans lui. L'échange, réel, dense qui s'opère entre l'interviewer et l'interviewé, diffère des interactions sociales habituelles, en ce qu'il porte ou devrait porter exclusivement sur ce que pense la personne interrogée du thème » (Chiland, 1983, p23).

Toutefois, il doit renoncer à « exercer quelque effort, quelque pression, quelque contrôle que ce soit pour canaliser ou diriger le cours de pensées » (Levy, 1997). Les jugements de valeurs, conseils et autres injonctions déplacées devront être proscrites pour favoriser une certaine neutralité et une réserve de mise traduisant un respect de l'autre, favorable à l'émergence d'une parole authentique en « renforçant implicitement la valeur que le sujet s'attribue afin qu'il ose s'aventurer dans l'expression de lui-même, de ses idées, en étant sûr d'être compris et accepté » (Chiland, 1983, p 124).

Ce respect peut se traduire par une « attention flottante » (Laplanche & Pontalis, 1967), expression généralement utilisée dans le cadre de la cure psychanalytique pour définir une posture d'écoute ouverte, dénuée de ses représentations ou plus justement, empreinte de ses représentations « travaillées ». Toute la subtilité dans le jeu de la posture du chercheur sera de se pencher sur l'autre en tentant de s'oublier à travers une attitude d'empathie⁸⁷ et d'acceptation inconditionnelle de ce que présente le sujet, en tentant de « vibrer aux émotions de l'autre » (Capul & Lemay, 2002, p 141). « L'empathie n'est pas la fusion avec l'autre, c'est une sorte de dédoublement qui permet d'établir une distanciation de manière à accueillir l'autre » (Vial & Mencacci., 2007, p250). L'ensemble des propos doit être accueilli sans faire de préférence entre les éléments amenés⁸⁸. C'est pourquoi, il n'y aura pas de prise de note pour ne pas laisser transparaître les réactions, « éviter les relances de types reflet » (Yelnik, 2005, p138). L'entretien sera donc enregistré avec l'accord préalable du sujet.

« Dans les entretiens cliniques à visée de recherche, seul le magnétophone permet le dépouillement et l'analyse scientifique des entretiens » (Chiland, 1983, p 126). La prise de note sera proscrite comme les silences trop long qui peuvent mettre mal à l'aise les sujets, suscitant « un inconfort que rien n'autorise à infliger à la personne qui a accepté de consacrer

⁸⁷ L'empathie est « l'ensemble des techniques liées à une attitude intuitive qui consiste à saisir le sens subjectif et intersubjectif d'une activité humaine concrète, à partir des intentions que l'on peut anticiper chez un ou plusieurs acteurs, cela à partir de notre propre expérience vécue du social ; puis à transcrire ce sens pour le rendre intelligible à une communauté humaine » (Vial & Mencacci, 2007, p249).

⁸⁸Ce qui n'exclut pas de se saisir des surprises pour les explorer comme nous l'explicitons plus loin dans l'analyse des entretiens, non pas comme un jugement mais comme une curiosité, un intérêt empathique.

un peu de son temps au chercheur » (Chiland, 1983, p 126). Toutefois, les silences seront respectés s'ils traduisent des moments de réflexions nécessaires à l'élaboration de la pensée, « sans pour autant caricaturer une attitude qui serait de mise dans le cadre d'une cure psychanalytique » (Chiland, 1983, p 126). Nous serons particulièrement attentifs à cet aspect puisqu'il traduit notre crainte d'adopter une posture de clinicien-intervenant plus qu'une posture de clinicien-chercheur (compte tenu de notre formation initiale).

Les principes de l'entretien ont donc pour fondement de favoriser l'établissement d'un climat de confiance dans lequel le chercheur jouera de sa posture pour créer les conditions favorables à l'expression d'une parole authentique,

Un langage tapissé de peau, un texte où l'on puisse entendre le grain du gosier, la patine des consonnes, la volupté des voyelles, toute une stéréophonie de la chair profonde [...] pour qu'il réussisse à déporter le signifié très loin et à jeter, pour ainsi dire, le corps anonyme de l'acteur dans mon oreille : ça granule, ça grésille, ça caresse, ça râpe, ça coupe : ça jouit (Barthes, 1973, p 89).

L'ensemble des principes énoncés représentent des ressources qui, si elles sont intégrées et intériorisées par le chercheur, peuvent devenir des repères fiables et efficaces dans la mise en place des entretiens. « L'entretien reste fondé sur un savoir-faire plutôt artisanal, un art discret du bricolage ayant pour but de favoriser l'expression » (Vial & Mencacci, 2007, p 248), c'est un métissage.

5.2 La posture du clinicien, le transfert et les impératifs méthodologiques attenants

La posture clinique s'inscrit dans une relation éducative fondée sur une rencontre s'articulant dans un transfert et un contre transfert. L'étymologie du « transfert » se réfère d'ailleurs à celui de « relation » qui désigne un récit, un rapport, une relation située comme lien de parole (Rouzel, 2002, p65). L'origine du transfert est « inconsciente, désigne l'ensemble des manifestations affectives de l'enfant en direction de l'enseignant notamment [...] Le transfert est un processus qui permet à des représentations refoulées frappées par la censure, d'apparaître sous une forme totalement anodine, mais avec une charge émotionnelle qui elle reste constante » (Rouzel, 2002, p 69).

La définition du transfert est également utile pour mieux cerner ensuite les enjeux d'un travail sur l'implication. En lien avec le transfert, le chercheur donne un nouveau sens à ses difficultés, ses craintes et incertitudes ressenties tout au long de la démarche de recherche. Chaque rencontre relève alors de l'inédit, de la nouveauté et exige à chaque fois de la création

et de la créativité⁸⁹. Construire une relation de confiance entre le chercheur et le sujet nécessite une approche réflexive. Le chercheur se regarde alors agir, se questionnant sur ce qu'il est en train de faire ou va faire ou a fait pour que le sujet entretenu en fasse de même. La pratique réflexive considérée comme « une suite d'opérations relatives à une pratique intellectuelle, est aussi souvent une pratique langagière, dialogique et sociale » (Perrenoud, 2010, p 226). Ainsi, la pratique réflexive nourrit un travail autour de la parole pour réguler sa posture qui « comporte quelques risques : celui de ne plus s'y retrouver, de perdre ses repères, de jouer un peu trop sur différents registres. Il convient donc d'être ferme sur le point d'horizon qui interdit la franche dérive » (Cifali & André, 2007, p 42). La réflexivité devient critère de rigueur et de scientificité. « S'éprouver soi-même pour éprouver l'autre. On ne peut faire l'économie du soi » (Pezé, 2002, p 30), de la « dramaturgie d'usage de soi » (Schwartz, 2000) en tant que chercheur.

Le travail sur soi qu'exige la clinique fait l'objet d'une écriture distincte, présentée en annexe 3. Il s'agit du réagencement d'un journal de bord tenu avec plus ou moins de régularité en fonction des phases d'élaboration, de procrastination ainsi que des processus existentiels qui ont accompagné l'élaboration de ce travail. Il tente à travers une écriture coulante et spontanée, de formaliser des liens entre l'objet de recherche et le rapport à l'objet de recherche du chercheur. Il tente d'identifier des moments, des ruptures, des phases et des objets représentatifs du travail d'implication distanciation dans lequel est engagé en permanence le chercheur. Il est également le reflet du travail de contre transfert engagé avec les partenaires de la recherche, Bérangère et Aurore, que nous avons tenté de « décrire » sans chercher à se distancier de nos impressions, utilisant l'écriture comme un médium permettant de se distancier de ses ressentis, de les prendre en considération pour questionner nos implications et les régulations que ceux-ci nécessitent dans la pratique.

L'étude en continu de sa pratique de chercheur (qu'elle soit appelée « réflexivité », « autoévaluation », « analyse du transfert et du contre transfert », « analyse de son implication » : travail du double processus d'implication distanciation semble devenir un élément incontournable de toute recherche qui a fait le deuil de la vérité objective (Vial & Mencacci, 2007, p 309).

Tout l'art et la difficulté de ce travail a été de dire le JE sans l'exposer à la manière d'un pornographe. Malgré des efforts et moultes tentatives, nous n'y sommes pas toujours parvenus mais nous avons essayé de nous y confronter.

⁸⁹ Une pensée à la thèse de Jean marie Revillot (2012) dans laquelle il explicite de quelle manière il s'adapte au sujet pendant les entretiens en méthodologie clinique de la recherche en modifiant volontairement son propre comportement.

Toute expérience clinique doit comporter une réflexion sur sa propre démarche, elle est une pratique d'autoévaluation parce que la relation clinique, la posture clinique, le travail d'écoute sur le terrain ne sont pas qu'une question de savoir, de maîtrises, de techniques, ni de vouloir faire. L'application sans discernement d'une méthode clinique qui ne tiendrait pas compte de l'implication du chercheur, qui ne ferait pas retour sur le sens des gestes et des actions du chercheur, aboutirait à faire une recherche désincarnée et vidée de tout rapport humain. Le chercheur assume son investissement dans l'entretien. La description de la passation des entretiens dans le texte de recherche doit comporter un compte rendu des efforts faits par le chercheur pour afficher l'empathie, mettre en confiance, sans perdre de vue sa question de recherche et l'économie de son travail (Vial, 2006, p 25).

Ces éléments seront présentés ci-après, en fin de partie.

5.3 La population : deux éducatrices en formation au sein d'un dispositif d'APP

La rigueur méthodologique de la recherche scientifique invite le chercheur à établir un échantillon de population représentatif de la population générale étudiée. Le terme d'échantillonnage est généralement « utilisé pour indiquer que le recueil de données se fait sur une partie de la population totale [...] constituée de l'ensemble des personnes dont l'enquête ou la recherche prétend rendre compte » (Eymard, 2003, p103).

La constitution de l'échantillonnage soutenue ici s'inscrit dans une approche empirique dans laquelle la méthode de « l'échantillonnage sur place » (Eymard, 2003, p 103) sera utilisée. « Dans un échantillon qualitatif, c'est l'individu qui est représentatif des groupes sociaux auxquels il appartient, de la ou des cultures dans lesquelles il a baigné⁹⁰ » (Blanchard-Laville, 1999, p 18). « Nous appellerons sujet pour marquer que nous tenons dans cet objet d'étude à respecter la personne » (Chiland, 1983, p 14).

Le choix des sujets s'est effectué de manière opportuniste. Les deux personnes qui ont manifesté avec ardeur leur volonté d'y participer ont été retenues comme nous l'avons signifié dans l'introduction de ce chapitre. Dans ce cas, « l'échantillon n'est pas représentatif de la population parente. Il est plutôt spatial et temporel » (Eymard, 2003, p 104.), s'inscrivant dans la visée praxistique de la méthode clinique.

Les travailleurs sociaux occuperont donc une place cruciale dans cette construction herméneutique dans laquelle ils ne sont pas objets mais participants, dans les séances d'analyse de la pratique puis pendant les entretiens.

Nous estimons en effet, comme Cornelius Castoriadis ou Francis Imbert, que ces métiers relèvent de "l'art de faire" qu'évoquait déjà Michel de Certeau. Toute pratique renvoie à une activité exercée en vue

⁹⁰ Rogers préfère utiliser le terme de diversification de l'échantillon plutôt que de représentativité.

d'obtenir un résultat, mais ici il s'agit d'une activité visant un autre humain. Les métiers concernés s'inscrivent dans des histoires sociales, voire familiales et personnelles, qui interdisent de les réduire à de purs savoirs et modes opératoires abstraits. Ils ont pour spécificité de s'adresser à des personnes en visant le développement de leur autonomie, qu'il s'agisse d'élèves, de "formés", de patients ou d'usagers. Cela les distingue des professions industrielles, même dans un contexte économique et technique où les échanges sociaux et langagiers autour de la production ont pris une importance essentielle (Cifali & André, 2007).

L'analyse des pratiques professionnelles sera donc considérée ici comme une tâche faisant partie intégrante du métier d'éducateur spécialisé, comme un espace de pensée de l'agir et de l'évènement, puisqu' étudier la subjectivation, processus central du processus d'émancipation, c'est partir des faits, c'est penser l'évènement et le discours sur la situation. En effet, comme nous l'avons souligné dans la revue de littérature à partir de l'œuvre de Simondon, on ne peut étudier l'individualisation en général, c'est toujours singulier.

Toutefois, il n'est pas envisageable de sélectionner à l'avance un sujet congruent pour cette recherche étant donné que les critères naîtront de la rencontre, de l'observation et des entretiens. « Choisir des sujets pertinents à la recherche, c'est donc bien dire qu'un seul sujet, une seule personne (deux non plus), ne suffiront pas pour conduire cette recherche. Les sujets doivent pouvoir « raconter » leur expérience par rapport au phénomène étudié. En d'autres termes, s'intéresser « au vécu » (Vial & Eymard, 2003, p 23).

5.4 Les conditions de mise en œuvre du recueil des données

Il nous paraît pertinent ici de rappeler notre affinité épistémologique avec le référentiel psychanalytique. Nous avons fait d'autres choix dans la problématique théorique et nous l'avons justifié. Cependant, notre formation à l'accompagnement professionnel comporte de nombreuses références de cet ordre comme nous l'avons mis en relief dans le chapitre 5 de la seconde partie. Concernant les conditions de mise en œuvre des entretiens de recherche, il nous paraît donc nécessaire de souligner que :

le référentiel psychanalytique peut n'être (et ce n'est pas rien) qu'une façon d'armer son écoute car toute écoute clinique, si neutre et si souple qu'elle se veuille, est donc toujours une écoute déjà armée, une écoute structurée. La connaissance théorique des dynamiques du psychisme permet au chercheur de structurer son écoute, d'entendre autrement (Vial & Mencacci, 2007, p 311).

Rappelons également que nous avons rencontré Bérangère et Aurore pendant une année universitaire, à raison d'une séance mensuelle d'APP. Nous posons donc l'hypothèse que la confiance était déjà présente pour la situation d'entretien et faciliterait ainsi le démarrage de celui-ci. Les entretiens ont eu lieu quelques mois après la fin de ces séances, pendant lesquels

nous avons pu échanger quelques mails pour entretenir la relation. Aurore semble s'en être saisie pour « vider son sac » et poursuivre le travail engagé pendant les séances. Bérangère en a fait une utilisation plus « discrète » manifestant le souci de participer à ces entretiens de recherche. Aurore a souhaité poursuivre les échanges, essentiellement par mails, après l'entretien de recherche.

Les conditions de mises en œuvre des entretiens sont présentées en annexe pour chaque entretien afin de montrer les efforts réalisés pour mettre en scène notre conception du sujet et la mise en place d'un espace contenant favorable à l'éclosion de la parole.

5.5 La méthode de traitement et d'analyse

Le mode de traitement du discours se réfère à la fois à la linguistique de l'énonciation comme théorie du langage et de la communication, et à la psychanalyse comme théorie du psychisme. Le langage n'est jamais neutre. Il est destiné à transmettre des informations et il n'y a généralement pas de correspondance exacte entre le terme utilisé et la réalité qu'il définit. C'est le résultat d'un processus qui met en œuvre de nombreuses opérations complexes. « Un travail se fait, un sens s'élabore, des transformations s'opèrent » (Bardin, 1983). Les invariants psychologiques des sujets présentent une influence majeure dans ce processus tout comme les interactions inhérentes à la situation d'entretien. « L'activité langagière dans sa totalité est subjective » (Yelnik, 2005, p 140).

Chaque parole, chaque énoncé, chaque phrase comportent des significations explicites et implicites, des messages latents⁹¹ qui peuvent signifier des choses différentes selon les locuteurs et les situations. « C'est alors dans les blancs entre les fragments, dans les liens qu'ils tissent les uns avec les autres, que surgissent les surprises les plus riches de sens » (Cifali & André, 2007, p77). Quel que soit l'objet de l'entretien, surviennent inévitablement des associations d'idées, des souvenirs, des représentations sociales ou affectives, conscients ou pas, liés au contexte de la situation. Comme l'a décrit le cadre de l'entretien ci-dessus, cet échange s'effectue toujours dans le cadre du transfert, c'est-à-dire que le discours véhicule des affects, des désirs et autres fantasmes ainsi que des mécanismes de défense qui peuvent se traduire par des lapsus et actes manqués :

les contradictions, digressions, incohérences apparentes, non-dits, mimiques, expression du visage, ton de voix, soupirs, silences, ect., éléments verbaux ou non verbaux, sont des messages involontaires, comme

⁹¹ « Contenu latent : ensemble des significations auquel aboutit l'analyse d'une production de l'inconscient [...] une fois déchiffré, [il] n'apparaît plus comme un récit en images mais comme une organisation de pensée, un discours, exprimant un ou plusieurs désirs » (Laplanche & Pontalis, 1967).

les empreintes de pas d'un fugitif traqué, selon Devereux qui donne un certain nombre d'illustrations de cette auto trahison involontaire (Yelnik, 2005, p141).

Analyser le contenu du discours c'est donc chercher à comprendre ce qui se trame dans le discours latent des sujets et repérer des significations implicites. « L'analyse de contenu apparaît comme un ensemble de techniques d'analyse de communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages » (Bardin, 1983, p 42) dont la visée est l'inférence de connaissances. « Toute analyse objective a pour souci d'étayer des impressions, des jugements intuitifs par des opérations conduisant à des résultats fiables » (Bardin, 1983, p 47).

La compréhension s'effectuera donc à travers une interprétation, un décodage, une lecture entre les lignes de la transcription des entretiens. Ce travail d'interprétation nécessite une lecture et une relecture attentives et concentrées pour effectuer un travail de mémoire pour se replonger dans la situation d'entretien. L'inscription de la recherche dans une méthode clinique porte le chercheur à se centrer sur les dimensions latentes, inconscientes de la relation que le sujet entretient avec l'objet. Les éléments d'énonciation représenteront donc des éléments perceptibles qui permettent d'accéder à la réalité psychique singulière du sujet. Comme cela a déjà été énoncé à plusieurs reprises, le psychisme du chercheur attaché à sa subjectivité représente un instrument de développement de la connaissance : « C'est le contre transfert plutôt que le transfert, qui constitue la donnée la plus cruciale de toute science du comportement, et que l'analyse du contre transfert est scientifiquement plus productive en données sur la nature humaine » (Devereux, 1980, p142).

Toutefois, il semble utile de rappeler que « Tout entretien est d'une richesse sans fond et d'une complexité infinie dont il est strictement impensable de pouvoir prendre en compte totalement » (Vial & Mencacci, 2007, p 249). Modestes et prudents de cette réalité complexe, nous avons donc traité et analysé les données en ayant « l'impression d'avancer dans l'inconnu, sans balise en essayant d'interpréter les propos recueillis mais sans les trahir et surtout assumer le sentiment d'incomplétude » (Poplimont, 2000, p 363).

Chapitre 6 : L'analyse : démarche, résultats et interprétations

Le chercheur crée, lui-même, ses outils conceptuels et méthodologiques, mais ces derniers n'atteindront le niveau de qualité scientifique requis qu'à partir du moment où ils seront devenus transposables, réappropriables par d'autres chercheurs, autrement dit réfutables. En ce sens, toute recherche suppose qu'il soit également rendu compte, le plus explicitement possible, de la conception et de l'élaboration de sa démarche, de sa progression, des difficultés rencontrées sur le terrain et de la façon dont celles-ci auront été surmontées, de ses coûts économiques, pour pouvoir faire état, seulement ensuite, des produits proprement dits d'une telle entreprise (dont les résultats ne seraient plus, à la limite, que des indicateurs) (Ardoino, 1990, p 4).

Nous avons retranscrit les deux entretiens réalisés avec Bérangère et Aurore, dans une temporalité identique : réalisation de l'entretien suivi de la retranscription les jours suivants. Les deux entretiens ont eu lieu dans l'intervalle d'un mois en vue de limiter les effets de l'amnésie des perceptions et des questionnements⁹², dans une volonté d'aguerrir le second entretien, riche de l'expérience du premier (de sa réalisation, de sa retranscription et de la réflexion qui s'y rattache, bien que la maturation soit également nécessaire).

La réflexivité a accompagné tout ce travail comme critère prépondérant dans la rigueur scientifique attendue dans la méthodologie clinique de la recherche dans laquelle le chercheur expose sa démarche comme nous le faisons ici.

C'est que le travail de la vérité à produire, si on veut scientifiquement le valider, doit passer par cette relation. Elle ne réside pas dans le seul sujet qui, en avouant, la porterait toute faite à la lumière. Elle se constitue en partie doublée : présente, mais incomplète, aveugle à elle-même chez celui qui parle, elle ne peut s'achever que chez celui qui la recueille. A lui de dire la vérité de cette vérité obscure: il faut doubler la révélation de l'aveu par le déchiffrement de ce qu'il dit. Celui qui écoute ne sera pas simplement le maître du pardon, le juge qui condamne ou tient quitte ; il sera le maître de sa vérité. Sa fonction est herméneutique (Foucault, 1976, p89).

Pour chaque entretien, nous avons tout d'abord construit des catégories à travers la « présence flottante » que nous nous autorisons à nommer ainsi pour relier l'écoute et la retranscription en référence à la lecture flottante. Il s'agissait là de repérer des indicateurs illustrant les critères relevant du cadre conceptuel établi. Nous avons nommé provisoirement les catégories (à partir des concepts pivots de la problématisation à dominante théorique) puis relevé chronologiquement les phrases et passages reliés à ces catégories.

Entendre des données relatives à notre hypothèse a représenté une des dimensions prioritaires correspondant au repérage des éléments relatifs à la présence des « incursions théoriques » et d'autres relatifs à la « PAC ». Bérangère et Aurore ont toutes deux évoqués à de nombreuses reprises la présence du savoir en APP. En revanche, seule Aurore a évoqué « les contraires »

⁹² Nous n'en avons pas été totalement exemptés pendant l'analyse.

comme éléments central en APP. La mise en tension des contraires n'est pas abordée (en ces termes) par Bérangère mais elle semble se retrouver dans l'élaboration de son discours par la présence de nombreuses conjonctions de coordination articulant les contraires et nuancant régulièrement ses propos.

Enfin, nous ont accompagnés en toile de fond, les critères des concepts de problématisation et d'émancipation, mis en miroir dans la synthèse de la seconde partie, ainsi que les impératifs de la posture clinique qui viennent corroborer la posture que nous tentons d'adopter en tant que praticien au sein des séances d'APP. Nous avons également relevé de nombreux indicateurs d'un changement paradigmatique chez les deux jeunes femmes ainsi qu'un évènement particulier dans leurs processus d'émancipation qui s'y amarrent. Cet évènement s'est parlé en fin d'entretien dans les deux cas, à la porte des coulisses pour Aurore.

Par ailleurs, « attentif à tout ce qui n'entre pas dans la typologie de départ, ni dans la liste des critères préalables » (Vial, 2006, p 24), nous avons créé de nouvelles catégories ne relevant pas du cadre conceptuel établi. Nous les avons nommées, également provisoirement, avec des termes génériques empruntés à notre culture générale en sciences de l'éducation . De ce fait, de nouvelles hypothèses de recherche ont émergé sous formes de liens avec les catégories pré-existantes, qui ne nous étaient pas tout à fait étrangères.

D'autre part, nous avons également mais de manière moins dominante, tenter de repérer des séquences à l'intérieur de l'entretien, des ruptures, des phases, des éléments que nous considérons comme indicateurs de la dynamique du sujet et de la relation avec le praticien-chercheur, qui inviteraient à interpréter autrement les données recueillies ou du moins à les prendre en considération dans l'interprétation. Cette dimension du travail s'est avérée superficielle. Notre mobilisation semble s'être portée davantage sur les dimensions présentées ci-dessus. Cependant nous en ferons quelques commentaires dans les critiques et questionnements apportés à la posture du chercheur pendant l'entretien.

Nonobstant, nous nous sommes également laissés surprendre par la répétition de certains termes ou expressions. Nous les avons notés en vue d'en réaliser une analyse quantitative, support à une interprétation qualitative ainsi qu'à un questionnement comparatif entre les deux entretiens en vue d'identifier la dynamique du sujet (en considérant l'usage des mots comme signifiants de celle-ci). Les mots les plus fréquemment utilisés (lors du premier entretien) par Bérangère sont : « bienveillance, questionnement, faire autrement, vos phrases, justesse, mise en action, ficelles ». Ceux-ci sont ceux d'Aurore : « jouer, émotion, faire autrement, vos phrases, gratter, faire écho ».

L'expression « vos phrases » revient dans le discours des deux personnes. Le repérage de ces occurrences apparaîtra en notes de bas de pages.

Enfin, pour chaque entretien, nous avons noté les questionnements suscités par la lecture puis les questionnements provoqués par la comparaison de ces deux entretiens. Pour réaliser cette démarche, nous nous sommes inspirés des méthodes de traitements et d'analyse que nous avons définies ci-dessus. L'écriture choisie ici correspond à « une avancée en spirale dans laquelle les problématiques se bouclent » (Vial, 2006, p 293).

6.1 Rappels des instruments d'interprétations, régulation du cadre théorique et construction des catégories

Le tableau ci-dessous présente une synthèse du cadre conceptuel de référence, l'équipement théorique avec lequel nous avons procédé à la lecture et l'analyse des données. Ces quatre pré- axes correspondent à des catégories qui porteront le même nom, à l'exception des critères de la problématisation et de l'émancipation que nous avons fait le choix de regrouper sous le terme générique de « changement paradigmatique », pour inclure des données qui débordent les critères précités qui nous semblent indicateurs d'un changement paradigmatique. Ces éléments sont mis en exergue dans l'énonciation, reflet de l'élaboration et des processus mis en œuvre par Bérange et Aurore.

Cadre conceptuel de référence	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>la posture clinique</u> 	Les gestes professionnels : tiers/ contenance/ écoute le transfert les mobiles
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Les critères de la problématisation</u> 	Problémation / problématisation Les entraves
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Les critères de l'émancipation</u> 	Subjectivation, normativité Valeurs négatives Compulsion de répétition
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Éléments de l'hypothèse :</u> 	IT : incursions théorique PAC : problématisation par l'articulation des contraires

Tableau n°8 : Cadre conceptuel de référence

« Ce qui compte c'est d'avoir une taxonomie, une nosographie théorique à mettre à l'épreuve d'un terrain pour la réguler » (Vial & Mencacci, 2007, p 308). En effet, la lecture flottante des entretiens nous a conduits à voir de nouvelles catégories émerger. Nous les présenterons ici également sous forme de tableau avant de justifier leur construction et leur appellation en régulant le cadre théorique pour nous permettre de les interpréter.

Une autre catégorie a émergé des entretiens mais nous avons fait le choix de ne pas y attarder notre regard mais de la relier à un des éléments du cadre de l'APP. Il s'agit de « l'importance du collectif » dans les processus en jeu dans l'APP. Bérangère et Aurore ont toutes deux souligné la dimension contenante de celui-ci dans la prise de risque que représente la prise de parole face à un groupe de pairs. Cet aspect non exploré pourrait faire l'objet d'une exploration ultérieure malgré les nombreuses recherches existantes sur les dynamiques de groupe.

La construction des catégories qu'a permis la lecture flottante s'est effectuée en mettant en parallèle la retranscription de l'entretien et les catégories présentées ci-dessus pour justifier des indicateurs qui s'y rattachent.

Il prendra la forme du tableau suivant :

Repérage de la posture clinique				Repérage des processus mis en œuvre « changement paradigmatique »		Repérage des éléments de l'hypothèse		Repérage des éléments imprévus	
Contenance	Tiers	Transfert Identification au clinicien	Ficelle Affect (problème pour soi) Mobiles	Problématisation	Emancipation	PAC	IT	Miroir perso/ pro	Les petites phrases

Tableau n° 9 : instrument d'analyse

Cependant, nous avons rencontré quelques difficultés pour classer certains extraits compte tenu de la proximité de certaines catégories. Ce fut le cas entre des éléments appartenant au « changement paradigmatique » ainsi qu'au « remaniement du rapport au savoir » puisque les deux sont reliés par le changement de regard. Nous avons toutefois choisi de placer ces éléments dans cette dernière catégorie mettant l'accent sur le rapport au savoir en gardant les éléments saillants de la problématisation et de l'émancipation pour illustrer le changement paradigmatique.

Nous avons également été embarrassés pour classifier les éléments relatifs aux « incursions théoriques » en les dissociant d'autres phrases (sans contenu théorique manifeste) qui pourraient appartenir à la posture clinique notamment pour faire tiers, sans être manifestement liés à des apports théoriques. Cependant, « derrière tout fait peut se cacher une théorie » (Souville, 2002, p 22). L'exploration de ces « autres phrases » fait l'objet d'une régulation théorique. En effet, compte tenu de l'importance que semblent avoir pris ces « phrases » dans le discours des partenaires de la recherche, nous les avons placées dans la catégorie des éléments relatifs aux incursions théoriques tout en remettant en question la valeur que nous portions initialement à leur valeur en APP. Nous nuancerons donc leur contenu et leur usage dans l'analyse qui suit après avoir régulé le cadre théorique précédent à travers une courte exploration de l'expression « les petites phrases ».

Enfin, nous avons également ajouté une brève exploration théorique pour penser la place du silence dans la problématisation compte tenu de l'inconfort que celui-ci semble avoir généré dans le vécu de Béragère et encore plus vivement pour Aurore.

6.1.1 Première régulation : « incursion théorique » ou « petites phrases » ?

Nous avons défini dans la synthèse de la seconde partie, « l'incursion théorique » comme une « référence ouverte » (Vial, 1997) qui fournit des axes de travail, souvent mise en scène à travers des citations originales courtes ou de « petites phrases », courtes également, fruit de notre digestion (et de notre style professionnel) des sciences de l'éducation . Nous nous autorisons à relier ce que nous considérons comme « des incursions théoriques » à ce que les partenaires de la recherche ont nommé « vos petites phrases », sans pour autant les confondre. C'est plus l'effet que leur contenu que nous tenterons de rendre intelligible.

Un détour sémantique devrait nous permettre d'alimenter les questionnements relatifs à notre hypothèse selon laquelle cette présence en APP, d'incursions théoriques ou / et de petites phrases, favorise (par leur rôle tercifiant) la problématisation et l'émancipation qui s'y rattachent. La découverte d'une récente publication (Boyer & Gaboriaux, 2018) nous a conduits à nous rapprocher du champ politique pour explorer le sens que peut revêtir cette expression (fréquente dans ce champ) avant de pouvoir identifier les enjeux qui s'y rattachent dans nos préoccupations éducatives d'articulation théorie pratique.

L'expression « les petites phrases » s'est progressivement figée, faisant son entrée dans le Trésor de la langue française dès 1988 (Brasart, 1994), qui la définit comme un « propos bref d'un homme politique⁹³, qui sert à frapper l'opinion ». En 2011, l'Académie l'accueille dans la neuvième édition au sens d'une « formule concise qui, sous des dehors anodins, vise à marquer les esprits ». Nous retrouvons dans cette définition, notre intention de faire tiers à travers la provocation et l'interpellation, sans en avoir l'air (sous des dehors innocents). Cependant, l'usage reste varié et ne se réduit pas à cette intention non maîtrisable au regard des nombreuses interprétations possibles ainsi que de la diffusion de ces « petites phrases » hors contexte. Boyer et Gaboriaux (2018) soulignent l'importance des seconds locuteurs dans la transmission des messages contenus dans ces « petites phrases ». Nous ne nous intéresserons pas ici à ce phénomène qui semble plus attendant aux phénomènes politiques, nous nous intéresserons à l'usage qu'en font les éducateurs en formation. Cependant, soulignons que Bérangère a explicité de quelle manière elle répète ces phrases à ses collègues de travail. Nous questionnerons donc l'enjeu de cet usage dans le processus d'émancipation de cette dernière.

En s'éloignant du sens commun, nous apprenons qu'une petite phrase représente « un syntagme dénominatif métalinguistique non savant » (Krieg-Planque, 2011, p. 26).

⁹³ « Homme politique » nous renvoie à la problématique de la légitimité dans la « force de frappe » de ces « petites phrases ». Nous y reviendrons dans l'analyse des données.

Il s'agit d'une expression propre aux acteurs sociaux investis dans un secteur professionnel, qui l'emploient pour qualifier un ensemble d'énoncés spécifiques à leur milieu, à l'horizon de contrôle et au jargon qui s'y rattache. « Empruntée au vocabulaire grammatical, cette dernière est pourtant employée de façon plus ou moins adéquate [...] le spectacle l'emporte sur le sérieux, le phénomène politico-médiatique des petites phrases ne contribue t-il pas à nourrir la perte de légitimité des médias» (Boyer & Gaboriaux, 2018, p 11). Ceci nous interpelle sur les dérives possibles de l'usage que nous en faisons (nous y reviendrons dans la partie destinée à l'auto évaluation de celui-ci). L'emploi courant de cette expression présente donc une connotation péjorative que nous questionnerons dans l'analyse de nos données. Cependant, les prendre au sérieux semble possible car « elles témoignent au contraire de stratégies discursives complexes [et contiennent] une portée argumentative considérée comme une arme » (Boyer & Gaboriaux, 2018, p 13), de communication et de transmission, une image qui s'imprime et qui relie. Cette acception nous surprend car nous avons plus tendance à les considérer comme un outil, un instrument, une habileté propre à notre style (sans toutefois ignorer les excès possibles de leur utilisation). Cette arme se manifeste, à travers une « formule⁹⁴ » qui revêt une dimension polémique qui traduit un contenu voire un positionnement épistémologique comme nous l'avons montré dans la définition de la posture professionnelle.

L'une de ses spécificités réside donc dans son attribution à un auteur, qui donne un tour particulier à sa force argumentative en l'associant à la construction d'un ethos, assumé par le locuteur premier lorsque la circulation médiatique de son énoncé répond à son intention initiale, assigné par le locuteur second au locuteur premier lorsque la petite phrase se dérobe à ce dernier (Boyer & Gaboriaux, 2018, p 14), ce qui relie notre intention pédagogique initiale selon laquelle l'usage de la « petite phrase » s'inscrit dans notre style et interpelle la légitimité de l'auteur, ici le praticien chercheur. Ces petites phrases pourraient donc être considérées comme des condensés de grandes idées qui n'ont pas lieu à produire de grand exposé (compte tenu que l'APP est un espace où la parole de l'intervenant vise à être discrète, retenue, pour permettre au groupe de prendre la parole). L'usage de la « petite phrase » semble donc se légitimer par le dispositif d'APP.

⁹⁴ Il nous semble pertinent de confier ici quelques exemples de notre pratique pour illustrer le propos :

- « éduquer l'autre c'est ne pas être là où il nous attend »
- « S'éduquer c'est apprendre à se séparer »
- « c'est toujours plus facile quand c'est de la faute de l'autre »
- « Vous avez mal ou ? »
- « la toute puissance est la manifestation d'une impuissance ».

La petite phrase vise à mettre du conflit dans les représentations traduites dans les situations qu'exposent les étudiants. Les processus en jeux dans l'usage des petites phrases paraissent donc ambivalents, comme une arme à double tranchant. Nous tenterons dans l'analyse de notre style professionnel, d'identifier précisément la dialectique professionnelle qui s'y rattache ainsi que ses dérives en termes de posture, en les reliant aux effets sur les processus inhérents à la problématisation et à l'émancipation des éducateurs.

La dimension péjorative attachée au syntagme « petite phrase » est avant tout le fait du locuteur second, qui vise à mettre en avant un ethos d' [intervenant] à la fois fin observateur et perspicace décrypteur de l'actualité [éducative] : placé ainsi dans une position de surplomb (Boyer & Gaboriaux, 2018), opposée à la juste distance que nécessite la posture du praticien chercheur. D'autant plus que « Tout énoncé achevé court le risque d'être idéologique » (Barthes, 1973, p 68).

L'effet pervers en effet est qu' :

Elle s'exhibe toujours plus ou moins comme un geste de dévoilement, endossé tantôt par le locuteur premier, tantôt par le ou les locuteurs seconds, qui signale de façon plus ou moins marquée le passage du off au on, des coulisses à la scène publique » (Boyer & Gaboriaux, 2018, p 15).

Nous entendons ici la prise de risque accomplie par l'intervenant en APP qui doit ensuite assumer ses petites phrases et être capable de les justifier si nécessaire, également pour ne pas réduire et mutiler le contenu qu'il tente de transmettre dans ces petites phrases, ni saboter leurs effets en ne les assumant pas. Ces gestes assumés pourraient être l'incarnation d'une échappée émancipatrice à laquelle les sujets peuvent s'identifier. Tentons tout d'abord de mieux cerner les processus agissants avant d'approfondir cette interprétation.

6.1.2 Les « petites phrases » entre mét-aphorisation et objets transitionnels

Ces petites phrases représentent des « énoncés aphorisés : ce sont des ressorts communicationnels à forte valeur pragmatique » (Seoane, 2018, p 91). Elles présentent souvent un caractère remarquable et sujet à controverse, avec le risque « d'être péremptoire, elle a toujours le dernier mot ; aucune connaissance ne peut la contredire, l'aménager, la subtiliser » (Barthes, 1977, p 157). Nous avons constaté dans notre expérience, des réactions vives amenant au questionnement de la part des éducateurs en formation. Certains pouvaient noter ces phrases pour demander une explicitation en fin de séance.

Nous pouvons donc en fonction de l'évaluation que nous faisons de la situation, soit laisser l'étudiant (et le groupe) prendre le risque de l'interprétation et donc de la problématisation, en faisant tiers,

Parce que l'émancipation est une visée, il est pertinent de maintenir l'insécurité pour permettre aux apprenants dans un premier temps de reconnaître qu'ils ont un problème afin de le mettre en travail. Le changement de posture n'est pas programmable et met en jeu une éthique de la responsabilité. Cette articulation implique une certaine violence (Goloubieff, 2013, p 118),

ou, à contrario, apporter une explicitation contenant pour ne pas laisser trop de doutes, potentiellement entravant, chez les étudiants. « Cette dynamique répond à une dialogisation interdiscursive agissante du point de vue communicationnel » (Seoane, 2018, p 92) qui montre bien en quoi ses effets sont situés (dans la singularité de la situation et de la relation entre l'intervenant et les étudiants).

Il apparaît d'emblée que le syntagme « petite phrase » s'intègre lui-même régulièrement dans un dispositif de mise en saillance [...] Cette mécanique se fonde sur trois mouvements pragma-énonciatifs : 1) basculer de l'événement de parole à un jugement métadiscursif, 2) catégoriser, voire recatégoriser pour mieux montrer, 3) métaphoriser le discours (Seoane, 2018, p 93).

Nous avons en effet souvent l'impression d'utiliser des exemples très caricaturaux ainsi que des métaphores (de la famille et du couple, de la vie relationnelle ordinaire⁹⁵) pour illustrer un processus complexe (au risque dans un premier mouvement, de mutiler son sens comme nous l'avons évoqué dans la problématique de départ concernant l'usage que font les étudiants des éléments théoriques emprunts aux contenus de formation).

Cependant, le syntagme « petite phrase » renvoie à un processus complexe de figement (Seoane, 2018) qui regroupe plusieurs phrases en une, énonçant un contenu implicite. La petite phrase présente un aspect révélateur. Elle est à la fois arrêt et pivot de la réflexion et de la réaction qu'elle génère et qu'elle vise. Quelques repères ont été identifiés dans le champ (politique) de l'étude et nous paraissent se rapprocher des différents gestes professionnels pour faire tiers (Vial, 2007). Ils nous apparaissent représentatifs des formes qu'en revêt notre usage en séance d'APP. Ils devraient nous permettre d'affiner la précision de notre regard sur les gestes de tercification.

⁹⁵ Extrait de l'entretien 1, sujet 1 : « le fait de nous sortir des exemples comme ca, de vie, de travail, je pense que du coup ca m'a rappelé à l'évidence »

« Les reformulations stylistiques récurrentes accentuent certaines incidences pragmatiques de « petite phrase » :

- ▶ la remarquabilité : « saillie », « jaillie », « saillie controversée », « perle » ;
- ▶ la maladresse : « malentendu », « couac », « gaffe », « bourde » ;
- ▶ le trait d'esprit : « bons mots », « trait d'humour » ;
- ▶ l'intentionnalité agressive : « pique », « vacherie », « un coup de sang », « formule qui pique », « tacle », « escarmouches », « fulgurances vachardes », avec une série d'expansions adjectivales qui vont en ce sens, comme « assassine », « perfide », « acide », « cinglante », et des expansions prépositionnelles telles que « assertion [ou propos] à l'emporte-pièce » (Seoane, 2018, p 94).

Ce repérage met en exergue la dimension ambiguë, à la fois litotique, polémique et métaphorique de ces petites phrases. « L'ambivalence même de l'adjectif « petite » est le premier indice de la métaphorisation du discours qu'entraîne la « petite phrase » (Krieg-Planque, 2011). Cette métaphorisation produit des figures, des images qui portent en elles la relation entre l'auteur et les récepteurs.

L'énonciateur aphorisant produit une tension par son activité métadiscursive, puis, en filant la métaphore, il désactive en partie cette tension pour activer plutôt la capacité interprétative et réflexive du lecteur. Cela lui permet au passage de simplifier l'apparemment complexe, ainsi trivialisé : il décrypte les attaques politiques [critiques éducatives], tout en adressant un clin d'œil complice au lectorat [participants au séance d'APP] (Seoane, 2018, p 95).

Ce dernier aspect nourrit notre hypothèse selon laquelle, nous le dirons si simplement pour l'instant : la présence des petites phrases à la forme tranchante et au contenu théorique latent favorise la problématisation à la fois par la déstabilisation qu'elle provoque et la reliance qui s'y rattache entre l'auteur et le récepteur. En ce sens, porté par la dimension créatrice de l'écriture, nous posons l'hypothèse de la dimension « transitionnelle » (Winnicott, 1969 & 1971) que ces « petites phrases » pourraient revêtir, comme Aurore et Bérangère ont dit toutes les deux qu'elles les accompagnent sur le terrain. Nous chercherons à comprendre plus précisément cet usage pour rendre intelligible l'articulation théorie pratique qui nous préoccupe en reliant « incursions théoriques » et « petites phrases » sous la formule empruntée à Barthes (1973, p 69) : « Un **Pense-Phrase** (c'est-à-dire, pas tout à fait un penseur, et pas tout à fait un phraseur », puisque notre intérêt dominant porte plus sur la fonction que sur la nature de ces phrases même si la nature et la fonction sont indissociables.

Il s'agit donc pour nous de regarder certains éléments qui nous laissent penser que ces « pense-phrases » pourraient représenter des objets transitionnels favorisant le développement du pouvoir d'agir en situation.

6.1.3 Le « Pense-Phrase », un objet transitionnel favorisant le pouvoir d'agir en situation⁹⁶

« En clinique », nous considérons les sujets capables de grandir et de changer. Le changement y est considéré comme un mouvement permanent que la posture clinique (caractérisée par la dialectique du tiers et de la contenance) permet d'accélérer. Comme nous venons de l'évoqué dans le paragraphe précédent, le « pense-phrase » pourrait représenter un objet transitionnel rassurant qui favoriserait l'autorisation et la prise de risque en situation, une façon d'éprouver et de mettre en scène la théorie sous jacente à ces « pense-phrase ». Le rapport à la surprise (Marcelli, 2000) représente un jeu entre la mère et l'enfant, l'intervenant et le sujet en formation. C'est le jeu qui permet la création d'un espace transitionnel.

Celui-ci « favorise la rencontre et le sentiment de sécurité par la dimension ludique relativisant l'imprévu de la surprise par un sentiment de confiance en l'heureuse issue du dénouement. Cette initiation montre que certains rituels peuvent avoir une incidence favorable sur le comportement face à une situation paradoxale » (Goloubieff, 2013, p 139).

Pour cela, il semble nécessaire que les étudiants reconnaissent l'objet comme « non moi » (Winnicott, 1969, p 29). C'est-à-dire que l'objet « pense-phrase » en tant qu'objet extérieur intériorisé permet à l'éducateur de créer, imaginer, inventer et concevoir un objet, c'est-à-dire de problématiser en s'autorisant un pouvoir d'agir qui en découle. Il s'agit là de l'instauration de la relation objectale de type affectueux (qui correspond dans notre contexte, aux dynamiques de transferts entre l'étudiant et l'intervenant, sous tendu par la projection du rapport au savoir de ce dernier). Il est incontournable que le clinicien accepte de partager ses (ces) « pense-phrases ». Il ne doit pas confondre posséder et exister en confisquant le savoir. Il fuit « la gageure d'une jubilation continue, le moment où par son excès le plaisir verbal suffoque et bascule dans la jouissance » (Barthes, 1973, p 16).

Etudier ces différents éléments revient à s'intéresser aux phénomènes transitionnels pour caractériser l'aire intermédiaire entre le savoir et la pratique. En effet, « l'objet transitionnel vise à accepter les différences et les similitudes, il vise à passer de la subjectivité pure à

⁹⁶ Le « doudou » des éducateurs réflexifs !

l'objectivité [nous préférons parler d'une subjectivité distanciée] » (Winnicott, 1969, p 39). En ce sens, l'usage des « pense-phrases » permettrait la symbolisation en représentant le sein maternel, antérieur à l'établissement de la réalité. Cette symbolisation n'est possible que si « la mère [le clinicien] est suffisamment bonne » (Winnicott, 1996) ; c'est-à-dire que sa posture est adaptée aux besoins de l'étudiant. Cette réussite dépend du dévouement, autrement dit, de l'implication du clinicien entre faire tiers et contenir comme nous l'avons défini plus haut. Cette attitude, symbolisée par le don que peut représenter les « pense-phrases » permet, comme le doudou de l'enfant, d'être suffisamment sécurisée pour créer, inventer, s'autoriser et prendre des risques. Ainsi, « il y a chevauchement entre ce que la mère [le clinicien] et ce que l'enfant [l'étudiant] peut concevoir » (Winnicott, 1969, p 55).

Comme nous l'avons mentionné dès l'introduction générale, nous tentons dans nos interventions de mettre en scène la dimension émancipatrice de la relation éducative dans le pari réfléchissant de celle-ci sur les pratiques des éducateurs en formation. Par conséquent, nous jouons à la mère suffisamment bonne pour leur permettre de s'éduquer. Laisser du vide, être suffisamment mauvais.

6.1.4 Deuxième régulation : de l'importance du silence dans la problématisation

L'importance des silences pendant les séances d'APP et notamment le premier, le silence qui introduit le début de quelque chose a été soulignée par Aurore et Bérangère qui, à des endroits différents, semblent avoir été en difficulté pour le supporter. « Le silence, c'est-à-dire l'absence d'explication et de rationalité, nous terrifie car il renvoie à une forme de terreur, de barbarisme, voire d'inhumanité. Pire, le silence renvoie à la mort : ne naissons-nous pas dans un cri, pour mourir dans un soupir ? La vie, elle, est faite de bruit. Le silence est la marque de l'horreur, du traumatisme et de la mort. » (Whitehead, 2012).

De notre place de tiers-venant, nous nous en servons tantôt pour faire tiers et permettre le temps de la réflexion, le temps du vide puisque nous avons tendance à considérer que « Taire, en effet, appelle et permet, dans le silence de l'autre et grâce à lui, de créer son propre récit, de développer sa propre façon de voir et envisager sa vision du monde, même dans ses aspects les plus insoutenables » (Lani-bayle, 2018, p 15). Tantôt pour contenir et laisser la place à la rémanence, à l'accueil des émotions, à leur respect, « Respect notamment du silence quand il peut s'avérer, un temps du moins, nécessaire » (Lani –Bayle, 2018, p 15).

Cette notion n'a pas été développée dans notre problématique théorique mais il nous semble pertinent de le faire ici compte tenu de la place que prend le « silence », dans toute son

épaisseur, autant dans les séances d'APP que dans les entretiens de recherche qui s'y unissent « Car le silence contient toute la vie. Le silence se lit entre les notes et produit la musique. Le silence se lit entre les mots et génère le sens. Le silence se lit entre les lignes et permet l'imaginaire. Il est créatif. Sans éblouir : lui seul, en effet, éclaire comme une lumière inactinique qui révèle, dans l'ombre et grâce à elle, la vie qu'il a captée » (Lani-Bayle, 2012). S'intéresser aux modalités et aux finalités du silence s'inscrit ici dans notre quête d'intelligibilité des leviers de la problématisation en APP (il semble envisageable de le penser dialectiquement comme le contraire de la « petite phrase », nous permettant ainsi d'identifier une autre dialectique emblématique de notre style professionnel entre silence et parole (petites phrases), entre dire et taire. En effet, « l'artiste qui crée du silence doit créer quelque chose de dialectique » (Aithemon, 2018, p 25).

Le silence est biface. Et évoquer les fonctions de la parole ne doit pas faire oublier l'importance du taire, de la « retenue » – à savoir ce qui permet de retenir : ce sont les silences qui font la musique, sans eux il n'y aurait que cacophonies. La parole s'extirpe du bruit qui perturbe et alerte, elle ne prend sens – passant de l'écoute à l'entente, du parler au dire – que si les silences qui la creusent se donnent à être respectés. Ils ne sont pas nécessairement souffrants, ils peuvent être carrément nécessaires : la réflexion comme l'histoire, les savoirs, ont besoin de temps pour se constituer – collectivement comme subjectivement. Quand les paroles apparaissent sur le moment, elles ne sont que rarement construites. Et tout ne peut pas, tout n'a pas à entrer dans les mots. Choisir de dire, c'est aussi pouvoir choisir de taire. Choisir, mais non subir ou être victime. C'est est une question d'humanité (Lani-Bayle, 2018, p 16).

Comme nous l'avons signifié, est clinicien celui qui est capable de tout entendre pour permettre à l'autre de tout dire sans culpabiliser. Nous rajoutons ici, taire ou dire en parole ou en silence, tout et rien.

Nous présenterons ici dans un premier temps, la variété de ses significations et des interprétations possibles avant d'identifier les pratiques qui s'y rattachent dans lesquelles, « L'émotion de toute façon, irrémédiablement ancrée, reste présente et rebelle » (Lani-Bayle, 2018, p 12) comme en témoigne le discours d'Aurore sur son vécu de ses silences : « *C'est horrible vos silences de début !* ».

En effet, le silence permet de faire tiers car il « révèle l'absurde des situations. Il jette le flou, décentre les perceptions, redistribue les cartes du sens » (Aithamon, 2018, p 24). C'est un vide plein. Le silence n'est jamais rien ni vide. Il renvoie chacun à son propre rapport au silence, au vide et à l'angoisse qui peut s'y rattacher, à « sa capacité d'être seul parmi les autres »

(Winnicott, 1958). Le silence résonne et parle, il dit quelque chose. Il ne s'oppose pas au dire, il en représente une variation. « Le silence d'une personne ouvre un éventail de possibilités pour interpréter ce silence » (Sontag, 1967). Il rend les paroles belles et précieuses en laissant une place centrale à la multiplicité des interprétations possibles. « Il est un irréel flou et équivoque, jamais univoque. Dès lors, c'est l'équilibre instable du silence qui nous fait le redouter. Nous vivons dans des sociétés vouées à l'évidence, à balayer tous les doutes, à offrir toutes les solutions possibles à des problèmes qui ne se posent pas encore – dans le cas où ils se poseraient –, ce sont des sociétés de clarification où les faits doivent être arrêtés et l'équilibre maintenu, des sociétés bâties sur l'illusion qu'il ne peut plus y en avoir » (Aithemon, 2018, p 27).

La nature du silence se situe ainsi dans une capacité à faire bouger les lignes de nos perceptions et à laisser en suspend les significations ordinaires, le sens commun qu'habite le sens du silence car il sert à déséquilibrer, à rendre flou, à mettre en doute, à déstabiliser voire effondrer dans son usage pervers ou excessif. Il est le lieu de toutes les significations possibles, de la prolifération excessive également, jusqu'au risque d'effondrement psychique. Il est pont entre l'intérieur et l'extérieur, pont au sens de distance maintenue et de passage possible. Le silence est une passerelle qui permet de relier sans coller. Le silence met en scène une tiercéification. Le silence et la parole peuvent tout deux faire tiers et contenir dans une dialectique incessante entre le dit et le non-dit, le taire et le dire que le tiers –venant tente d'orchestrer pour éviter les dérives de cette dialectique. Nous considérons donc le silence comme un des leviers favorisant la problématisation et son corolaire, l'émancipation.

Finalement, catégoriser n'a pas été une tâche aisée au regard de la complexité des phénomènes étudiés et des liens étroitement tressés qui relient les différentes catégories. Nous avons été contraints de faire des choix sans rien renier tout en travaillant à assumer cette incomplétude à laquelle tout chercheur qui s'intéresse au complexe est confronté.

Rappel de la question inaugurale des entretiens: **en quoi l'APP vous a permis ou pas de changer de regard sur vous et sur les situations⁹⁷ ?**

⁹⁷ La question pourrait paraître manquer d'ouverture en resserrant le champ des réponses possibles à l'APP mais c'est bien ce qui est visé. Il ne nous semble pas très audacieux de supposer que si nous avions choisi de dire : « *Parlez-moi de votre formation...* », les sujets auraient eux-mêmes évoqués l'APP comme un espace central dans leur formation, au regard des données recueillies qui montrent l'importance qu'elles accordent à ce dispositif. Nous pourrions le vérifier en menant d'autres entretiens pour approfondir cette hypothèse. D'autre part, le « ou pas » de notre question vise à autoriser et inviter la critique en abordant des aspects « négatifs », les dérives de l'APP qui pourrait remettre en question la posture de l'intervenant dans une situation d'entretien dans laquelle il se trouve en posture d'intervenant-chercheur. Les dernières phrases du discours de Béangère confortent notre lecture. L'extrait en question est retranscrit dans le questionnaire sur les relances du chercheur, ci-après, page 185.

Dans la partie qui suit nous présentons l'analyse des entretiens fragmentés dans la catégorisation présentée ci-dessus. Rappel des catégories :

Catégorie 1 : corroboration de la posture clinique (tiers-contenance-écoute-ficelles)	Catégorie 3 : l'hypothèse PAC, Pense-pharse et présence du savoir
Catégorie 2 : le changement paradigmatique (problématisation-émancipation)	Catégorie 4 : l'imprévu, le miroir entre l'intime et l'extime

Tableau n°10 : présentation des catégories

6.2 Entretien 1, sujet 1, Bérangère

Ce premier extrait⁹⁸ choisi nous semble refléter la couleur des avancées produites par Bérangère au sein du dispositif d'APP. L'analyse qui suit les décompose bien qu'il fut délicat de classer certains éléments qui pourraient s'inscrire dans plusieurs catégories simultanément. Des commentaires et notes de bas de page jalonnent l'analyse pour tenter de relier les catégories tout en les distinguant, en hiérarchisant et en faisant des choix tout en les justifiant et en tentant d'assumer la subjectivité qui s'y rattache.

« j'ai appris plein de choses, j'ai nourri, j'ai fouillé⁹⁹ (l 110) [...] j'étais dans deux endroits ou quand même on avait pas le droit à la parole, pas le droit de parler, pas le droit de réfléchir, pas le droit de venir titiller l'ordre établi¹⁰⁰ et ça je crois que ça m'a beaucoup dérangé, ça fait que j'ai explosé, c'est comme si on m'avait étouffé pendant quatre ans et qu'au final ben l'APP m'as permis de réaliser que j'étais pas à coté de la plaque, que je questionnais des choses qui n'étaient pas démentielles, que c'était, j'étais presque parfois dans le juste de mes questionnements, que je délirais pas en fait » (l465).

Bérangère reviendra à plusieurs reprises souligner la dimension salvatrice qu'a représenté cette APP pour elle et notamment la dimension contenante de celle-ci.

6.2.1 Catégorie 1 : présence des indicateurs corroborant la posture clinique

Nous avons relevé ici les éléments saillants du discours corroborant la posture clinique que nous habitons pendant les séances en identifiant les indicateurs des fonctions de tiers et de contenance à travers l'importance soulignée par Bérangère que nous relierons à l'utilisation

⁹⁸ Les extraits d'entretien sont présentés en italique dans le texte pour les distinguer des citations.

⁹⁹ « J'aimerais dire [...] combien c'est émouvant pour [le praticien-chercheur] quand un [partenaire de la recherche] accède à la possibilité de penser lui-même, sur les autres. Son économie psychique peut se réorganiser, il gagne en souplesse et en plénitude. Il prend de la distance à l'égard de ses symptômes, de ses inhibitions. Il connaît le double sentiment de la liberté intérieure et de la nécessité extérieure » (Anzieu, 1994, p 156).

¹⁰⁰ Cette présente formulation représente un critère de l'émancipation soulignant un processus latent chez Bérangère pour lequel l'APP a représenté un accélérateur.

fréquente de ces (ses) expressions : la bienveillance, la liberté de parole, l'écoute, le questionnement, le dérangement. Cela permet d'illustrer le style professionnel que nous analysons dans une partie ci-dessous ainsi que de préciser les gestes qui révèlent et relèvent de la clinique, la clinique comme « *travail de la relation* » pour valoriser cette formulation de Bérangère : « *Vous êtes la, vous êtes en train de transmettre un savoir, vous êtes dans autre chose, voilà, c'est un travail dans la relation* » (l 26).

L'analyse de ces données devrait nous permettre d'identifier les liens que fait le sujet entre la posture clinique et ses avancées produites en termes d'apprentissage de la problématisation émancipatrice, en somme de renforcer en quoi la posture clinique favorise l'émancipation comme nous l'avons exposé dans la partie précédente.

Nous présenterons également dans cette partie les éléments relevant du transfert et de l'identification au praticien-chercheur-clinicien comme des pré-supposés de la relation éducative et de l'accélération du changement qui s'y attèle.

« *Le regard bienveillant* » (l 7) est un des premiers mots prononcés par Bérangère peut être en résonance avec son vécu professionnel douloureux : « *ils m'ont laissé à l'abandon* » (l 381). Elle l'a réutilisé (dans sa forme nominale) à plusieurs reprises et régulièrement dans son discours, comme une ondulation qui peignait la toile de fond de son vécu des APP. On peut supposer ici, au regard de l'enthousiasme¹⁰¹ que nous avons perçu chez Bérangère à l'évocation de ce terme, de l'importance de cette dimension dans les processus qu'elle a pu déclencher dans une dynamique de changement. Nous relions la bienveillance à la fonction contenante qu'habite le clinicien. Il en va de la même fonction lorsque le clinicien permet la « *liberté de parole* » (l39), également signalée par Bérangère comme un élément facilitant la prise de parole « *décomplexée* ». Il nous semble que la dialectique que nous mettons en scène (intentionnellement) dans l'articulation entre un langage soutenu et un langage plus familier, voir « *cash* » (l 131), favorise cette liberté de parole.

Comme nous le défendons, bien que nous l'ayons déjà signifié dans une formulation identique, « le clinicien est celui qui peut tout entendre pour permettre à l'autre de tout dire sans culpabiliser » comme l'illustre cet extrait :

« je pense que j'ai pu délivrer des propos, des choses que je n'arrivais pas à poser quelque part, j'avais pas le sentiment d'être écoutée ailleurs et cette liberté de parole heu m'a permis de mettre au travail les choses et surtout d'aboutir mes pensées, en fait

¹⁰¹ Il nous paraît opportun de souligner que l'enthousiasme, sans le remettre en cause, reflète probablement une exagération due au transfert positif entre Bérangère et le praticien-chercheur comme nous le développerons ci-après dans la partie dédiée. Il s'agit aussi pour nous d'assumer nos compétences sans renier la réalité des avancées produites que souligne Bérangère.

je pense que j'avais plein d'idées, plein de choses qui étaient présentes chez en moi, et que vous avez su allé tirer les ficelles »(l 52).¹⁰²

Bienveillance et liberté de parole créent un climat facilitant la prise de risque que représente la parole, de surcroît devant un groupe. En effet,

La reconnaissance d'un problème est facilitée, par l'instauration d'un climat de confiance et d'une ambiance propice à l'expression. Ainsi, l'intervention construit un espace de rencontre et de création des opportunités grâce à un rapport au savoir décalé de la vision traditionnelle scolaire. Le savoir est relatif. Il n'est pas uniquement du côté de l'intervenant. A contrario, il se situe du côté des apprenants et apparaît dans la rencontre co-construite cliniquement. Le savoir savant n'est donc pas prioritaire. C'est la vérité des sujets dans leur appréhension du problème qui prime. Ainsi, eux seuls sont en mesure de déconstruire et de cheminer, à condition de s'autoriser à s'exprimer (Goloubieff, 2013, p 4).

Comme l'illustre Bérangère : *« moi j'avais besoin d'être contenue je crois (rire) et du coup je me suis sentie beaucoup plus contenue donc j'ai eu la possibilité de réfléchir sur la contenance d'une autre manière » (l74)*. Cependant, la contenance comme nous l'avons souligné dans la problématisation théorique, s'articule avec la médiation et l'inconfort qui s'y rattachent comme a pu le repérer Bérangère : *« vous avez bien décrypté et en douceur, et dit aussi cash ! (l 131)*. L'inconfort, la violence et la souffrance que génèrent le tiers, parfois illustré par le silence, *« le silence moi j'en avais besoin parce que je parle beaucoup¹⁰³ » (l 61)* circulent dans le discours de Bérangère :

« très dérangement, très perturbante mais très pertinente » (l122),

« ça a été hyper violent quand vous l'avez dit »(l214),

« ça a été dur car vous avez mis le doigt sur ce que j'étais et ce que je ne pouvais plus faire» (l 228),

« d'un coup, hop y avait cette petite question qui était derrière qu'on avait pas du tout envie de voir et qui était très perso en fait, très très perso, donc ça m'a donné envie de travailler sur moi » (l207),

en alternance avec la douceur et la bienveillance de l'écoute et de la contenance. *« Le fait d'être en APP, d'être écoutée, d'être entendue, de pouvoir parler et de manière très très libre, je crois qu'en revenant au travail j'avais a en moins et du coup j'étais plus à l'écoute » (l190)*. Ces deux derniers extraits corroborent la dialectique que nous tentons de mettre en œuvre dans notre posture. Ils permettent également de mettre en relief les bénéfices en termes de pouvoir d'agir au sens de la mimésis qui s'opère entre le sujet et le clinicien.

¹⁰² Nous reviendrons sur "les ficelles" ci-après.

¹⁰³ Nous nous autorisons à rajouter « et vite ! ». La volubilité de Bérangère nous semble liée à la peur du vide et l'hyperactivité qu'elle décrit elle-même : *« j'étais dans le faire » (l 627)*.

Avant, « *je ne me sentais pas écoutée donc j'étais dans une sorte de guerre d'égo* » (l 145), à en oublier les usagers comme nous l'avons mentionné dans la problématique initiale. « *On s'échappe dans nos problématiques, nos questionnements, dans plein de trucs et en fait, on en oublie qu'il y a les résidents qui sont là, juste devant nous* » (l105).

Nous interprétons ces extraits comme un indicateur de l'émancipation dans le sens où Béragère commence à se distancier d'elle-même et prend conscience des problématiques dans lesquelles elle était engluée auparavant (et qui la faisait souffrir) ainsi que sa part de responsabilité, son implication qu'elle met d'ailleurs en lien avec « *des trucs très très perso en fait* » et le désir de travailler sur soi que cela a réveillé. « *Vous avez su tirer les ficelles* (152 à 57), « *doigt dessus* » (l228), « *vous avez la capacité, l'intelligence d'aller tirer ce qu'il y a derrière* » (l199). Elle associe « les ficelles » à des choses très personnelles, ce qui pose problème pour soi, les mobiles : « *les ficelles c'est ce que vous êtes venue tirer de ce qu'on est [...] c'est vraiment vous qui avez mis le doigt dessus* » (l 228). Les ficelles nous font penser au « taon » (Foucault, 1986) qui pique pour faire courir l'animal piqué. Le geste de terceification qui surgit lorsque le clinicien repère un mobile s'agiter et qu'il fait une hypothèse dans sa tête, qu'il traduit et met en scène dans un questionnement dérangeant pour permettre à l'autre de se regarder, de descendre du tourniquet narcissique, de déstabiliser le pré-encodé, l'histoire que le sujet se raconte pour qu'il en devienne l'auteur.

« J'avais jamais eu ce retour, j'ai jamais eu en fait, ben d'aller chercher la ficelle là où à un moment donné, quand on est en train de faire notre manège¹⁰⁴ (rire), votre fameuse expression, on vient faire sa petite pirouette (rire), j'adore ! c'est tellement vrai ! ouai c'est vrai en fait on se raconte notre histoire en gros, celle qui nous arrange » (l202).

Le risque étant que le clinicien se transforme en manipulateur de marionnettes. C'est pourquoi il veille à ne pas tenir les ficelles¹⁰⁵ mais à les soumettre avec toute la prudence que requiert le maniement du transfert que Béragère elle-même a évoqué avec aisance.

« J'ai dit, la, ok, tu fais un transfert de fou parce qu'elle te dit ça que tu captés et que ça te fait un truc, c'est qu'il y a un bon transfert je pense, et que ça m'a fait beaucoup de bien quand vous m'avez dit ça » (l 268 à 273),

« Je crois qu'il y a eu un truc là, un jour vous m'avez regardé » (l256),

« ça m'a fait tellement de bien d'entendre ça que je me suis dit, ouf, ah ouai, on peut faire autrement ! (l262).

¹⁰⁴ Nous utilisons le terme « tourniquet » (tourner en rond), en référence au « manège narcissique » (Imbert). Béragère a elle-même rendu la formulation d'origine à l'auteur sans le savoir, ce qui nous autorise à montrer sa compréhension du contenu théorique latent.

¹⁰⁵ Nous n'avions pas identifié aux premières relectures, la double signification de « la ficelle ». L'allusion au marionnettiste ne nous ait pas apparu immédiatement. C'est d'une relecture plus tardive que nous avons réinterprété l'usage qu'en fait Béragère « *vous avez tiré les ficelles et j'ai pu mettre en action* » (l48). D'autre part, cette régulation nous rassure dans notre anticipation d'une dérive possible à tirer les ficelles risquant de prendre le sujet pour un pantin. Nous entendons ici « tirer » au sens d'actionner, permettre le mouvement et non diriger.

L'identification assumée de Bérangère renforce notre postulat selon lequel l'identification au praticien chercheur (qui incarne les processus de changement) favorise l'émancipation dans le sens où le sujet se projette dans un changement possible ainsi que dans le travail de deuil qui s'y adjoint, non sans souffrance, à laquelle le sujet peut se risquer puisque l'APP représente ici un espace contenant comme le souligne Bérangère à plusieurs reprises avec insistance.

« D'avoir vécu une médiation qui m'a fait du bien, je crois que j'arriverai mieux à en transmettre une¹⁰⁶, y a un truc comme ça qui s'est passé en APP, parce qu'on a beaucoup parlé de ça aussi dans le transfert qu'on a pu aussi avoir ensemble » (l 233),

« en plus vous étiez ME, enfin voilà y a un parcours, enfin, on s'est compris quoi, du coup ça m'a fait du bien oui de me dire qu'il y avait d'autres solutions en fait que de subir une institution, que le travail d'éduc c'était pas que de subir en fait, y avait autre chose peut être après, je sais pas quoi pour l'instant mais y a autre chose qui va pouvoir se faire » (l 271).

Cette prise de risque facilitée a permis à Bérangère de s'inscrire dans des remaniements importants et généré de nombreux apprentissages, des avancées (la construction de réponses), éléments que nous avons classés comme indicateurs des changements paradigmatiques qui regroupent les critères de la problématisation et de l'émancipation, avancées qui l'ont même conduite à éprouver le désir de ne pas pratiquer le métier pour lequel elle s'est formée.

Le clinicien est garant d'un dispositif, pas des résultats, bien qu'il veille à éviter les dérives de celui-ci. Nous pourrions interpréter son désir d'arrêter comme une identification massive au clinicien (éducateur de formation et de métier initial, qui a rapidement « quitté » le terrain pour devenir « tiers-venant »). Ceci nécessite pour le clinicien un travail pour assumer que les choix des sujets ne lui appartiennent pas et qu'ils peuvent être en contradiction avec l'horizon de contrôle.

Dans la catégorie suivante, nous précisons les avancées produites par Bérangère.

6.2.2 Catégorie 2 : présence des indicateurs corroborant le changement paradigmatique

Le deuil est un processus inhérent au changement. Il est nécessaire de perdre pour gagner, tout gain entraîne une perte¹⁰⁷, il n'y a pas de changement important sans souffrance ni violence. Il faut abandonner du connu pour se confronter à l'inconnu, déconstruire les anciens repères pour en construire de nouveaux.

¹⁰⁶ « D'être moins au front, d'avoir quelque chose entre l'autre et moi, ça m'irait bien, ça me permettrait de me protéger aussi en tant que personne » (l 581). Cet extrait montre les bénéfices de la médiation articulé à ceux de l'identification.

¹⁰⁷ « Tout gain entraîne une perte » est une de nos « pense-phrases ».

Les éléments disposés dans cette catégorie, comme le deuil, représentent des indicateurs d'un changement paradigmatique que nous venons de relier aux effets de la posture clinique de l'intervenant sur l'émancipation. Nous formaliserons dans la catégorie suivante les liens entre les changements paradigmatiques et notre hypothèse.

Trois dimensions apparaissent essentielles :

- le changement de regard sur soi et sur les situations : « *ça m'a ramené à revoir un peu les choses à la baisse, être dans un questionnement, alors ça c'est énorme* » (l 133)
- le repérage et l'acceptation de l'existence des mobiles (problème pour soi, implication, répétition, responsabilisation) : « *je fantasme complet un endroit qui n'existe pas mais j'ai un peu envie d'y croire, c'est bien de me dire que ça existe, mais ça passera par moi bien-sûr, c'est ce que j'ai compris avec vous, c'est que à un moment donné, c'est pas que l'endroit qui fait que, c'est aussi soi, soi qui est pas en capacité de s'adapter*» (l471), ainsi que les bénéfices collatéraux en miroir avec la vie privée de l'APP (que nous développerons dans la catégorie 4, des éléments imprévus ci-après)
- la réflexivité, la construction de sens ainsi que le développement du pouvoir d'agir sur le terrain : « *je ne subis plus donc c'est vachement satisfaisant puisque je ne subis plus !* » (l555), « *y a un côté agréable, confortable en fait, je suis dans une position vachement confortable et qu'en plus j'ai choisi et que j'ai créé toute seule (rires !)* » (l 55).

Ces trois dimensions sont omniprésentes, enchevêtrées les unes aux autres. Certaines dominent parfois quand d'autres sont en suspend et inversement en fonction des situations et des contextes.

Le changement de regard se présente dans les premiers moments du discours de Bérange.

« *Ça m'a permis de me redonner un peu de confiance en moi, un peu de stabilité émotionnelle à l'intérieur de moi que j'avais perdu [...] le point le plus important pour moi pendant un an* » (l 12), « *pour moi c'est la grosse base de l'APP¹⁰⁸* »(l19), « *je me suis tellement fait du bien à moi-même en en APP y a plein de choses qui se sont réparées je crois* » (l536), « *le soufflet a dégonflé en APP [...] y a un soufflet qui montait qui montait et hop ça c'est re- dégonflé donc là c'est sur ça a été très angoissant puisque d'un coup y avait plus rien dedans* »(l152), « *y a un pas qui s'est fait* » (l52).

Nous relierons ces extraits au travail sur les mobiles effectués en séance puisque c'est à la dimension intime à laquelle Bérange semble faire référence, voire à la compulsion de répétition qui peut s'y adjoindre :

¹⁰⁸ Nous pouvons également relier cet extrait aux bénéfices de la contenance centralisés dans la catégorie précédente.

« ça fait deux fois que ça fait ça, donc ça commence à faire, donc je pense qu'il y a quelque chose dans mon fonctionnement la qui se passe, donc peut être bien réfléchir » (l 307), « Je crois que toute cette année de deuil m'a rappelé qu'il fallait que je pense aussi à moi d'abord, qu'il fallait d'abord que je me sente bien et comme je l'étais pas et ben ça m'a amené à faire un travail sur moi » (l225).

Elle nous donne également à voir « le décollement », l'effet du tiers qui sépare et crée une rupture qui génère l'angoisse qu'évoque Bérangère et le risque d'effondrement psychique (Winnicott, 1996).

« Ça m'a demandé de prendre sur moi, c'était une sorte de survie » (l 24).

« je me suis regardée » (l 31),

« ça m'a permis de mettre au travail des choses et d'aboutir mes pensées » (l42),

« le fait de nous questionner sur notre rapport à l'autre, sur notre rapport au savoir, notre rapport à la déficience, notre rapport au handicap, au groupe, au collectif » (l93),

« je me dis en fait que la mort on peut la regarder autrement » (l 64),

« J'ai pu faire aboutir mes pensées, faire émerger des choses et qui m'ont permis de les transformer en action » (l41),

« Je suis sortie de la toute puissance, d'essayer de maîtriser » (l 160) »,

« j'ai pu mettre en action et a pour moi ça m'a soulagée, je me suis sentie plus professionnelle » (l53).

Penser être sortie de la toute puissance pourrait signifier s'y trouver encore (en reniant qu'elle guette l'humain en permanence) mais nous préférons interpréter cette formulation comme un indicateur de la verbalisation d'une avancée significative en terme de changement paradigmatique, une reconnaissance de son im-posture et simultanément de son pouvoir d'agir. On ne peut réguler sa posture que lorsque l'on est capable de se situer dans une dialectique, sur le terrain de jeu de sa pratique et des dimensions éthiques qui s'y rattachent, comme nous l'avons souligné dans la problématisation initiale, sinon le sujet manque de repères pour agir. D'où la nécessité de s'équiper pour réfléchir comme nous l'abordons dans la catégorie suivante en lien avec la présence du savoir en APP.

Cependant, Bérangère a

« appris à me regarder travailler » (l26),

« si je me pose pas de questions, je vais pas avancer, puis la situation n'avancera pas donc j'ai fait machine arrière, prendre du recul, faire machine arrière, me poser des questions » (l140)

« [se] mettre à bouquiner, à réfléchir » (l181).

L'articulation de ces extraits croisés met en relief ce que nous venons de signifier. S'émanciper nécessite réflexivité et équipement théorique, entrelacés d'un travail sous-jacent sur le rapport au savoir dont Bérangère évoque l'évolution à travers divers indicateurs qui nous es difficile ici de dissocier de la catégorie suivante qui centralise les éléments de notre hypothèse en lien avec le savoir. Nous avons retenu un extrait significatif relatant un commentaire que fait Bérangère suite à la relecture de son mémoire, les autres seront dévoilés

dans la catégorie suivante : « *Waou quand même t'as bougé !* »(152). Nous remarquons qu'elle se parle à elle-même lorsqu'elle cite ses avancées et prises de conscience, comme pour les préserver fragiles tout en révélant leur caractère précieux. En s'adressant à elle-même, elle pose un voile protecteur, une fine gaze, car l'avancée est récente et mérite d'être consolidée. En atteste sa réponse à notre question : (l 127) « *vous êtes parvenue à construire des réponses par rapport à ça ?* », « *silence...des réponses, non, des questionnements, oui, une modestie aussi peut être, une modestie que j'avais perdu [...] toute puissance que je ne m'apercevais même pas d'ailleurs* ». Elle a toutefois pu identifier des effets dans la « *mise en acte* » (157) ; « *ça a pris forme, y a des choses qui ont pris forme et j'ai pu ramener dans mon travail, auprès de mes collègues, parfois, et puis de manière très personnelle dans ma relation aux usagers* » (166).

Les incidences pratiques de cette APP se distillent tant dans la réflexivité que le pouvoir d'agir qui s'y rattache, « *avec l'APP j'ai eu le sentiment d'être plus juste parce que je me suis regardée travailler beaucoup plus [...] c'est quelque chose que j'ai acquis l'année dernière (131)*» dans la posture adoptée sur le terrain. Les bénéfiques de la dimension contenante de l'APP ont déjà été relevés, nous les associons aux bénéfiques pratiques en termes de « *présence à l'autre* », distanciée de soi, en se recentrant sur les besoins des personnes accompagnées, ce que Bérangère nomme « *le pur de la relation* » (l 380) qui nécessite d'« *accepter de ne pas avoir de réponse [...] je ne savais pas qu'on pouvait autant pas savoir* » (l 588). En effet, l'étendue de ce qu'on ne sait pas est beaucoup plus vaste que ce l'on sait¹⁰⁹.

Les trois dimensions que nous avons identifiées se rejoignent avec les trois « *trucs* » les plus importants en termes de leviers émancipateurs que Bérangère souligne comme étant les apprentissages qu'elle a pu réaliser dans le cadre de nos APP. Le regain de confiance, le désir de s'équiper pour réfléchir « *ça m'a donné envie de me replonger la dedans* » (1174) et la réflexivité, le questionnement et l'aise ressentie à travers les avancées produites. Cette catégorisation qu'opère Bérangère elle-même regroupe les critères de la problématisation comme réflexion sur les situations favorisée par la conceptualisation permise par la présence du savoir en APP.

¹⁰⁹ Cette phrase est également une de nos pense-phrases, inventée à partir de notre interprétation d'une citation extraite de Rigaud, L. (2012). Le radis de Pâques de l'éducation. *Conférence gesticulée*.

6.2.3 Catégorie 3 : présence des indicateurs de l'hypothèse, PAC, pense-phrase et présence du savoir

Dans cette catégorie se côtoient des indicateurs signifiants la présence des pense-phrases, « *vos phrases* » et de la PAC que nous associons également au champ sémantique du savoir « *théorie, concepts, citation* » et du rapport au savoir « *je ne savais pas qu'on pouvait autant ne pas savoir* », pour rendre intelligible notre hypothèse selon laquelle la présence du savoir en APP est nécessaire pour provoquer la problématisation. « *Apprendre à se regarder*¹¹⁰ *voilà pour moi c'est vraiment ça la phrase de l'année* » (l26). Cet extrait illustre aisément notre hypothèse puisqu'elle met en avant l'importance de la pense-phrase (rien qu'en relevant son existence), adjointe aux visées de l'APP, critère de l'émancipation, se distancier de soi (en se regardant travailler). « *Cette phrase je me la suis souvent répétée, très souvent même, et j'ai même pu la répéter à d'autres collègues* » (l 66), « *ces petites phrases là qui tiennent des ficelles* » (l 26), « *madame goralczyk elle a dit ça* » (l 29), bien qu'elle ne fasse pas ici allusion à cette pense-phrase là, cet extrait confirme son impact sur la réflexivité de Béragère sans pour autant pouvoir présager plus précisément de son impact.

« Les principales ficelles avec vous ça a été ça : qu'est ce que tu viens nous raconter là ? t'es en train de me raconter quoi ? tu nous racontes quoi de toi, quoi de ce que tu es, de ce que t'as pas envie de voir ? C'est pour ça que c'était hyper dérangeant, oui l'APP a été très dérangeante, très perturbante mais très pertinente pour moi, j'ai pris beaucoup de plaisir pendant un an parce que je savais en venant que vous n'alliez pas détourner, y aurait pas de détour quoi ! moi j'en avais besoin » (l 216).

Béragère dissocie les pense-phrases et les incursions théoriques plus assumées et conventionnelles du savoir pour mettre en avant l'importance que cela a représenté dans son désir de savoir et d'apprendre. Nous avons choisi de les laisser ensemble dans cette même catégorie pour valoriser la similitude des intentions : faire tiers, créer une rupture, un décollement, permettre aux sujets de s'équiper pour réfléchir, que ce soit avec une pense-phrase ou une parenthèse théorique. Elle y fait souvent référence :

« tous les rappels au niveau de la théorie »(l57), « tous les parallèles que vous avez pu faire au niveau de la théorie » (l82), « ça m'a fait des rappels à la théorie mais ça m'a ouvert sur d'autres choses, d'autres champs que j'avais pas du tout élaboré ni pensé ni appris, donc voilà les points essentiels avec vous, en tous cas c'est vraiment le point le plus important, ça se situe là¹¹¹ » (l69).

¹¹⁰ Restitution d'une de nos pense-phrases, « mettez vous au balcon et regardez vous travailler ». La formulation de Béragère indique la dimension subjective, ne limitant pas l'orientation au professionnel comme y invite cette pense-phrase.

¹¹¹ Un peu plus haut dans son discours, Béragère situe déjà le regain de confiance comme le point le plus important de ses apprentissages en APP en lien avec sa dimension contenante (catégorie 1). Le parallélisme entre ces deux points les plus importants nous laisse à penser qu'ils sont inaliénables, il faut se sentir porté pour s'autoriser à penser.

On peut lire ici l'amorce d'une première avancée en termes de rapport au savoir favorisée par la place que nous donnons au savoir en APP que Bérangère semble identifiée comme une « méthode¹¹² », que nous relierons davantage à la posture et au style professionnel..

« C'est votre méthodo en fait qui m'a beaucoup parlé, vous avez pu mettre en avant de la théorie mais toujours dans des exemples¹¹³, moi c'est cette fameuse [méthode] qui moi m'a touché parce qu'en fait ça a rendu vivant l'APP et je pense que c'est la première fois où je fais un APP qui est vivant, et ça me parle et du coup voilà, toute cette théorisation quand vous l'avez articulé autour du terrain, voilà ça a pris forme et j'ai pu ramené dans mon travail» (l65).

Ce long extrait laisse entrevoir l'importance qu'accorde Bérangère à la présence vivante du savoir comme le porte notre hypothèse. Il met également en exergue des éléments de l'ordre du désir de savoir.

« Je vous avais demandé des textes en plus » (l 75), « la justesse je l'ai trouvé énormément dans les livres, un truc hyper important bien-sur, parce que je ne lisais plus, je me suis rendue compte quand je m'y suis remise, je me suis dit c'est pas possible, ça faisait peut être, trois, quatre ans que j'avais pas lu un bouquin, et le fait d'aller chercher le savoir ailleurs, chez les auteurs, [...] le fait de se remettre dans la lecture, c'est ça la justesse, c'est d'aller chercher le savoir ailleurs, d'essayer de me l'approprier, d'essayer de le questionner, je crois que la justesse elle a été là dans l'APP ou vous nous avez beaucoup renvoyé vers la théorie, donc ça m'a donné envie d'aller me replonger dedans, la justesse je l'ai trouvé dans la théorisation » (l 166).

Le dispositif est repéré comme espace de transmission du savoir, l'APP n'est pas qu'un réceptacle de souffrance et de plaintes stériles, ni la prescription des bonnes pratiques, c'est un espace de partage et de constructions de savoirs. En effet, cette intention se retrouve également dans « vos phrases et vos questions comme ça un peu bateau on pourrait penser, et ben c'est pas bateau du tout c'était super pertinent (rire) et très dérangeante parfois aussi » (l120). Le coté « bateau » renvoie peut être à notre volonté de désacraliser le savoir pour le rendre accessible, ainsi que jouer la dialectique du sachant et du même auquel le sujet peut à la fois s'identifier et s'en distinguer¹¹⁴.

Le nombre important de pense-phrase qu'a évoqué Bérangère, quelques fois braconnées, le plus souvent répétées à l'identique, nous autorise à relever la pertinence de nos intentions pédagogiques d'émancipation, frapper les esprits comme en politique. Ceci renforce ainsi notre hypothèse.

¹¹² En faire une méthode voire un protocole serait paradoxal avec l'hypothèse selon laquelle l'incarnation du changement est nécessaire pour permettre à l'autre de s'émanciper. Cet aspect représente donc une dérive possible de l'usage des pense-phrase et d'un style professionnel encrouté.

¹¹³ Nous pourrions rapprocher l'usage fréquent d'exemples comme l'illustration de pense-phrase, un soucis permanent d'articuler théorie et pratique pour incarner l'articulation des postures contradictoires comme nous l'avons déjà repéré dans l'incarnation du tiers et de la contenance (comme identification facilitant l'émancipation).

¹¹⁴ Nous y reviendrons ci-dessous dans la partie herméneutique de ce travail.

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction de ce chapitre, Bérangère n'évoque pas¹¹⁵ explicitement la « PAC » comme le fait Aurore mais nous relevons dans son discours la présence d'une articulation des contradictions qui se manifestent à travers l'usage de nombreuses conjonctions de coordinations qui semblent nuancer les propos tenus comme pour les relativiser et montrer son regard distancié sur le phénomène évoqué.

6.2.4 Catégorie 4 : présence des éléments imprévus, le miroir entre l'intime et l'extime ou « l'effet ricochet »

Nous revenons ici sur ce que nous évoquions plus haut, dans un chapitre précédent, dans lequel nous avons invoqué une forme de « montée en puissance des compétences » pendant que nous traversions certains processus existentiels très déstabilisants. Le miroir pro/perso que nous soulignons ici à propos de Bérangère et Aurore nous renvoie immanquablement à notre propre processus d'émancipation qui a pris forme dans la vie professionnelle autant que dans la vie personnelle, ainsi qu'aux reflets entre leurs mobiles et les nôtres¹¹⁶. De telles avancées semblent faire exploser tous les clivages et nourrir dans un jeu d'aller-retour, l'émancipation générale comme l'illustre ces deux extraits :

« Cette révolte je vais la professionnaliser » (l 452),

« je me suis enlevée cette souffrance au travail pour me remettre dans une souffrance autre, avec mes amis et donc voilà, j'ai fait un énorme tri... aujourd'hui je n'ai plus envie d'être à coté des gens qui vraiment, m'aspirent, m'envahissent quoi. C'est très bizarre, ça 'est fait après assez naturellement et ça j'arrivais pas à le faire avant, j'en avais conscience mais je n'y arrivais pas. Et là, y a même une sorte de distance par rapport aux gens qui m'entourent, la famille, tout le monde, je me suis dit, aller, là c'est ton espace, et là, y a tout qui s'est mélangé en six mois, waou ! » (l 479),

« le fait d'avoir plus envie d'avoir de amis qui vont mal ben c'est une façon de laisser de côté ma posture d'éduc » (l 521).

La présente écriture coulante et réflexive nous amène à vouloir nommer ce phénomène, « l'effet ricochet », qui mettrait davantage en avant les répercussions d'une avancée dans un champ, dans un autre, mieux que « l'effet miroir » qui porte une autre acception en psychologie par exemple et risquerait de travestir ce que nous tentons de rendre intelligible¹¹⁷. « Un concept qui doit montrer son utilité, c'est-à-dire qu'aucun autre ne peut lui être substitué ; ce concept-ci ajoute, nomme, d'une nouvelle manière une réalité ; bref un concept

¹¹⁵ Ne pas l'évoquer ne signifie pas uniquement ne pas y penser. Nous ne pouvons en présager. Ayant fait le choix en s'inscrivant dans la clinique, de ne pas orienter le discours, nous n' avons effectué nos relances qu'à partir du discours du sujet.

¹¹⁶ Cet aspect sera davantage développé dans la partie herméneutique.

¹¹⁷ Il se rapproche également de « la résonance » (Amado, 2002) évoqué dans la seconde partie de ce travail.

pour comprendre davantage ou comprendre mieux » (Beillerot, 1996, p 147). Le choix de la formulation reste en chantier et mérite une exploration plus consistante. Toutefois, nous nous attacherons à construire une illustration sérieuse de cette hypothèse dans la problématique herméneutique, présentée dans le dernier chapitre de ce travail.

Nous observons ici un premier reflet du miroir, les premières éclaboussures du ricochet dans le discours de Bérangère.

« c'était le deuil et je comprends aujourd'hui que le deuil il était pas seulement à mon travail, c'est dans ce que je suis aussi, dans mon histoire amoureuse, amicale, y a plein de choses qui se mélangeait, c'est l'année du deuil » (I234),

« et ça on l'a travaillé ensemble toute l'année » (I227),

« deuil de l'institution, de la fameuse mère l'institution » (I231),

« je réalisais pas en fait que j'étais en deuil perso de plein de choses et j'étais aussi dans un deuil pro » (I230).

Bérangère s'appuie sur l'importance qu'a pris le deuil dans ses processus de changement pour effectuer des liens entre les dimensions professionnelles et d'autres, plus personnelles. D'autre part, elle effectue des liens solides mais nébuleux entre les événements qu'elle traverse dans son existence privée et ceux auxquels elle est confrontée dans son existence professionnelle, mettant en avant que *« je suis pas du style à croire qu'il y a beaucoup de hasard dans la vie » (I391)*. Elle travaille auprès de mourants en soins palliatifs lorsque sa grand-mère se prépare à mourir :

« J'avais ma grand-mère à l'hôpital, j'avais pas du tout envie d'aller chercher ça [...] j'avais pas du tout envie quoi, je m'en rappelle, je disais NON c'est hors de question » (I394),

« d'autant plus que j'avais fait un transfert de fou parce que j'ai jamais eu de grand père, c'était une sorte de papy, un très très beau monsieur quoi, et d'un coup il s'est mis à pleurer, je me suis mise à pleurer, enfin...j'ai rien vu arriver, j'ai rien vu venir ! » (I 662).

Ça ricoche, ça accroche, Bérangère bute contre le réel. Notre jeune éducatrice travaille avec des aveugles lorsque sa mère est atteinte d'une tumeur à l'œil (I 405). Elle interprète ce non hasard comme le signe qu'il y a un apprentissage à réaliser, une opportunité à saisir pour comprendre des choses. Le savoir qu'elle construit dans son rapport à la maladie de sa mère lui permet de faire preuve d'empathie auprès des aveugles qu'elle accompagne, un ricochet identificateur : *« le fait d'avoir ma mère en soins, ça m'a permis de regarder autrement les résidents, d'être plus attentive je crois » (I 411)*. Quant à son rapport à la mort, elle reconnaît : *« je ne suis pas allée n'importe où » (I384)*.

Bérangère assemble ainsi sa subjectivité et le poids de son histoire à ses choix (inconscients) professionnels, elle relie biographie et destin. *« Je sais d'où ça vient, j'ai mes parents qui sont éducs ! » (I 432)*. Cela a représenté une surprise pour nous, que nous avons soulignée plus tard

dans l'entretien : « *Bérangère fille d'éduc !* » (l 558). « *Fille d'éduc mais pas que ! Tout le monde, mère éduc, père éduc, frère d'éduc, belle sœur d'éduc, beau frère, tout le monde !* ».

Au regard du déterminisme voire de l'aliénation que pourrait représenter cette forme d'engagement familial, voire clanique, « *tu vas pas porter tout ça toute ta vie !* » (l542), nous présumons que Bérangère s'est saisi de l'APP pour questionner sa place et son désir dans ses choix personnels et professionnels au filtre d'une légitimité en jeu.

« *T'es éduc, à quoi bon ?! tu vas passer ta vie à accompagner de la souffrance ! Est-ce que t'as vraiment envie de ça ?* » (l 530),

« *Educ j'ai toujours voulu faire ça, maintenant que je comprends mieux pourquoi je l'ai fait, j'ai un peu moins envie de le faire (rire) ! En fait je pourrais paraître un peu perdue mais je suis soulagée de penser ça* » (l 545).

Elle semble avoir pris conscience en s'écoutant parler pendant l'entretien de recherche, « *c'était un bon moment car j'ai parlé de chose que j'avais pas pu dire avant [...] c'est bien je me suis entendue dire* » (l681), de la légitimité que représente l'obtention du diplôme d'éducatrice et de l'enjeu que cela représente dans son histoire familiale et dans la reconnaissance qu'elle cherchait inconsciemment à obtenir. « *Tiens ! Maintenant tu es légitimée, tu as plus envie, c'est un truc de fou, j'ai mon diplôme j'ai plus envie ! [...] c'est fou quoi, batailler pour avoir un diplôme, pour être reconnue, maintenant que je suis reconnue, j'ai jamais travaillé !* » (l 478), « *Y a un truc de ouf qui se produit là, familialement !* » (l485). Cette lucidité lui a permis de questionner son désir d'être éducatrice ainsi que de s'émanciper de la coupe familiale sans rompre les liens :

« *Ma mère m'a dit, je crois qu'on s'est engueulé ce soir là, elle m'a dit, ah, tu veux...pas légitimer mais...comment elle l'a dit ? tu veux être au même niveau que nous ! Mais ne t'inquiètes pas tu n'as pas besoin du diplôme d'éduc spé pour être au niveau de la famille ! Mais n'importe quoi bla bla bla je me suis énervée et j'y ai repensé en fin de formation, je me suis dit punaise, elle avait tellement raison ! C'était horrible de me dire ça ! Elle avait raison ! (rire) Ah, c'était ça !* » (l 487).

Elle s'est « rebellée » comme elle le signifie, contre ses parents, sans le dire puisque nous nous sommes toujours en train de faire autrement chose que ce que l'on est en train de faire.

(l 510) « *Vous aviez besoin de cela pour vous émanciper ?* » ; « *Exactement ! Exactement ! C'est exactement ça ! C'est tout à fait ce que j'étais en train de me dire en fait ! Je crois qu'il y avait quelque chose de cet ordre là, complètement ! Même mon histoire [...] je me suis rendue compte [...] même dans ma vie perso* ».

Ces fragments extraits des lignes 510 à 525 (associés à l'enthousiasme dont nous nous rappelons) saisissent l'importance de la prise de conscience qu'effectue Bérangère entre son

émancipation personnelle et son émancipation professionnelle, phénomène que nous avons nommé « miroir pro/perso » puis « l'effet ricochet », considérant l'émancipation comme un engagement total du sujet. On ne peut faire bouger une bille sur un plateau sans que les autres billes se déplacent ni jeter un caillou dans l'eau sans que son passage de l'air à l'eau ne produise d'éclaboussures, un déplacement s'opère. Nous pouvons donc à nouveau dans cette catégorie, renforcer les avancées de Bérangère en terme de distanciation puisque c'est la première fois qu'elle parvient à se « rebeller proprement », en assumant et sans tout détruire, en maintenant la relation : « *ma façon à moi de l'évacuer ça a été de péter les plombs, j'ai insulté la psy du travail [...] j'étais hyper en colère, je hurlais, je criais, je déversais sur la psy qui était absolument pas présente quoi et puis je suis partie* » (l 651).

Elle est parvenue à reconnaître son histoire tout en s'en distanciant et en se positionnant, se faisant sujet de son histoire :

« Le regard familial a été compliqué, ils ont pas compris, ils m'ont dit que non qu'il fallait pas que j'arrête, qu'il fallait y aller quoi, j'ai dit NON je peux plus y aller ! Je peux pas faire comme vous en fait ! Je les vois tous, les éduc, ils sont débordés, dépassés, le père et la mère en fin de carrière qui en peuvent plus, j'ai pas envie d'être ça ! J'ai pas envie d'être comme eux. Y a plein de choses qui se sont passé avec ce diplôme...oui plein de chose...J'suis pas allée dans le sens de la famille, donc j'ai eu la sensation d'être adulte à ce moment là, on a coupé quelque chose, parce que ce diplôme, c'était assez fort mais ça c'était un moment agréable» (l 496), « est-ce que je vais encore continuer à reproduire, je sais pas, je pense pas, je pense pas, le fait d'avoir fait une grosse coupure, d'avoir pris la décision¹¹⁸, fait que là, peut être un jour, y a un changement qui va s'effectuer » (l 549).

Les ricochets qu'identifie Bérangère elle-même en s'écoutant parler corroborent notre hypothèse étayée par l'exploration de nos propres processus existentiels (personnels et professionnels), selon laquelle l'émancipation est un engagement total du sujet qui englobe les différentes dimensions de l'existence et ne peuvent se réduire à la seule professionnalisation. Bérangère s'est sentie adulte en même temps qu'elle s'est sentie professionnelle. Elle décrit cette échappée émancipatrice comme un moment agréable, un instant de grâce, l'esthétique que porte l'émancipation quand la pesanteur de la logique de contrôle s'évapore. L'intime et l'extime sont liés malgré les clivages qui nous font croire que le Soi se distingue du Moi, c'est une illusion. La construction du Soi s'étaye sur le Moi. Il ne s'agit toujours que de soi dans la relation à l'autre. C'est pour cela que nous prenons le risque en APP, avec la menace de s'éloigner du genre professionnel, de flirter avec l'intime pour favoriser la construction de

¹¹⁸S'émanciper passe par la réalisation de choix existentiels qui demandent ensuite un travail de soi pour se mettre en scène, par tâtonnement, pour construire de nouveaux repères pour agir.

l'extime, une posture professionnelle. Autrement dit, « éduquer l'autre c'est travailler sur soi » (Goralczyk, 2015).

Dans la partie suivante, nous présentons les questionnements relatifs aux interventions et à la posture du chercheur. Cette partie se conclura par une synthèse et une interprétation de ce premier entretien avec Bérangère.

6.2.5 Critiques et questionnements

La première lecture flottante de l'entretien nous a laissé entrevoir une progression dans la liberté de parole et dans l'intimité des sujets abordés, s'éloignant de la question inaugurale, s'orientant graduellement vers la biographie de Bérangère, en lien avec l'exploration de ses mobiles qu'elle découvre au fil de l'entretien, comme la poursuite du travail entamé en APP. Cette évolution est marquée par un changement qui montre que Bérangère s'écoute parler, elle s'adresse à elle-même lorsqu'elle relate ses avancées, ses questionnements importants, les événements saillants de l'histoire qu'elle se raconte. Ces extraits nous paraissent signifier la dimension accompagnatrice de l'entretien clinique de recherche :

« Je le dis, je m'en étais pas aperçue avant mais c'est aujourd'hui que je mets le doigt dessus c'est marrant d'en parler comme ça d'ailleurs » (l87),

« c'est bizarre que je parle de ça, j'en avais pas parlé depuis des années » (l 669),

« c'était un bon moment parce que j'ai parlé de plein de choses que j'avais pas forcément pu dire avant » (l 679),

« c'est bien, c'est des entretiens qui sont hyper riches, hyper forts puisque vous laissez une liberté totale de parole, on peut y aller quoi ! C'est hyper rare de pouvoir faire comme ça » (l 682).

Dans une note de bas de pages commentant la formulation de notre question inaugurale de l'entretien, nous soulignons un potentiel manque d'ouverture. Les dernières phrases de Bérangère confortent le choix de notre formulation de départ et régule les questionnements soulevés :

« C'est ça qui a été très décontenant au début, c'est que vous posez des questions très très larges, et c'est pour ça qu'on parle autant d'ailleurs, on peut y aller dans tous les sens quoi ! Et même si des fois on se dit, attends, c'était quoi la question ?! Finalement je vois votre regard ¹¹⁹, je vois qu'il y a quelque chose, je continue, en fait y a pas de bonne ou vraie réponse [...] comme j'ai cette relation avec vous, des fois je m'attendais à ce que vous puissiez me faire des retours, et après j'étais là, ah ben non c'est pas le but, j'ai senti ce truc là, elle me regarde, elle me dit rien... » (l 686).

Ce large extrait trahit l'ambiguïté de la posture à travers la frontière étroite qui s'immisce entre le clinicien-chercheur et le clinicien-intervenant. Ceci nous permet de relier notre

¹¹⁹ Présence à l'autre, le clinicien est impliqué.

posture au questionnement sur la formulation et l'intentionnalité des questions posées pendant l'entretien. Une amnésie nous a saisis à la relecture de certaines relances sans pouvoir réélaborer l'intention de celles-ci, questionnant ainsi leur pertinence. « *Quand vous dites le public des migrants ça engendre autre chose... ?* » (l 427), nous sommes surpris de ne pas avoir davantage rebondi sur la dernière perle de Bérangère, « *Y a du désir quelque part !* » (l 426). La réponse à cette question n'a pas été exploitable ou exploitée alors que Bérangère relie un événement infantile à la révolte qu'elle met en scène dans un métier porteur d'une idéologie caritative fortement ancrée. L'explorer nous aurait permis en partie de rendre davantage intelligibles, les liens entre subjectivité et émancipation. La dimension biographique a tout de même été abordée à travers l'ancrage du métier d'éducateur dans sa famille.

D'autres étonnements sont apparus, en premières lectures : « *Très bonne question ! Ça faisait longtemps !* » (l 351). La réaction de Bérangère nous interpelle sur un éventuel changement de posture (non intentionnel) entre le clinicien-chercheur et le clinicien-intervenant. Le premier maintient une posture d'écoute, le second s'efforce davantage à faire tiers pour permettre au sujet de problématiser. La visée de l'entretien de recherche, à travers la rencontre, est de permettre au sujet de s'exprimer, ce qui d'une autre manière favorise la problématisation. C'est un des effets, non la visée première de ce projet à double visée (construire du savoir en accompagnant les sujets) comme la souligné Bérangère à la fin de l'entretien.

Synthèse du premier entretien

L'élaboration de la catégorisation et l'analyse qui s'en suit nous donnent l'impression de dessiner l'architecture du « kaléidoscope » (Béroud, 2017) dans lequel se sont glissés les leviers de l'émancipation dans un « dispositif clinique d'analyse des pratiques professionnelles¹²⁰ ».

Les compétences réflexives de Bérangère y ont été facilitatrices. Nous avons tenté de décrire les couches présentes, sans domination des strates entre elles ni sur le tout, qui forment ce dispositif, en établissant des liens de corrélation entre elles qui renforcent notre problématique théorique signifiant la posture clinique dans sa dimension émancipatrice.

Elle est caractérisée par la dialectique entre le tiers et la contenance et facilite la prise de parole par la dimension contenante qu'elle habite à travers la bienveillance, l'écoute et la liberté de parole autorisée. Ainsi le sujet peut se risquer à dire et être « contre-dit », à s'exposer, c'est-à-dire accepter que le savoir fasse tiers (à travers le silence, le dérangement, le questionnement, la violence¹²¹ et la présence du savoir) puisqu'il sait que le clinicien jouera le rôle de la bonne mère si la déstabilisation est trop douloureuse.

En ce sens, la posture clinique incarne l'articulation des postures contraires à laquelle le sujet peut s'identifier pour s'engager dans la mise au travail de ses mobiles et la prise de risque qui s'y rattache par ricochet sur le terrain personnel et professionnel. Le rapport au savoir du clinicien se propage dans le groupe, le transfert positif renforce ce phénomène : « *j'ai besoin intellectuellement d'être nourrie, énormément nourrie, donc pendant la formation c'était géniale, je me suis éclatée* » (1337). Cet aspect du rapport au savoir que nous livre Bérangère en fait une bonne cliente pour renforcer notre hypothèse et pose par là même, la question de la couleur que prendrait ce phénomène avec un sujet dans le rejet du savoir au sens générique du terme. Nous ne l'avons pas exploré parce que le cas ne s'est pas présenté. Nous n'avons rencontré qu'Aurore et Bérangère, les deux participantes qui ont manifesté un vif intérêt pour participer à cette recherche. Il serait pertinent de pouvoir l'éprouver pour approfondir davantage notre connaissance de ces processus.

Revenons aux effets des « pense-phrases », phénomène central dans notre thèse.

Elles représentent un objet transitionnel qui rassure et permet de se questionner pour réguler sa posture en situation. Elles jouent le rôle d'un « tiers-transitionnel », qui permet à la fois de séparer et de rassurer, une incarnation des contraires, un paradoxe facilitant les échappées

¹²⁰ Nous serions tentés de rajouter « personnelles » ou de les relier dans l'acception suivante : pratiques existentielles pour prendre en considération nos dernières interprétations sur l'effet ricochet.

¹²¹ L'usage du champ sémantique relié à ses formulations apparaît à 15 reprises.

émancipatrices. Le pense-phrase et l'affection des jeux de mots¹²² qui s'y soumet, apparaît comme un condensé, un symbole de notre rapport au savoir, largement considéré comme émancipateur. « Je m'intéresse au langage parce qu'il me blesse ou me séduit » (Barthes, 1973, p 52). Ceci participe à la fois à la désacralisation du savoir que l'on s'autorise à braconner en en faisant des pense-phrases qui scalpent l'envergure des œuvres sur lesquelles elles s'étaient et les sacralisent par là même.

Notre hypothèse selon laquelle, ce que nous avons nommé initialement les IT (incursions théoriques) puis en régulant notre cadre conceptuel, les « pense-phrases », facilitent la problématisation et l'émancipation qui s'y adjoint, paraît donc se consolider. Les données recueillies nous ont permis, moins de rendre intelligible leurs effets sur les changements opérés par Bérangère, que de souligner leur importance comme arrêt¹²³ et pivot de l'accélération du changement en cours.

Concernant l'usage de la PAC, le discours de Bérangère l'invalide en partie puisqu'elle ne l'a pas évoqué une seule fois, ni même la distinction entre guidage et accompagnement, repère théorique que nous utilisons fréquemment en séance. La PAC n'est jamais parlée comme telle mais la présence de la problématisation dans le discours de Bérangère se retrouve dans les nuances qu'elle opère dans ses propos, dans l'articulation de contradictions et l'ensemble des indicateurs relevés dans la seconde catégorie. Cette absence représente une surprise qui nous sidère, empêchant d'élaborer des hypothèses sur cette absence. Nous y reviendrons donc après l'analyse du second entretien. Nous pensions que l'ajustement qu'évoque Bérangère était facilité par la PAC associée à une première distinction entre guidage et accompagnement. Ses leviers semblent se situer davantage dans la présence du savoir et la contenance de ses questionnements existentiels.

Les avancées soulignées par Bérangère sont mises en relief dans des incidences pratiques en termes d'ajustement de la posture, de réflexivité et d'élaboration. Ces avancées s'associent par un « phénomène de ricochet » à des avancées dans les dimensions personnelles de l'existence, en partie provoquées par l'usage des « ficelles » en APP qui stimule le travail sur soi (le travail des mobiles en étant la porte d'accès).

¹²² « Est dit écrivain, non pas celui qui exprime sa pensée, sa passion ou son imagination par des phrases, mais celui qui pense des phrases » (Barthes, 1973, p 69). La visée ici n'est pas de remarquer la potentielle valorisation narcissique du clinicien qui dans son style valorise l'usage des pense-phrases, mais de valoriser la réflexivité et l'esthétique qui peuvent s'y adjoindre.

¹²³ « Tout s'emporte en une fois [...] tout se joue, tout se jouit dans la première vue » (Barthes, 1973, p 71). Barthes dira aussi, nous l'avons souligné dans la catégorie 2 pour Aurore ci –après, la phrase se poursuit. Elle nécessite de s'extraire de la jouissance pour regagner les sphères du plaisir, fruit de l'effort et du travail de soi que facilite le travail sur soi provoqué par le pense-phrase.

Rapprochons nous maintenant de ce que le discours d'Aurore va nous permettre de rendre intelligible.

6.3 Entretien 2, sujet 2, Aurore

Entamons l'analyse par des fragments emblématiques du regard d'Aurore sur cette APP :

« Se distancier dans la pratique c'est hyper dur, et c'est là qu'on voit que ces espaces ils sont indispensables, c'est essentiel » (l 93),

« C'est ça aussi l'APP, ça permet vraiment de comprendre que la relation c'est pas une évidence et ce qui est une évidence pour nous va pas forcément l'être pour l'autre, pour le collègue, pour le clinicien, c'est ... ça fait péter les filtres quoi, ça fait péter les regards de ce que...et toujours en lien avec une hypothèse, c'est que des hypothèses, on va jamais se dire c'est ça la solution, non...c'est qu'une hypothèse et peut être que c'est ça et peut être que c'est pas ça...et peut être que si tu te décales encore plus...se dire que l'autre il peut comprendre les choses complètement différemment aussi... ça aide à faire différemment... (l 255 à 261),

« donc rien est gagné encore ! » (l 27).

Aurore souligne les bénéfices de ses apprentissages en les reliant à une nouvelle expérience d'APP avec le même groupe de pairs mais un autre intervenant¹²⁴.

« C'est moins évident cette année, mais on a toujours gardé ce désir et cette envie d'aller plus loin et de, chacun va amener, tiens j'ai lu ça, ça va amener, ça fait écho, va voir la dessus, va voir...ça nous a été impulsé et on l'a préservé, on essaie de la préserver » (l 78),

« On va pas aller chercher si loin dans les contraires, enfin de toutes façons on va pas chercher dans les contraires. C'est pas la même démarche¹²⁵ » (l 396).

Individuellement elle rajoute :

«j'ai besoin de cette distance en fait, donc du coup je me suis dit si je me l'impose pas d'une manière professionnelle c'est-à-dire tant de temps de recherche, tant de temps d'analyse, tant de temps de ...j'ai peur de me faire happer en fait [...] maintenant qu'on m'a appris, enfin, qu'on m'a impulsé une démarche de réflexion, je veux pas la perdre¹²⁶ » (l 222).

¹²⁴ Malgré une nostalgie latente (étayée par les phénomènes transférentiels), l'esprit critique et la distanciation sont présents dans le discours d'Aurore. Cette dimension nous semble refléter les efforts fournis dans notre posture pour ne pas rendre les sujets dépendants en articulant notre posture entre implication et distanciation, en évitant les dérives de la fusion et de la rupture, afin de préserver la relation et la subjectivité, éviter le lien qui rend les protagonistes objets.

¹²⁵ Bérangère évoquait également qu'elle n'avait jamais rencontré un tel dispositif.

¹²⁶ La valorisation du dispositif à travers le vécu collectif autorise à parier qu'inscrire la réflexivité en formation et permettre aux étudiants de s'équiper pour réfléchir (PAC et théorie) favorisent l'inscription de la clinique dans les pratiques, comme l'illustre cet extrait (déjà engagé dans la catégorie 3) montrant l'usage qu'en fait le groupe avec un nouvel intervenant : *« ...les contraires ! C'est bien ça, les bouboules !!! (rire) !!! Les bouboules !!! Et chaque fois, à n'importe quel cours, dès qu'il y en a un qui chope la bouboule, hop ! On la lance et on est mort de rire ! Et c'est bien du coup par ce qu'effectivement, des fois quand on a pas la solution dans un truc faut aller voir dans son contraire pour voir ce qui se passe un peu (silence) » (l 78 à 81).* Malgré la satisfaction éthique et pédagogique (voire narcissique) que peut représenter cet indicateur, il questionne également la pérennité des élans décrits en l'absence d'espace d'APP-clinique.

Nous avons choisi cet extrait pour représenter les apprentissages que repère Aurore. Il met en relief le deuil de la logique de résolution de problème « *y avait un truc qui m'avait marqué aussi...c'est accepter de ne pas dire autre chose... qu'on fait un deuil de, en choisissant de dire quelque chose, on choisit de pas dire autre chose...c'est de vous ça ?! (rire)* » (l 420), la nécessité de la théorie pour problématiser et le changement de regard que cela permet.

La démarche entreprise avec les données du premier entretien sera ré adoptée pour l'analyse de celui-ci. Elle présente des variantes qui reconnaissent la singularité du sujet, celle de la relation et de la situation d'entretien. La même catégorisation sera convoquée pour analyser les données recueillies dans l'entretien avec Aurore. Cependant, il sera parfois nécessaire de réguler leur architecture pour inclure des éléments nouveaux, certains divergeant et d'autres similaires sous des champs sémantiques différents que notre interprétation permettra de relier.

6.3.1 Catégorie 1 : présence des indicateurs corroborant la posture clinique

Aurore relève également l'importance que Bérangère accorde à la bienveillance soulignée par le lien muet avec l'intrusion comme limite, la frontière qui sépare le tiers de la contenance. Elle le dit d'une autre manière :

« vous avez toujours bien amené les choses, vous avez bien gratté là où il fallait¹²⁷, dans la bienveillance et le, mais je pense que des fois, j'imagine que ça peut être violent, je pense que vous avez suffisamment de recul pour savoir s'arrêter là où il faut » (l 186)¹²⁸.

Par ailleurs, la place qu'accorde Aurore aux émotions, « *l'affect de la pratique, l'affect de la séance, l'affect des mots, l'affect des ...ouai...* » (l324), souligne leur importance dans les processus en jeu dans l'APP, qu'elle relie notamment aux incidences pratiques et aux effets de ricochet qui s'y rattachent. Elle y souligne également les phénomènes de transfert, la violence du tiers et la nécessité de contenance, ainsi que l'importance du collectif¹²⁹ et la pertinence du savoir pour problématiser. L'illustration d'Aurore expose cette complexité montrant son regard distancié sur les situations qu'elle vit en APP.

« La richesse aussi, de l'intervenant voilà, de vous¹³⁰,

¹²⁷ Cette formulation renvoie à l'expression de Bérangère « tirer les ficelles ». Nous pourrions également classer cet extrait dans la catégorie 2 comme indicateur de la présence des mobiles, de ce qui pose problème pour soi.

¹²⁸ Dimension éthique de la posture clinique, préserver la face de l'autre et ménager la sienne. Faire perdre la face à l'autre entraîne une perte de la face de celui qui l'a fait perdre à l'autre, entraînant une rupture, projetant la relation hors de l'entre-deux entre implication et distanciation. Cette rupture peut entraîner un phénomène de rejet collectif contre le clinicien dans le mouvement identificatoire au groupe.

¹²⁹ Nous avons choisi de ne pas porter notre regard sur cet aspect mais au regard de l'importance qu'y accorde Aurore, il nous ait apparu opportun d'y glisser cette parenthèse qui révèle à nouveau son besoin de contenance.

¹³⁰ La gêne distinguée dans cette expression nous ait apparue comme un aveu d'amour (qui s'adresse au savoir).

le regard de chaque collègue de travail aussi, de collègue de promo qui vient dire, ben peut être que si y a ça, y a...peut être j'aurais fait ça ou peut être t'aurais fait ça...c'est un richesse qui vient, je dirai même une poly-richesse, un truc ou...et puis l'intensité en fait de ce qui se passe dans ses moments-là, ce qui va se dégager avec tout le monde, le collectif ça permet vraiment de, d'inscrire un instant en fait. L'émotion qui va se dégager, qu'elle soit positive ou négative, hop elle va s'ancrer et, ce qui fait que quand on revient sur la situation, ben on a des petites piqures de rappel quoi du coup, plus l'APP elle est puissante, plus ça va venir faire, enfin, marquer quoi ! Plus ça va venir me faire écho, et quand je vais me retrouver sur la situation, ça va être plus simple de se distancier en fait, de prendre du recul. Ça permet de faire autrement en fait » (l 15 à 24).

Cet extrait déposé ici dans la catégorie 1, légitimité par le lien nouant affect et contenance, s'inscrit aussi dans les catégories 2 (indicateur d'un changement de regard sur les situations) et 4 (pour les effets ricochets). Aurore reviendra régulièrement sur la dimension contenante :

«Souffler dans la relation qu'on va ramener, on respire en APP, c'est un souffle¹³¹ » (l136),

« Ça calme les émotions l'APP en fait. Ça les rend intelligible en fait. Ça les met au travail et à partir de là on en fait quelque chose » (l 293),

«Non seulement on a posé mais en plus on a fait un pas de côté, on a regardé les choses autrement et puis, on a écouté l'autre » (l 77).

Elle présente dans sa contradiction, la dimension violente et déstabilisante de cette APP notamment à travers l'exemple du silence :

« Par contre les silences, ça m'est toujours insupportable... » (l 190),

« des fois c'est tellement gratté trop fort, que non, c'est pas le moment...(très long silence)... » (l177)

Et c'est vrai que ces séances d'APP qui commencent par un gros silence¹³²...c'est mortel ! on se dit mais...c'est quoi, c'est quoi, c'est... ?! Bien souvent moi je m'en saisi par ce que, j'attends hein, j'attends de plus en plus hein mais je me dis, non, il faut que ça s'arrête ! Y a personne qui va y aller, y a personne qui va...et je me dis c'est pas du temps perdu mais presque, je veux dire, zut, faut s'en servir quoi, c'est là, on a tant de temps et ...si personne veut s'en saisir ben j'y vais quoi y a pas de soucis, je m'en saisi ! J'apprends ! » (l 188).

Ce dernier extrait nous questionne sans pour autant remettre en cause toute notre posture et le style qui s'y rattache, il souligne l'étroitesse et la fragilité des frontières et des limites de l'intrusion entre l'intime et l'extime, ce que le clinicien peut s'autoriser à chatouiller et ce à

¹³¹ Ces métaphores respiratoires : souffler, un souffle, respirer et « dégonfler le soufflet » (de Bérangère) nous font lire l'APP comme un espace vital dans la professionnalisation et la prévention de l'usure professionnelle des métiers de l'humain. Bérangère a d'ailleurs parlé « d'étouffement » pour illustrer son état professionnel avant sa participation aux APP. Ce commentaire n'a pas pour ambition de survaloriser les compétences du clinicien mais tend à rappeler la souffrance et le malaise que nous avons constaté dans notre problématique initiale.

¹³² Il est fréquent en effet dans la mise en place de certains rituels introductifs aux séances d'APP, que nous avons repéré en nous regardant travaillé, que nous laissons un petit temps de silence, de vide créateur pour ne pas céder à l'appel du plein, pour s'extraire de logique dominante dans laquelle on parle pour ne rien dire. Ce geste professionnel introduit du tiers comme pour signifier aux sujets qu'ils peuvent s'autoriser à prendre la parole (sans que la bonne mère doive systématiquement donner le sein par anticipation).

quoi il ne doit pas toucher, les repères qu'il se fixe pour agir. La réponse est toujours située et singulière.

Notre jeune éducatrice¹³³ utilise l'adjectif « puissante » pour décrire une APP qui met en scène la dialectique du tiers et de la contenance avec une tension émotionnelle palpable¹³⁴ qui dit une présence et une implication des participants : « *c'est celle où on crie, celle où y a du débat, celle où y a du contenu, celle où on pleure, où on est pas d'accord, celle où on vide, celle où on, oui émotionnellement ça va venir gratter un truc fort chez nous* » (l 26), ce qui fait problème pour soi, le mobile qui vibre, ce que Bérangère nomme les « ficelles »¹³⁵.

« une APP, plus elle va être...les APP où c'est calme, où c'est plat, il va y avoir moins d'impact...et plus on aura mis l'accent sur quelque chose, ça va nous faire provoquer quelque chose en positif ou en négatif hein, que ce soit de la joie, que ce soit des larmes, du rire, et ben ça, ça va venir s'ancrer et du coup quand la situation arrive, on va se rappeler de l'émotion et du coup ça impacte, voilà c'est vraiment ça le ressenti que j'ai » (l 293 à 297).

Nous l'avons dit dans la problématisation théorique, il n'y a pas de changement sans être affecté¹³⁶. Toucher l'intime (en étant aux limites de l'intrusion) est nécessaire pour la construction de l'extime comme nous l'avons centralisé dans la catégorie 4.

Cette construction est rendue possible parce que « *dans les espaces d'APP c'est vrai qu'on est libre quand même, on est libre d'aller où on veut tout en restant dans le respect de l'autre* » (l 353). Nous retrouvons ici la « liberté de parole » chère à Bérangère qui n'utilise pas le terme émotion mais convoque à plusieurs reprises l'expression « *c'était fort, très fort* » qui sous tend une activité émotionnelle intense, dimension manifeste pour Aurore qui les associe au :

« regard de l'intervenant aussi, le, le (silence)...et vous en l'occurrence » (l 67),

« c'est quand même vous qui nous avait impulser cette dynamique » (l 68),

¹³³ L'usage de cette expression, originellement retenue pour éviter certaines redondances, déjà utilisée pour Bérangère pourrait paraître familier. Il reconnaît l'attachement engagé dans la relation avec les partenaires de la recherche. Elle permet de souligner son implication et les affects qui s'y rattachent, elle met en scène la subjectivité que le chercheur tente d'assumer.

¹³⁴ Des « APP vivants » pour Bérangère.

¹³⁵ Ficelle, problème pour soi, mobile, émotion, portes d'accès du travail sur soi que nous aurions également pu transcrire dans la catégorie 2 qui relève davantage des indicateurs du changement paradigmatique lorsqu'il s'agit de repérer les avancées produites, les marqueurs de la problématisation et de l'émancipation en cours. Ces indicateurs représentent davantage les points d'appuis du travail sur soi, les déclencheurs, ce qui les relie à la catégorie 1 corroborant les objets travaillés dans un dispositif clinique d'analyse des pratiques professionnelles. L'abandon éphémère du sigle APP laisse entrevoir une légitimation et une reconnaissance de la singularité de ce dispositif, probablement parallèle à notre propre reconnaissance en tant que clinicien.

¹³⁶ Nous avons reconnu ne pas avoir rencontré de phénomènes de contre transfert négatif avec les membres du groupe. Cependant, ailleurs que dans la haine adressée au clinicien (supposé sachant), celui-ci pourrait se lire (de manière socialement plus acceptable) dans des aménagements défensifs archaïques pour certains, dans la rigidification d'un problème construit, la vérification et sa résolution pour d'autres, dans certaines situations de déstabilisation. Ainsi les sujets se défendent de l'affectation, pour éloigner la peur de l'altération qui s'y rattache, ce qui représente une entrave massive à la problématisation (reflet de nos constats de départ).

« Plus on va loin et plus on le triture et plus peut être ça fait mal mais, peut être qu'émotionnellement ça va aller gratter mais qu'est ce que ça fait du bien après quoi ! » (l 69).

Lors des débordements émotionnels, la médiation génère une souffrance libératrice. Le tiers et le décollement au sens du soulagement qu'il permet, crée de l'espace qui libère¹³⁷. Ce soulagement vécu et observé facilite « le penser » (Anzieu, 1994) et l'agir.

« mais surtout toutes ces séances d'APP où peut être plus on va oser prendre la parole et revenir sur ce qui nous a, en tous cas pour moi [...] pour moi, plus je vais exposer les situations, plus je vais parler, plus je vais nommer, plus je vais regarder, plus ça va me permettre d'en grandir en fait ... (silence) ... c'est une démarche qui n'est pas évidente, c'est une démarche qui, où on s'expose, où on s'affiche, on se livre, et par moments, c'est pas évident en fait... surtout devant un collectif¹³⁸ » (l 172 à 175).

Transfert et identification permettent au sujet d'accueillir le tiers. Il ne suffit pas de faire (vouloir-faire) tiers pour que le geste entrepris face médiation. Il faut que l'auteur du geste soit reconnu et légitime. Dans le cas contraire, les gestes restent vains. La démarche devient stérile. Le clinicien ne fait pas autorité. Il ne permet pas à l'autre de s'autoriser. Il est illégitime. La légitimité se construit dans la dialectique du tiers et de la contenance. Tout geste de tercéification s'accompagne d'un geste de contenance, une articulation entre blesser et soigner. Il ne s'agit pas de déconstruire des châteaux de carte puis de laisser l'autre effondré au milieu de ses anciennes cartes. La contenance permet de supporter dans les deux sens du terme, les effets déstabilisants de la médiation. Pour le clinicien, il s'agit d'assumer d'être le mauvais objet tout en s'assurant que la limite de l'effondrement psychique n'est pas atteinte, montrer ce souci à l'autre, sans se répandre dans une compassion qui saboterait les effets positifs de la médiation (ne pas assumer d'être le mauvais et montrer le mauvais exemple en quelque sorte, dans le souci de la mimésis avec la posture professionnelle des sujets sur le terrain). Ainsi, l'incarnation de cette posture représente également une identification à la posture émancipatrice de la relation éducatrice qui peut parfois devenir contagieuse.

Nous l'avons repéré pour Bérangère, le phénomène se produit également avec Aurore à travers cet exemple qui met en relief une identification massive au clinicien, rendant le rapport au savoir liant de ces processus inconscients :

« hé hé (rire) ! ouai, j'arrête ! J'ai même pas commencer, j'arrête ! Ben en fait, je kiffe, j'apprécie trop la recherche ! C'est un truc, ça me ... alors j'ai bien conscience qu'il faut de la pratique pour être dans la recherche, qu'il faut se baser sur sa pratique et son regard et... (silence)...ouï, je trouve ça plus riche d'aller creuser la relation que de la pratiquer en fait. Alors il faut de la pratique et ça c'est essentiel. Je

¹³⁷ Le décollement blesse aussi comme lorsque l'on retire un pansement collé depuis longtemps sur la peau.

¹³⁸ Aurore a souligné l'importance du groupe dans sa dimension contenant et identificatoire. Elle nuance et problématise en relevant l'entrave qu'il peut représenter dans la prise de risque que représente le « Je/jeu » exposé dans la description des situations.

sais que je vais continuer mine de rien, je vais, paradoxalement j'ai (service du second café) mais je vais pas en restée là, je veux aller plus loin » (l 207).

Autorisons-nous à souligner que nous avons traversé un processus similaire lorsque, éducatrice, nous avons « quitté » le terrain, préférant restés à l'université après quelques rencontres et situations identificatoires fortes. Notre projet s'est dessiné chemin faisant mais le désir de devenir enseignant-chercheur est apparu très tôt. La puissance de l'identification ne représente pas une entrave en soi, elle est motrice, ce qui donne du sens à l'effet ricochet tout en le nuancant, replaçant l'identification comme essentielle dans les processus de changement¹³⁹. C'est l'absence de mise en tension avec cette identification qui s'avère nocive pour l'émancipation puisque la figure devient le gourou, le soigneur ou le sauveur, or le clinicien n'est qu'accompagnateur, un tiers-contenant-reliant. Il veille à maintenir sa posture en articulant les contradictions¹⁴⁰ pour maintenir le pouvoir d'agir qui s'y rattache, le sien et celui des sujets. Le clinicien n'est pas un soigneur mais sa posture peut s'avérer réparatrice.

Une des relances du chercheur a invité, provoqué voire orienté la réponse d'Aurore¹⁴¹ : « *C'était un peu comme une béquille l'APP ?* » (l439). La métaphore de la béquille (probablement employée par le chercheur en référence à l'étayage) permet à Aurore de préciser l'usage qu'elle en fait ainsi que ses dérives, en filant la métaphore : « *c'est même plus qu'une béquille, c'est fauteuil roulant* » (l442). Ce passage raconte également le besoin de réparation et de soins que ressent Aurore (présent chez Bérangère aussi comme nous l'avions déjà mentionné), en reflet à la souffrance et à l'impuissance relevées dans la problématique de départ « *Pris dans le quotidien de la marche, on oublie qu'il peut y avoir des béquilles [...] j'ai crains de me faire vite happer dans le quotidien ouai...* » (l444), « *Y a une équipe mais c'est pareil, l'équipe elle est happée par le quotidien*¹⁴² » (l 451).

La posture clinique est donc corroborée essentiellement¹⁴³ par la présence du tiers et de la contenance qu'Aurore centralise autour du transfert qui permet l'émergence d'un désir, celui de s'autoriser à penser, la réparation du désir d'apprendre. D'autres segments de son discours mettent en relief un important changement paradigmatique.

¹³⁹ Les théories sur le développement de l'enfant en attestent.

¹⁴⁰ Nous faisons référence à la dialectique du supposé sachant et du même, exposée dans l'essai herméneutique qui coiffe cette recherche.

¹⁴¹ Ceci ne remet pas en question la subjectivité de ses propos. Cela permet de les nuancer au filtre de l'intentionnalité masquée du chercheur et de ses projections dans la réponse apportée.

¹⁴² Aurore souligne à nouveau la nécessité du tiers pour être réflexif.

¹⁴³ Le discours de Bérangère présente davantage d'indicateurs corroborant la posture clinique. Aurore en fait davantage exposé dans les déclinaisons du transfert que le clinicien accueille. Le clinicien est une surface de projection. Bien qu'elle soit réductrice, nous posons l'hypothèse que l'explicitation dont a pu faire preuve Bérangère témoigne d'une forme de distanciation plus avancée qu'Aurore. Le puissant transfert d'Aurore renforce notre hypothèse, sa volonté, que nous pouvons déceler dans ses mails ainsi que dans ce cours extrait, d'entretenir la relation avec le chercheur en témoigne : « *on va se revoir ?* » (l 464).

6.3.2 Catégorie 2 : présence des indicateurs corroborant le changement

paradigmatique

Les indicateurs les plus visibles dans le discours d'Aurore s'inscrivent dans le champ du rapport au savoir auquel elle associe la posture de l'intervenant (comme nous venons de l'explicitier dans la catégorie précédente: « avoir le formateur qui est là et qui nous ramène au savoir et à la connaissance » (l 44). C'est davantage la dimension du savoir qui importe dans cette catégorie. D'importants changements de regard en sont exemplaires :

« Je sais pas trop où j'ai grandi mais je sais que j'ai grandi » (l 15),

« se dire que l'autre il peut comprendre les choses complètement différemment aussi... ça aide à faire différemment... » (l 239),

« heu...l'APP...ça m'a permis de faire ce fameux pas de côté, de pouvoir vraiment regardé les situations d'un autre angle, avec votre regard, ça m'a permis de voir tous les pour, les contre, de voir, d'aller chercher là où moi j'étais jamais allée chercher, ou j'avais jamais pu aller voir, aller regarder, et comprendre, ça permet vraiment de se dégager d'une situation » (l 4)

Aurore dans ses premières paroles met en exergue à la fois le changement de regard sur les situations (catégorie 2 dimension 1), la réflexivité et la distanciation qui s'y rattachent corroborant les indicateurs d'un changement paradigmatique engagé.

« en APP, on est en situation un peu de fusion comme ça , donc ça permet vraiment de se décaler et de couper un peu l'instant et de le regarder de manière un peu plus globale en fait, se détacher d'une situation » (l 14),

« Après l'APP, après la séance, en général, on a un autre regard, et quand on revient le lendemain ou la semaine d'après sur le terrain, on voit vraiment la situation autrement en fait, on voit le jeune autrement » (l 100).

Elle l'illustre dans les lignes suivant cette déclaration (l 364 à 373) mettant en scène un changement de posture avec un usager et la prise de risque qui s'y rattache, portée par un désir d'apprendre suscité dans la relation avec le clinicien et le groupe.

« je pense quand on est en APP, c'est important de pouvoir la rejouer après ¹⁴⁴...c'est mon ressenti, si on prend une situation, on va la traiter, on va la décortiquer dans tous les sens, on va, si on la rejoue pas, y a une frustration qui se met en place, on a envie de la rejouer, on a envie de dire ben comment je vais la faire là, comment ...on est curieux, c'est ça, ça suscite une curiosité d'aller, de retourner en pratique et de remettre en place, de rejouer autrement. C'est ça qu'elle nous fait faire la connaissance ¹⁴⁵ ... (silence)...c'est marrant parce que ça me fait penser un peu à google ¹⁴⁶ heu... votre position en fait ! on va amener quelque chose, vous allez prendre, décortiquer, comme un google, on va prendre, on va

¹⁴⁴ La problématisation s'accompagne d'une prise de risque en situation favorisée par la construction de repères pour agir qui la caractérise.

¹⁴⁵ La pertinence du système de références est valorisée par le désir suscité par certaines références. En opposition à la critique présentée dans la problématique initiale.

¹⁴⁶ L'acceptation d'un moteur de recherche semble convenir aux visées du dispositif clinique d'analyse des pratiques, le pense-pharse en seraient l'alternateur, celui qui permet au moteur de se lancer, à la problématisation de s'enclencher.

*chercher, et après ouai....il faut aller le jouer*¹⁴⁷, *ça donne encore plus envie de jouer, revenir sur la pratique... » (l366 à 37),*

*« tant que je l'aurais pas rejouer et traiter ben elle va venir s'inscrire et s'inscrire... » (l 349)¹⁴⁸,
« j'dirais là où y a un truc fort, c'est là où y a, où ça va nous faire changer la pratique au final. Quand on retourner sur le terrain, on va plus être la même. Des fois c'est évident, c'est de suite, des fois ça met du temps, ou des fois y a un mot qui va rester et puis on sait pas pourquoi, hop ce mot va nous ressortir, va faire écho, mais oui voilà c'est comme ça ! C'est ce qui change la pratique au quotidien voilà » (l 133 à 36),*

Elle en fournit un autre exemple plus loin dans son discours.

*« Cette gymnastique de pouvoir se regarder travailler me regarder faire en fait*¹⁴⁹ (l63)

« et ça, ça c'est l'APP qui l'a permis et qui l'a impulsé dans la sens où , ben l'acte je vais le faire mais je vais essayer de m'observer pour pouvoir mieux le retranscrire, et ça c'est une gymnastique que j'avais pas avant, je pense avoir grandi la dessus » (l 164-166),

« quand on va rejouer une situation, on va se dire attention, y a le petit voyant qui se dit, voilà t'en as parlé en APP, attention, danger ! »(l317)

Réflexivité, *« prendre conscience aussi qu'on peut pas tout faire, qu'on peut pas tout dire, qu'on peut pas tout exprimer » (l 352),* et autoévaluation en situation représentent des apprentissages pour Aurore, des avancées concrètes, des ricochets palpables.

Dans les lignes suivantes, Aurore signifie le changement paradigmatique qui s'est opéré à travers le deuil que représente le fait de s'extraire de la résolution de problème pour s'engager dans un travail de construction de réponses qui comporte incertitudes, imprévus et subjectivité à assumer, un travail sur soi, doublé d'un travail de soi, d'un effort en situation¹⁵⁰ (l262 à 271)

Le chercheur : comment vous l'avez vécu ça, qu'il ne s'agit que d'hypothèses... ?

Aurore : mal au début...très mal...parce quand on rentre en processus de formation, on s'attend à trouver des réponses justement, à ce qu'on nous donne même des solutions toutes faites, ben voilà, la

¹⁴⁷ Aurore utilise fréquemment le verbe « jouer, rejouer » qui signifie selon nous l'amorce d'un changement paradigmatique. Elle n'est plus dans un combat mais dans un jeu (un mouvement) au sens winnicottien du terme, dans un rapport au monde créatif s'inscrivant dans la dialectique comme mise en corps de la problématisation éprouvée en APP. Précisons à cet égard que nous convoquons fréquemment le pense-phrase suivant : « mieux vaut en jouer qu'en être le jouet » (en référence à l'acception d'Ardoino pour expliciter les phénomènes attenants au pouvoir d'agir et aux postures qui s'y rattachent) qui a probablement représenté le terreau de l'usage qu'en fait Aurore. Cet extrait souligne la compréhension qu'elle en a et le projet que cela lui permet en quelque sorte de dessiner : devenir auteur, cesser de se battre et apprendre à jouer, justifiant ainsi sa présence dans cette catégorie.

¹⁴⁸ Ce dernier extrait renvoie à la compulsion de répétition et à la prise de conscience nécessaire de son implication et de sa responsabilisation ainsi que de la problématisation nécessaire qui facilite la prise de risque pour tenter de répéter autrement.

¹⁴⁹ Apprentissage et expression présents également dans le discours de Bérangère, reliés à l'expression d'Aurore sous la pense-phrase « apprendre à se regarder travailler ».

¹⁵⁰ Comptabiliser les occurrences présente une limite notable pour relier les termes utilisés à leur valeur dans le discours et les processus qu'il traduit, trahit voire travestit. Bérangère évoque « le deuil » à de nombreuses reprises, ce qui n'est le cas qu'une seule fois dans le discours d'Aurore. Cependant l'insécurité psychique et la souffrance que semblent traverser Aurore témoigne d'un important deuil en cours, de remaniements psychiques importants et de régulation de projet existentiels qui s'y rattachent. Il semble utile de préciser que sa souffrance est plus palpable dans les non-dits et le langage du corps que dans son discours. Le changement n'a pas été moins fulgurant pour Bérangère pour autant mais son processus d'émancipation semble davantage engagé (en partie dû à l'accès à la légitimité et à la reconnaissance que nous avons repéré dans son discours). Aurore nous paraît être encore engluée dans l'effondrement psychique lié au décollement, à la déconstruction de ses anciens repères (si précaires soient ils).

relation éducative c'est ça et...il faut faire comme ça et...et en fait non, on se rend compte que c'est pas du tout comme ça et...et que c'est que du tatonnage [tâtonnement],¹⁵¹ et que...y a pas une réponse unique et que l'individu on comprendra vraiment jamais¹⁵² et qu'on travaille avec ça, qu'avec des petits filtres très sensibles qui pètent à tout moment¹⁵³, qui des fois sont...mais c'est riche du coup, de se dire que ça tient qu'à un fil quoi, et c'est rassurant au final de se dire que c'est pas, c'est pas une machine à faire, c'est pas... et que quoi qu'on fasse, quoi qu'on dise, c'est toujours du tatonnage... (silence)... c'est frustrant¹⁵⁴, c'est violent mais c'est riche».

Aurore relie la consistance des avancées produites avec la violence qu'a représenté le changement paradigmatique. Accepter cette violence concourt à construire la capacité de la mettre en œuvre avec d'autres. Elle souligne la capacité (construction de compétences en cours) à accueillir l'inconnu, l'imprévu et l'inconfort qui s'y rattachent, s'extraire de la résolution de problèmes. Cet apprentissage passe pour Aurore, plus par la reconnaissance de l'existence des mobiles que de leur identification précise¹⁵⁵. La déstabilisation générée par cette APP semble importante pour Aurore qui identifie un malaise générale qu'elle ne peut décortiquer pour l'heure. Cependant, nous discernons la vigueur des changements dans les dynamiques de son rapport au savoir, renforçant la consistance des liens avec notre hypothèse.

6.3.3 Catégorie 3 : présence des indicateurs de l'hypothèse, PAC, pense-phrase et présence du savoir

L'évocation de la PAC se présente rapidement et spontanément dans le discours d'Aurore :

« Ce qui était riche aussi¹⁵⁶, c'était les contraires » (l 39),

« les contraires ! C'est bien ça ! les bouboules¹⁵⁷ !!! (rire) !!! Les bouboules !!! Et chaque fois, à n'importe quel cours, dès qu'il y en a un qui chope la bouboule, hop ! On la lance et on est mort de rire !

¹⁵¹ « L'extravagance du signifiant : il sait aussi que ce petit orgasme orthographique vient des idées de Darmès, ses idées, c'est-à-dire ses valeurs, sa foi politique, l'évaluation qui le fait d'un même mouvement : écrire, nommer, désorthographier et vomir » (Barthes, 1973, p 87). Aurore exprime sa subjectivité dans l'invention et le travestissement du mot (maux) « tâtonnement » comme l'illustre cet extrait : « paraît-il que je suis un peu punk ! (rire !!!) » (l 211).

¹⁵² La formulation traduit le deuil de la résolution de problème, le rejet de la toute puissance, accepter de ne pas savoir et le deuil de la maîtrise qui s'y cache.

¹⁵³ Des repères (construits théoriquement) pour agir qui se renforcent, se questionnent, se réactualisent et se régulent dans chaque situation.

¹⁵⁴ La frustration renvoie à la perte que nous avons soulignée pour commenter le discours de Béangère à propos du deuil. Il n'y a pas d'éducation sans frustration. Accepter de perdre pour gagner.

¹⁵⁵ Comme nous l'avons souligné ci-dessus dans une note de bas de pages, Aurore semble encore dans un chantier existentiel, personnel et professionnel.

¹⁵⁶ « Aussi » rappelle que le premier élément abordé par Béangère concerne « le changement de regard » que lui a permis l'APP.

¹⁵⁷ En référence à notre schéma de la PAC, les étudiants à travers l'appropriation qu'ils ont pu en faire, l'ont trivialement rebaptisé « les bouboules », pour signifier les deux pôles contradictoires. L'aspect phallique du schéma est renforcé par le terme employé par les étudiants, d'autres y voient « une paire de cerises maintenue par une queue ». Nous avons parfois pu réagir silencieusement (qui ne dit mot consent) ou en soulignant que l'articulation des contraires présente une dimension phallique compte tenu du pouvoir d'agir qu'elle génère.

Et c'est bien du coup par ce qu'effectivement, des fois quand on a pas la solution dans un truc, faut aller voir dans son contraire pour voir ce qui se passe un peu (silence) » (l 83 à 87),

« chercher son contraire » (l 8),

« aller chercher le truc et son contraire, c'est ...une démarche qui est riche » (l 227).

La souvenance emportée de la PAC ainsi que l'illustration des chemins qu'elle a pris dans un autre contexte, renforce notre pari qu'elle représente un équipement pertinent pour la professionnalisation. D'autres l'avait déjà montré (Vial & Mencacci, 2007). Cependant la place du savoir en APP restait selon nous encore trop nébuleux.

La distillation qu'en fait Aurore à travers les ingrédients de la distanciation, de la complexité et de la nécessité de la théorie « *Vous avez fait des millions de références (rire) !* » (l 395), à travers le montage suivant, nous permet de le rendre moins opaque :

« aller chercher loin dans les concepts, vous qui nous perchait le cerveau et c'est, c'était bon et c'était bien » (l 68),

« J'ai compris qu'il fallait se nourrir en tous cas ! j'ai compris qu'il fallait lire, qu'il fallait écouter, observer, parler aussi, nommer » (l 155),

« ben le fait d'aller chercher la connaissance et le savoir ça permet de nommer ce qu'on a pas nommé quoi, ça permet de comprendre que d'autres gens ont réfléchi avant nous¹⁵⁸ et que peut être on est pas les seuls à, enfin, je sais pas trop quel sens tourner le truc...mais de se dire qu'il y a des concepts qui ont été fait, que, se dire par exemple que Freud a réfléchi à la pulsion, à partir de l'émotion, on va amener des auteurs, on va amener des réflexions. La connaissance elle rassure aussi je crois. Ça va venir rassurer ce qui nous traversent¹⁵⁹. Et heu....(silence). Se dire les choses différemment. Venir nommer ce qu'on a jamais pu nommer et, de démêler, de comprendre, voilà. C'est là que la connaissance amène à l'affect¹⁶⁰. Peut être que, peut être que, je sais pas, peut être que je me plante, mais de se dire que par exemple, tel auteur a réfléchi à telle chose, et ben...ça permet d'apaiser quoi, je sais pas moi, la connaissance m'apaise, le savoir ça m'apaise, ça permet de faire des liens là où on en a jamais fait, ça permet... (silence)... » (331 à 342l).

Nous avons souligné à plusieurs reprises la dimension tercéfiante du savoir. Cet extrait permet de rappeler qu'il joue aussi la fonction contraire, la contenance. « *Effectivement quand on fait référence à un auteur, de suite ça ramène, ouai ça vient border¹⁶¹ la pratique, border le professionnel, border la relation* » (l 350). Ainsi la contenance ne se situe pas uniquement

¹⁵⁸ Nous relierions ce point et les mots qui suivent à une des pense-phrases : « Il y a toujours quelqu'un qui a réfléchi avant nous ». Nous la déclinons pour valoriser la dimension éthique, tercéfiante et reliante « on est pas seuls », de la référenciation « on ne pense qu'à partir des idées des autres » (Ardoino) et de la problématisation qu'on peut y associer.

¹⁵⁹ Il semble possible de relier la dimension contenante du savoir par la compréhension des phénomènes qu'elle permet d'approcher à la dimension contenante que revêt l'empathie dans la posture du clinicien (qui met en scène sa propre compréhension des processus, étayée par le savoir savant et le savoir expérientiel).

¹⁶⁰ Le savoir fait tiers lorsqu'il, réveillant un mobile en sommeil sous la répétition d'un motif, génère l'expression d'affect.

¹⁶¹ Nous relierions l'usage de ce terme au besoin de contenance (donc d'amour) et à la posture de bonne mère qui s'y rattache ainsi qu'au processus de séparation et de reliance en jeu lorsque la mère borde l'enfant lorsqu'il se couche, pour le rassurer. Cet extrait montre l'effort que nécessite la séparation tant du point de vue du chercheur que du sujet.

dans la posture du clinicien. Elle est symbolisée par l'apport de théories pertinentes¹⁶² pour rendre intelligible les enjeux des situations décrites par les sujets.

Cet effet peut se renforcer par la présence des « pense-phrases¹⁶³ », « le texte est (devrait être) cette personne désinvolte qui montre son derrière au Père Politique¹⁶⁴ » (Barthes, 1973, p 71), analogons de la théorie évoquée, masquée dans un projet éducatif subversif à visée émancipatrice. « *C'est contenant oui voilà ! C'est rassurant, c'est...(silence)...ça borde, c'est un bord, ça cadre...(silence)... ça permet peut être de pas aller trop loin, ça vient border oui, donner une limite, à la pratique, à nos émotions, à la relation* » (l 344-346).

La théorie permet de se situer, de se repérer pour éviter de se perdre. Le pense-phrase représente un repère sûr qui rend présent le locuteur, le clinicien auquel s'identifie le sujet en retenant certaines phrases, reliant le choix à sa subjectivité, sans pour autant entraver la responsabilisation du sujet (contraint de faire un choix pour agir) comme l'illustre cet extrait :

« les phrases elles sont en mémoire, elles sont en tête et elles se gardent, le temps qu'elles restent, d'autres restent plus, mais ouai elles m'accompagnent je pense » (l384).

« Nous sommes livrés à la phrase » (Barthes, 1973, p 68). Aurore explicite l'usage qu'elle en fait en mettant en œuvre la difficulté que nous avons parfois à distinguer incursions théoriques et pense-phrase¹⁶⁵:

« la phrase, ou le savoir ou le comment dire, le concept théorique, elle va nous rester, elle va faire son chemin, et une fois qu'elle est traitée elle s'écarte. Moi je sais que j'aimais bien les phrases elles me restaient en tête et puis tant que j'avais pas rejoué autrement ben elle s'en allait pas et une fois qu'elle était rejouée, hop elle s'apaisait... une fois que c'était traité, hop on passe à autre chose » (l 331 à 335).

La complexité est tangible dans le discours d'Aurore qui relie la PAC aux autres catégories :

« Je dirais d'être dans une observation clinique, on observe vraiment la totalité de la scène, au lieu d'être centré sur nous, c'est des éléments qu'on a pas si on les transcrit pas en fait¹⁶⁶ (silence)... Et puis

¹⁶² Cet aspect renvoie à notre questionnement initial sur la remise en question du système de référence convoqué dans la formation des éducateurs.

¹⁶³ « Le plaisir de la phrase est très culturel. L'artefact créé par les rhéteurs [...] est mimé d'une façon plus ou moins ludique ; on joue d'un objet exceptionnel, dont la linguistique a bien souligné le paradoxe : immuablement structuré et cependant infiniment renouvelable ; quelque chose comme le jeu d'échec » (Barthes, 1973, p 69). Il nous paraît opportun de relier le premier rôle « tercifiant-doux » provoqué par le jeu des phrases (en opposition au tiers-violent » relié à une logique de combat) dans un dispositif clinique d'APP. Il peut représenter une déstabilisation par la confrontation à un nouveau rapport au savoir et à l'horizon de contrôle qui s'y associe, de surcroît en formation. Cette tension met en scène un enjeu social de reconnaissance que nous relierons à notre interprétation sur le questionnement de la légitimité d'Aurore dans l'usage des mots « voleur » que nous avons associé à « refuge ». « Le populaire ne connaît pas le Désir –rien que des plaisirs » (Barthes, 1973, p 78). La posture clinique, corroborée par les éléments identificatoires que nous avons repéré chez Aurore, permet l'émergence d'un désir qui s'inscrit dans les sillons de l'émancipation comme distanciation des conditionnements : permettre au « populaire » de devenir « élite », de passer du plaisir au désir.

¹⁶⁴ Cette acception nous évoque une forte résonance avec le style professionnel que nous avons formalisé dans la partie herméneutique ci –après, évoquant une poétique mise en scène du rapport au savoir et à la norme du clinicien.

¹⁶⁵ Cet extrait, relié à la catégorie 2, montre également l'usage qu'Aurore en fait, renforçant ainsi notre interprétation selon laquelle le « pense-phrase » représente un tiers-transitionnel que l'on abandonne lorsque l'on en a plus besoin, comme l'enfant cesse de sucer son pouce.

¹⁶⁶ Renforce le postulat selon lequel décrire des situations permet d'identifier les mobiles dans la répétition des situations problèmes.

les auteurs, les concepts, tout ça...on a pas l'habitude de manipuler, ça, pareil, ça vient nourrir ce qu'on fait » (l 49 à 52).

Cet extrait confirme notre hypothèse et la suite du discours nous permet d'entrevoir une explicitation des processus sous-jacents en mettant en relief l'importance de « la phrase » comme déclencheur de la réflexivité comme nous l'avons également repéré chez Bérangère.

« Le fait que vous fassiez référence à Cifali, à Morin, enfin tout ça, tous les noms qui sont parlés, nous, ça va nous faire une phrase, une phrase ça va me faire écho et je vais aller chercher je suis allée regarder des vidéos sur Cifali, je suis allée, puis hop on cherche, on file, on retrace, et ça donne envie du coup, quand on fait référence à un auteur, moi ça me donnait envie d'aller chercher encore plus en fait » (l 56 à 58).

La fin de l'extrait (et l'extrait suivant) soulignent la découverte et la mise au travail du rapport au savoir qui s'enchevêtrent dans un enjeu de place mettant en scène sous le terme « voleur¹⁶⁷ », une légitimité à utiliser le savoir en question :

*« ça fait prendre conscience qu'on a un rapport au savoir et aux connaissances » (l 411),
« on est un peu des voleurs en fait en formation, on va aller récupérer des trucs chez l'autre, et on peut pas tout dans sa totalité, comme la plupart des auteurs, on va pas tout prendre, on va prendre ce qui nous fait écho, ce qui...on vole les connaissances ! »(l 427),*

ainsi que l'apparition d'un désir¹⁶⁸, « ça suscite un désir en fait... » (l 72), « J'ai pris un sacré coup-là avec vous ! Ça a vraiment suscité beaucoup d'envie. J'avais pas ce rapport-là, à ça, que la connaissance et le savoir ça peut, pas autant, pas aussi prononcé, ça a suscité d'autres choses » (l 407)¹⁶⁹.

A la fin de l'entretien, Aurore associe le savoir à « un refuge » qui permet de combler le vide. « on se réfugie dans la connaissance et le savoir et on essaie de s'apaiser et de se rassurer à l'intérieur, en se disant que c'est normal et que ça va passer, qu'il faut juste attendre un peu (silence)... » (l 458). Le refuge du voleur qui vole le savoir qu'on ne lui a pas donné, qui lui a manqué. Il récupère son dû en culpabilisant car il questionne sa légitimité à en user. Nous pourrions également interpréter ces propos comme le passage compulsif de l'entrave de carence à l'entrave de prolifération (Goloubieff, 2013)¹⁷⁰. « Les deux cotés du paradigme sont collés l'un à l'autre d'une façon finalement complice : il y a accord structural entre les formes

¹⁶⁷ « Bien repérer les imaginaires du langage, à savoir : le mot comme unité singulière, monade magique ; la parole comme instrument ou expression de la pensée [...] l'inconscience de l'inconscient » (Barthes, 1973, p 47).

¹⁶⁸ Dont le transfert et l'identification au clinicien ne sont pas innocents mais sont davantage explorés dans la catégorie 1 (posture clinique).

¹⁶⁹ Ces deux extraits se relient manifestement à la puissance de l'identification évoquée dans la catégorie 1.

¹⁷⁰ Cet extrait (mail 1) renforce notre interprétation : « je suis dans un écart ou la théorie nourrit mais je n'ai plus l'impression d'en grandir, qu'elle ne me fasse plus écho ». Ces propos illustrent une entrave de prolifération, le savoir comme refuge mais place également la relation (avec le clinicien) comme centrale dans l'accompagnement du changement. Nous nous aventurons également à souligner à nouveau les bénéfices émancipateurs de l'incarnation du savoir.

contestantes et les formes contestées » (Barthes, 1973, p 74), les extrémités se rejoignent. En effet, « le passage compulsif d'un pôle à un autre » (Sibony, 1991) s'estompe progressivement, les difficultés pratiques n'en sont pas dissoutes pour autant, elles persistent « *Là, vous n'étiez pas là avec moi en train de me dire : non mais peut être que c'est ça, voilà...non, on est dans la quotidien et du coup heu... c'est compliqué de se distancier* » (l 284). Cet extrait souligne la dimension temporelle des processus et rappelle que ni la PAC ni les « pense-phrases » ne représentent un protocole à appliquer. Il indique également que sa mise en œuvre nécessite une prise de risque sur le terrain ainsi qu'une distance suffisante avec le locuteur de la phrase (tenir le « tiers-transitionnel » d'une seule main), lâcher prise. Le travail s'effectue par tâtonnement¹⁷¹ :

« j'aimerais bien avoir une évolution ! Si, y en a une, petit à petit, à force d'expérience, à force de retranscrire, à force de prendre conscience qu'en APP on apporte plein de choses émotionnelles, on se dit mais mince alors...à force de pratiquer du coup, après...je pars de loin je pense, en tous cas, ça m'aide à tendre vers...à prendre conscience déjà qu'à la base y avait ça, et essayer d'arriver sur la pratique en faisant, voilà, calme tes émotions, calme toi ! Ok, c'est une force mais ça peut être aussi un gros bordel quoi donc...et si j'ai envie de retranscrire, il faut que ce soit apaisé de toutes façons, quoi qu'il arrive donc... si j'ai envie d'en parler, il faut que ce soit parlable donc ça pousse par cette démarche-là, à apaiser tout ça (très très long silence) (l 297 à 305).

S'extraire de la résolution de problèmes pour problématiser est un travail permanent et inachevable qui nécessite de faire évoluer son rapport au savoir, travail de soubassement de la PAC articulée aux pense-phrases qu'Aurore ne dissocie pas. Elle lisse notre hypothèse et dans un même mouvement, reconnaît sa complexité.

« C'est magique¹⁷² de mettre en mots ce que nous on met en pratique ! C'est riche, c'est très riche. Et puis aller faire nous-même cette démarche après c'est, cette gymnastique d'aller chercher, revenir, le contraire de la chose, du, un autre auteur qui parle la même chose mais le dit autrement, du coup ça vient impulser une dynamique de recherche » (l 62 à 65)¹⁷³.

En ce sens la PAC et les pense-phrases représentent des leviers émancipateurs.

¹⁷¹ Cet extrait trouve aussi place dans la catégorie 2 car il met en relief le tâtonnement effectué dans la construction des avancées. Il se loge également dans la catégorie 1 en mettant à nouveau en exergue le besoin de contenance d'Aurore pour problématiser.

¹⁷² L'utilisation du terme nous semble révélateur de la puissance du transfert qui semble s'opérer chez Aurore. Elle questionne aussi l'idéalisation du processus évoqué qui pourrait être en contradiction avec l'émancipation visée en APP. Cependant l'identification favorise l'accélération du changement, seul l'excès d'indentification aliène et paralyse le changement (lorsque le clinicien, dans une imposture porte l'habit du curé ou du gourou (cf. Essai sur le style, 6.4 .4).

¹⁷³ Cet extrait aurait également trouvé refuge dans la catégorie 1 pour souligner la puissance des phénomènes identificatoires et l'incarnation des processus de changements qui s'y rattachent. C'est la dimension du rapport au savoir que nous mettons en relief dans cette catégorie.

Aurore expose l'usage qu'elle en fait :

« Ouai c'est de se dire que ce qu'on joue et ce qu'on met en jeu c'est pas forcément ce qu'on croit faire mais c'est bien souvent l'opposé de ce qu'on croit faire, en allant chercher un point contraire, on va vraiment aller faire le tour de ce, on va vraiment aller visiter tout ce qu'il peut se passer entre A et B, c'est tout un angle de vue qui va aller s'ouvrir, et bien souvent la réponse elle est dans ce, entre le point A et le point B, son contraire. Ça permet d'élargir en fait la situation et d'élargir son jeu en fait (long silence) et puis prendre conscience que ce qu'on fait n'est pas une évidence » (1246 à 251).

On retrouve ici dans les expressions utilisées, la fonction de repère (se situer), la recherche des contraires et leur exploration, l'entre-deux, le continuum de la pratique et le pouvoir d'agir que cette problématisation favorise et accélère. Ce point conforte notre hypothèse selon laquelle la PAC, associée aux incursions théoriques, aux pense-phrases et aux exemples, favorisent l'émancipation.

Les phrases claquent et résonnent jusque dans la pratique, sur le terrain.

« Des phrases. Des phrases qui impactent !!! Ben y a des phrases qui vont nous marquer plus que d'autres, qui vont nous ... soit une phrase qu'on a pas compris, soit une phrase qu'on a trouvé jolie mais qu'on s'y tient, on s'y accroche et qui va venir impacter la pratique, la manière d'être, la manière de faire, un mot qui va aller provoquer de l'affect en fait...ça va venir s'inscrire... » (1375 à 38),

dans les pratiques tant personnelles que professionnelles (toutes les billes du plateau se trémoussent).

6.3.4 Catégorie 4 : présence des éléments imprévus, l'effet ricochet

« Quand on revient sur le terrain, on a toujours ce qui se passe en APP qui revient » (18).

Cet extrait se situe dans les liens qui unissent les catégories 2, 3 et 4, pour souligner les incidences pratiques ainsi que les leviers qui les favorisent, qu'Aurore distille. Ce sont les indicateurs du phénomène de ricochet que nous voulons mettre en relief ici.

Nous pourrions également l'interpréter comme « un rebond[ir] » (176) , un non-hasard, une résonance saisissante et signifiante (étayée par les phrases qui touchent), une opportunité à saisir pour éprouver la problématisation (par le corps) en question dans la résonance, qui permet au sujet d'apprendre et de relier le travail de problématisation effectué en APP. Effet ricochet et dialectisation sont reliés ici dans la mise en scène de la problématisation¹⁷⁴.

« on va changer la pratique du professionnel mais aussi le professionnel et à la fin on change la personne c'est ça qui est riche aussi, tout marche ensemble et heu petit à petit ça rebondit ça rebondit, et ça fait

¹⁷⁴ Il ne suffit pas de savoir que l'eau mouille, il est nécessaire d'être mouillé pour le comprendre et en établir un repère avant de se jeter à l'eau. Nous confions ici une de nos pense-phrases pour expliciter le processus en question.

*écho*¹⁷⁵, pour à la fin, à la fin aller atteindre heu la personne professionnelle, et du coup, rejouer un peu toute la relation toute notre pratique, enfin, y a tout qui bouge, qui se bouleverse¹⁷⁶, ça met du temps mais ça permet de grandir, grandir en tant que professionnelle et en tant que, à travers la relation, à travers le ... (silence)...tout est lié quoi¹⁷⁷, c'est ça qui est marrant, enfin marrant...si je peux me permettre ! Moi je trouve ça marrant ! » (l 145 à 152)

Cet extrait représente une illustration réjouie du phénomène que nous avons nommé « ricochet » et confirme la présence du travail sur soi qui s'effectue en formation, sans être institutionnellement repéré comme tel (dans le cadre de ce dispositif clinique des pratiques)¹⁷⁸ que nous avons régulé et pérennisé en étant impliquée dans une relation épistolaire avec Aurore dont nous avons emprunts quelques fragments pour étoffer notre analyse.

6.3.5 Appendice précieux : une relation épistolaire¹⁷⁹

Nous nous sommes autorisés à utiliser (avec l'accord d'Aurore bien entendu), les mails qu'elle nous a envoyés régulièrement depuis l'entretien de recherche tant ils contiennent des données précieuses pour renforcer ce que nous avons analysé et interprété à partir de son discours. Il s'agit essentiellement de mails spontanés pour lesquelles nos réponses furent différées, décalées et espacées (tout en étant contenantes)¹⁸⁰ pour éviter de coller et laisser du vide. Nous avons indiqué à Aurore, notre possibilité de la lire. C'est pourquoi nos relances n'apparaissent pas. Ses mails éclosent comme la poursuite de l'entretien. Aurore, « la voleuse de savoir », continue de répondre à la question inaugurale en approfondissant ses réponses et en les formalisant plus distinctement qu'à l'oral. Le mail 4 illustre la pérennisation de sa réflexivité, sa capacité à problématiser et à référencer ses pensées¹⁸¹.

¹⁷⁵ « L'écho » renvoie au « miroir », première formulation proposée pour définir l'effet ricochet. L'écho signifie à la fois la résonance avec le problème pour soi (la voix de l'écho), la pertinence du son (le savoir) et la voie qu'il prend dans les situations.

¹⁷⁶ La dimension totalitaire « y a tout », renforce l'émancipation comme un engagement total du sujet et l'effet ricochet qui l'habite.

¹⁷⁷ Reconnaissance de la complexité des sujets et des situations.

¹⁷⁸ Cette formulation découverte au fil de l'écriture signe sa pertinence pour exprimer la singularité du dispositif afin de la distinguer de l'APP dont la représentation revêt des pratiques et positionnements épistémologiques divers et varié (comme nous l'avons relevé dans la problématique de départ).

¹⁷⁹ Le titre pourrait paraître prétentieux au regard des œuvres littéraires qui s'en font l'illustration brillante. Nous nous autorisons à emprunter à la catégorie littéraire, son caractère précieux mettant en scène les turbulences et les joies de la relation et de sa singularité, entre deux auteurs en train d'exposer leur Je. Sans renier ce propos, précisons qu'il s'agit d'une forme de conversation ordinaire par mails, usage actuel, démocratisé et courant de la correspondance épistolaire contemporaine.

¹⁸⁰ Nos réponses pouvaient être celles-ci : « *Je vous ai bien lu, prenez soin de vous* ».

¹⁸¹ Il paraît utile de préciser que nous avons proposé à Aurore de lire l'entretien. Il s'agissait pour nous de symboliser et de valoriser l'implication d'Aurore ainsi que la reconnaissance des processus inconfortables et émancipateurs qu'elle traverse. Ce document pourrait également représenter un objet transitionnel pour faire exister la relation dans l'absence. Cette lecture semble avoir accéléré la construction des compétences inhérentes à la problématisation. L'écriture du mail, qui rend possible la construction des idées à travers des phrases, rend son discours écrit plus intelligible que son discours pendant l'entretien. La temporalité aussi y tient sa place. Les avancées réalisées en APP se consolident, étayées par la réflexivité qui caractérise le

Nous les considérons donc comme des données à part entière ainsi qu'une forme particulière de poursuite de l'entretien initial s'inscrivant dans une clinique opportuniste et une éthique de la relation traduite dans le souci de ne pas abandonner Aurore. Cet extrait renforce notre évaluation et la préoccupation attenante¹⁸² :

*« la séance d'APP est terminée...pourtant je ressens le besoin de me livrer » (m 1, l 30),
« merci vraiment de me permettre de dire tout ça c'est chouet et j'espère que vous allez cartonner et surtout vous régaler pour votre soutenance, dans tous les cas moi j'ai vraiment adoré, à très vite j'espère» (m 4,l 46).*

Le contenu révèle de nombreux éléments relatifs à l'ensemble des catégories. Certains passages permettent de rendre plus palpable la souffrance muette évoquée dans l'analyse de l'entretien. Ne pouvant pas renier notre part d'implication et de responsabilité dans cette évolution, nous nous devons d'entretenir la relation et notamment la dimension contenante de celle-ci en veillant à ne pas délaissier Aurore ni la « border » excessivement, ce qui risquerait d'entraver les processus d'émancipation dans lesquels elle semble douloureusement engagée. Nous avons fait le choix de présenter ici les extraits qui nous paraissent significatifs pour les quatre catégories après avoir présenté un extrait, certes long, parce que sa dimension esthétique ne mérite pas d'être amputée. Elle justifie d'être valorisée tant du point de vue des efforts produits, de la souffrance éprouvée, de l'implication des protagonistes que la pertinence du dispositif. Il est extrait du second mail dans lequel Aurore synthétise elle-même la complexité des processus traversés en APP. Nous en réaliserons une analyse moins approfondie que pour le discours de l'entretien car l'intelligibilité de ses écrits la rend moins essentielle. Nous ferons dialoguer les notes de bas de pages avec l'analyse de l'entretien.

« l'APP m'a permis d'observer la personne que je suis en travers/transfert, j'y nomme avec le langage, mes accompagnements, mes questionnements, ramène une intention et me distancie en actes, pensées, regards des difficultés de la relation, De part richesse du guidage de l'accompagnant je saisis l'instance de la multiréférentialité, des contraires, de prendre en compte un maximum de regards, d'hypothèses, cet espace permet de nommer et d'apaiser et même si cela coute, je prends conscience à ce moment que finalement tout coute et parfois sacré coup, l'APP m'a permis de changer de regard sur la affective et éducative, les situations personnelles et professionnelles et ainsi que prendre conscience de mon environnement, les institutions collectives dans lesquelles je suis, et naviguent une fonction contenante, un holding professionnel, elle me susciter un désir et à travers la création, redonne force à une dynamique de relation en situation, distancier, créer un écart, faire émerger, car mon regard se déplace

penser d'Aurore. Nous ne l'avons pas effectué avec Béangère car elle partait pour un long séjour à l'étranger le lendemain de notre entretien de recherche. Après une première sollicitation, nous avons choisi de ne pas la relancer pour ne pas faire intrusion dans son voyage (initiatique ?).

¹⁸² Dont nous avons déjà fait part dans nos questionnements relatifs au glissement de posture.

et j'ai le sentiment qu'elle me renforce dans la lien éducatif (et affectif également) » (mail 2 succédant l'entretien).

Les indicateurs explicitant cet extrait sont distillés dans un tableau recouvrant les quatre catégories permettant de rendre davantage intelligible les phénomènes explorés dans le discours d'Aurore. Il n'y a pas eu d'imprévus dans ces données au sens de l'émergence de nouvelles catégories. Ce corpus opportuniste est composé de six mails, référencés comme suit entre parenthèse (m1, m2, etc.). Certains passages sont accompagnés de commentaires synthétiques entre parenthèses.

	Catégorie 1 Clinique	Catégorie 2 Changement paradigmatique	Catégorie 3 Hypothèse	Catégorie 4 Effet ricochet
Mails 1 (mail succédant la fin des séances d'APP)	Chialer d'épuisement, je suis frustrée, Ça me fait chier de me dire que vous serez plus dans cet accompagnement, votre regard est pertinent et constructifs, ils vont nous manquer, J'ai confiance en vous (émotion, effondrement psychique, transfert, identification, reconnaissance, contenance)			
Mail 2 (mail précédent l'entretien de recherche)	Quel plaisir de vous lire, et vous manquez à tous Beaucoup de choses se bousculent, je suis traversée par beaucoup d'émotions, C'est traversant, épuisant mais chouet, c'est éprouvant, fracassant mais je commence à apprécier cette liberté qui me manquait Vous me parliez d'effondrement psychique, il est en cours d'élaboration ! J'avoue être un peu paumée ou déconnectée mais j'essaie de me relier désolée si je pars dans tous les sens	Je prends conscience de travailler au quotidien avec des tiers, permet de me distancier	Le sourire nous prend en pensant à vos cours lorsque l'un de nous associe et fait référence aux boumboules et aux contraires	sur le plan professionnel et personnel, j'ai mis fin à une longue relation, un départ à zéro plumée jusqu'aux finances
Mail 3	A propos de son expérience d'APP qui a suivi nos séances : les espaces de pensées se doivent d'être libre et je me revois dire que par moment il n'y a pas la place à la parole, il est bien question de la place que l'autre nous donne Elle dépendent complètement de nous, professionnels, et de notre mise au travail du transfert/contre transfert, regards, objets de la relation	Cette aliénation cela fait quelques mois que j'en prends conscience Cette gymnastique doit être ouverte et permanente <u>Exemples de questionnements</u> et de travail sur soi : dans quel cas s'empêche t il ? Fait il référence à une pulsion ? S'empêche t il d'une forme de jouissance, de toute puissance ? Se contraint t il pour être à autrui ce que celui-ci désire ? <u>Mobiles</u> : je suis touchée dans mon égo, rattrapée par une crainte d'incapacité à changer mon agir, un ressenti, pas le choix, je me suis faite démasquée, je me dois d'en évoluer, de grandir.	Il semble important de ne pas cliver les apprentissages et passer ainsi d'une pratique réflexive ou les concepts viennent poser la relation et ou sur le terrain, une responsabilité vient cadrer la démarche à suivre <u>Rapport au savoir</u> : s'en suit un désir de lire, de m'enrichir et de tenter de comprendre	Je traverse une période personnelle qui ne vient pas aider à créer un environnement sécuritaire qui me permettrait de lâcher bagage, tout est en lien et rien n'arrive au hasard (effet ricochet) Mon identité, ma personne, mon JE (moi/soi) Le fait que je sois dans une période où mon système se sent touché par l'altération a pu accentuer ma difficulté à accompagner «Oury parle du rôle du médecin : je suis le médecin mais je ne suis qu'un rôle, je suis n'est pas médecin, mais celui qui assume ce rôle, et on se heurte à ce rôle pour

				faire apparaître en soi la relation je/tu Il me perturbe en tête, le rôle perso/pro Je reste intimement convaincue que nous sommes le professionnel avec le perso que nous sommes. Etre professionnel c'est une forme de capacité à être seule et être soi tout en s'empêchant parmi les autres ¹⁸³
Mail 4 (une projection)	N'hésitez pas si vous avez besoin de plus d'éléments encore !! J'apprécie ce jeu (je) en fait Je trouve passionnant d'offrir à l'autre la capacité de penser par lui-même, une forme d'éducation par la parole, une EPP ! je trouve ce boulot fascinant ! j'aimerais être payée pour lire C'est peut être utopique ce que je désire mais dans tous les cas des rencontres avec des personnes qui osent dire les choses qui traversent, qui font références à des concepts et qui assument et qui nomme le brin de folie humain car il est bien question de bizarrerie d'individus au sein d'un collectif professionnel, ba ça donne envie de jouer comme eux, comme vous ! En tous cas moi ça m'a donné envie de plus être le jouet, d'être capable de penser et d'amener l'autre à penser		Y a deux phrases qui m'ont marqué, c'était « comment dire Je sans s'exposer » et l'enjeu c'est d'en jouer sans en être le jouet »	
Mail 5 (il débute ainsi : croyez vous au hasard ?)	Je me perds peut-être et je me répète, je me permets d'être car je sens que j'ai la place d'être Merci vous m'aider beaucoup, hâte d'en apprendre encore	<u>Mobiles</u> : j'ai pu dire beaucoup de choses mais seulement elles reflètent ma réalité à moi avec mes ressentis, mon langage, ma parole, mes manques ou mes trop dire qui me sont propres	Je découvre les mots, les liens entre eux, les harmonies et je kiffe à tenter de créer une symphonie. Je me lâche je tente je m'éclate (cet enthousiasme nous renvoie à notre propre rapport au savoir) Dur de pas se perdre dans tous ce savoir	
Mail 6	<u>il débute ainsi</u> : pourquoi lorsqu'on me demande de prendre confiance en moi, ou que je me le dis, j'ai juste envie de fuir dans la défonce ¹⁸⁴ ? <u>Problème pour soi</u> : il se passe pas mal de choses, ce remue et ça remonte, par moment j'ai l'impression d'être un gros leurre, une fake (Aurore avait utilisé la métaphore « démasquée » pour signifier cette forme d'imposture leurrante).			

Dans la partie qui suit nous confions critiques et questionnements tant sur les biais de l'analyse que de la posture du chercheur pendant les entretiens et la poursuite de celui à travers une forme de relation épistolaire.

¹⁸³ La proximité sémantique qui se déroule dans le discours d'Aurore avec le style linguistique du chercheur s'avère presque déroutante, comme une mimésis puissante entre le clinicien et le sujet, une identification massive dans une phase d'imitation. Elle met en relief par là même l'intériorisation du savoir présent en APP.

¹⁸⁴ La gêne ressentie à la lecture de ce mail a été questionnée au filtre du questionnement des éléments de notre posture qui aurait pu généré ce geste d'autorisation comme si il dépassait l'horizon de contrôle, le politiquement entendable. Nous nous sommes rapidement souvenu de ce que nous défendons : le clinicien est celui qui peut tout entendre pour permettre à l'autre de dire sans (trop) culpabiliser et ainsi le mettre en travail. Ce repère a contribué à accueillir et contenir ses confidences intimes, le cliniquement entendable.

6.3.6 Critiques et questionnements

Notre crainte d'un glissement de posture entre le clinicien-intervenant et le clinicien-chercheur n'a pas suffi à maintenir une vigilance suffisante pour que cela ne se produise pas dans une certaine mesure. A la relecture, nous avons constaté avec Aurore une posture se rapprochant davantage de la posture de l'intervenant (malgré nos efforts en situation). Nous avons fini par lâcher prise sans abandonner les visées de l'entretien, sans toutefois faire valoir les intérêts de la recherche sur ceux du sujet, partenaire de la recherche. A ce propos, comme nous l'avons relevé dans la fréquence et le contenu des courriers adressés par Aurore¹⁸⁵, son désir de poursuivre le travail entamé, son besoin de contenance (voire de fusion) étaient manifestes malgré notre explicitation du dispositif de recherche pour lequel nous lui avons signifié la distinction entre les deux postures (pressant que ce désir pourrait générer des ambiguïtés¹⁸⁶). Sa demande a probablement eu une répercussion dans la construction de la posture du chercheur impliqué, prenant en considération les besoins de l'autre, justifiant ainsi ce glissement éthique.

Cependant notre évaluation est disqualifiée par la surprise d'Aurore qui indique l'inverse : « *ça fait drôle que vous rebondissiez pas* » (l 318). Ce qui signifie justement une posture inhabituelle, différente de celle du clinicien-intervenant, ne répondant pas à son désir d'être accompagnée comme en APP. Nous avons pourtant analysé ce glissement plus présent avec Aurore, alors que l'exclamation de Béragère signifie l'inverse : « *très bonne question ! Ça faisait longtemps !* » (l 323), évoquant la dimension du questionnement dans la posture du clinicien-intervenant. Toutes deux disent leur surprise que nous interprétons comme une rupture, un changement de posture indiqué par la nature des relances (pour Béragère) et une surprise au sens de ce que nous interprétons comme une déception (pour Aurore).

Cette évaluation s'est construite à l'écoute de nos ressentis après de multiples lectures, longtemps après les premières pour lesquelles nous n'avions pas identifié ce glissement¹⁸⁷.

Cependant, avec Aurore, les relances semblent ouvrir davantage le débat dans l'entretien et l'élargissement des sujets abordés, permettant ainsi de recueillir des données, non pas sur les dérives de l'APP, mais sur un questionnement portant sur la pérennité des apprentissages construits en APP, sur l'inscription pérenne de la réflexivité dans les pratiques.

Ligne 240, lorsqu' Aurore évoque sa volonté de poursuivre « la démarche apprise », le chercheur demande : « *Seule, cela ne vous paraît pas possible ?* », nous supposons dans

¹⁸⁵ Cf. Partie ci dessous: "une relation épistolaire ».

¹⁸⁶ Dont nous étions co-responsables au regard de l'implication en jeu dans la relation.

¹⁸⁷ Notre regard curieux, il semble important de le reconnaître, s'étant probablement en première intention, porté par le désir muet et puissant d'aboutir ce travail dans sa dimension exaltante, focalisé sur le recueil des données du discours.

l'après coup que l'intention était d'explorer la consistance des avancées paradigmatiques, de feuilleter la profondeur de l'intériorisation des critères et des compétences relatives à la problématisation. Sa réponse (1 211 à 221) signe le besoin d'altération et d'altérité qu'elle relie à son vécu des APP et son désir de continuer à éprouver ces processus de tercification favorisant la distanciation et l'émancipation qui s'en suit. Elle permet donc de consolider en partie, non pas la consistance des apprentissages réalisés mais confirme le désir suscité en APP. Le désir représente un présage solide des compétences et efforts qu'il peut permettre de maintenir.

Synthèse du second entretien

L'entretien réalisé avec Aurore corrobore la posture clinique de l'intervenant en mettant en avant l'importance de la bienveillance, de la contenance (qu'elle associe également au groupe) et de la liberté de parole, avec moins d'insistance que Bérangère. Cette dimension est davantage remarquée dans la présence redondante et l'intensité des affects et de l'émotion qui s'inscrivent dans le dispositif clinique des pratiques en se reliant au problème pour soi, aux mobiles, à l'affectation et à l'altération, portes d'accès au travail sur soi. Aurore semble prendre conscience de sa subjectivité et du travail qui s'y rattache pour l'assumer ainsi que de sa part de responsabilité dans son destin, dans le dénouement des situations. Contenue et rassurée, engagée dans le deuil de la résolution de problème, elle prend le risque de s'exposer pour problématiser, dans l'acceptation du travail sur soi qui s'impose pour changer, grandir, s'émanciper.

Celui-ci est très palpable dans le remaniement saisissant du rapport au savoir qu'Aurore a entamé, en miroir à la puissance de l'identification et du transfert qui opèrent avec le clinicien. Aurore a appris à penser, elle s'est équipée pour réfléchir. Elle a embrassée notre hypothèse et les espoirs émancipateurs qui s'y logent. Son exposé met en relief l'importance de la relation dans les processus d'émancipation et sa difficulté à s'en distancier parfois.

Le sujet apprend par la relation, dans la relation, considérant qu'éduquer l'autre c'est lui permettre de rejouer ce qui n'a pas été satisfaisant. Apprendre à être en relation autrement, hors des dérives de celle-ci, l'abandon et la fusion en articulant la posture dans l'entre-deux de l'implication et de la distanciation.

Cet apprentissage est facilité lorsque le savoir est incarné, permettant au sujet de s'identifier à l'articulation des contraires qui y est mise en scène. La présence du tiers est trahie plus dans

ses effets que dans ses gestes, à l'exception du silence qui dérange Aurore. L'existence du questionnement et du dérangement se présente de manière plus diffuse, moins franche que l'intérêt qu'elle porte à la place du savoir en reconnaissant son effet autant ternissant que contenant. Aurore accorde une place importante aux pense-phrases et met en relief l'importance qu'elles ont eu sur sa réflexivité et le pouvoir d'agir attendant. Elle confirme notre interprétation déroulée pour l'entretien de Bérangère qui souligne le rôle de tiers transitionnel et contenant qu'elles habitent.

Les fragments de mails dévoilent, dans l'explicitation qu'elle fait des dynamiques qui la traverse, la qualité de réflexivité et d'auto évaluation d'Aurore. Cette clarté signe la distanciation dont elle a pu faire épreuve depuis la fin du dispositif. Ces indicateurs renforcent la dimension de notre hypothèse relative à la nécessaire présence du savoir en APP.

La dimension relative à la PAC est également validée. Elle représente un repère pour penser et agir dans le discours d'Aurore qui souligne la pérennisation de son usage hors dispositif. Cette APP a permis à Aurore de s'inscrire dans un véritable changement paradigmatique qui se répercute tant sur sa vie professionnelle que privée. Les fragments de mails illustrent cet effet ricochet ainsi que la souffrance qui s'y rattache dont la présence était plus discrète pendant l'entretien. La volonté exprimée, au regard de l'effondrement psychique qu'éprouve Aurore, de poursuivre la relation avec le clinicien nous a conduit à être présent à cette demande. Le processus dépasse le protocole attendant au dispositif. Cette autorisation réciproque rappelle que l'enjeu de la relation est la relation. Ainsi, les données qui ont jailli dans la relation épistolaire ont permis de consolider l'analyse de l'entretien et par la même notre hypothèse.

L'essai de formalisation qui suit tente de relier l'analyse des deux entretiens pour rendre intelligible et réguler notre hypothèse

6.3.7 Essai de formalisation

Cette connaissance tant au niveau de la traduction que de la reconstruction, comporte de l'interprétation, ce qui introduit le risque d'erreur à l'intérieur de la subjectivité du connaissant [...] la projection de nos désirs et de nos craintes, les perturbations mentales qu'apportent nos émotions multiplient le risque d'erreur (Morin, 2000, p 20)¹⁸⁸.

Essayer c'est savoir que l'on peut se tromper. « Ce n'est pas parce que c'est difficile que nous n'osons pas, c'est parce que nous n'osons pas que c'est difficile » (Sénèque). La clinique est une pratique risquée et non conventionnelle qui favorise l'émancipation des sujets qui se risquent, en mimésis, à s'exposer à l'altérité et à l'altération qu'elle peut produire.

En ce sens, la clinique est une pratique de confrontation à l'inconnu et à l'imprévu. Elle l'explore comme sa matière première. Il s'agit d'accepter l'opacité malgré un désir humain et normé de transparence. Le clinicien n'anticipe pas le contenu de l'exposé, il l'accueille et le contient dans sa posture et les gestes qui s'y rattachent, l'usage de la PAC, des pense-phrases et du silence. L'opacité persiste, nous ne pouvons ici tout embrasser.

Nous avons posé une hypothèse qui s'inscrit dans un dispositif singulier dans lequel l'intervenant joue l'articulation des postures contradictoires pour permettre à l'autre d'en jouer. La clinique est mise en scène de la relation éducative, c'est son pré-texte.

Texte veut dire tissu ; mais alors que jusqu'ici on a toujours pris ce tissu pour un produit, un voile tout fait, derrière lequel se tient, plus ou moins caché, le sens (la vérité), nous accentuant maintenant, dans le tissu, l'idée générative que le texte se fait, se travaille à travers un entrelacs perpétuel ; perdu dans ce tissu-cette texture- le sujet s'y défait, telle une araignée qui se dissoudrait elle-même dans les sécrétions constructives de sa toile » (Barthes, 1973, p 85).

Notre analyse s'est ainsi construite chemin faisant, au fil de l'écriture sécrétant notre subjectivité assumée, constituant l'ébauche d'une étoffe reliant les différentes dimensions de la complexité observée dans notre recherche, dans les méandres du discours d'Aurore et Bérange. Les catégories ont été façonnées de la même façon pour les deux entretiens qui n'ont pas révélé de décalage de ce point de vue là. Les deux éducatrices ont signifié différemment les hypothèses que nous avons tenté de corroborer avec la présence de ses indicateurs dans leur propos. Les distinctions, notamment sémantiques, qu'elles apportent, permettent d'interpréter la valeur qu'elles accordent à ces différents éléments, sans jamais

¹⁸⁸ Ce n'est pas tant le risque d'erreur qui nous a déstabilisés pendant tout le processus d'écriture mais le questionnement au sens du doute permanent de la valeur construite. Il a souvent été un frein, une entrave. Il est toujours moteur dans sa dimension éthique, la modestie et la prudence qu'il aiguise.

pouvoir en être certains. Nous ne pouvons que souligner que les éléments des différentes catégories concourent à favoriser l'émancipation, sans pouvoir en privilégier une d'entre elles. Les données recueillies dans les mails d'Aurore ont toutefois légitimité notre interprétation des données de l'entretien. La poursuite de l'accompagnement dans la relation épistolaire s'est donc avérée pertinente, tant pour permettre à Aurore de poursuivre le travail entamé, que pour renforcer nos hypothèses. Notons toutefois que l'analyse des mails manque de profondeur. Une prise en considération plus consistante de ces données nous paraît méritée, notamment pour relier davantage biographie et émancipation compte tenu des éléments que fournit Aurore (spontanément suite à l'entretien). Nous envisageons de poursuivre la recherche avec elle en ce sens, ainsi que pour réévaluer au sens de questionner et rendre intelligible, au fil des années, le destin des avancées paradigmatiques. En effet, Aurore et Bérangère ont toutes les deux produit d'importantes avancées en termes de distanciation et de capacité à problématiser. Le remaniement de leur rapport au savoir et l'identification au clinicien « en train de s'émanciper » est au cœur de ces changements représentatifs de l'articulation théorie pratique dans les bénéfices pour les usagers. L'émancipation passe par la relation éducative.

L'échappée émancipatrice capitale pour Bérangère se symbolise par l'accès à une légitimité que lui a permis le deuil entrepris dans cette APP.

Celle d'Aurore se situe davantage dans un remaniement explosif de son rapport au savoir, créateur d'un désir de faire de la recherche¹⁸⁹. Les deux sujets soulignent avec force l'importance de s'équiper pour réfléchir. Elles accordent une place centrale à la théorie qu'elles signifient notamment en relevant l'usage des pense-phrases comme symbole de cette présence. « La théorie (Chomsky) dit que la phrase est en droit infinie (infiniment catalysable), mais la pratique oblige toujours à la finir la phrase » (Barthes, 1973). Le pense-phrase représente un accélérateur de l'agir qu'il vise, un arrêt pivot propulseur. Sans la mise en pratique, la phrase meurt. S'émanciper c'est savoir qu'on va mourir.

Ces résultats ne sont pas généralisables, « ce qui ne les empêche pas parfois de formuler des hypothèses valables pour plus d'un » (Cifali, 2001, p 294) et de les associer à une démarche herméneutique (présentée ci-dessous) pour les enrichir. Un rappel schématique de notre démarche de recherche paraît utile pour faciliter la lecture de sa progression en boucle.

¹⁸⁹ La relation donne corps au savoir [...] Il existe des éducateurs qui croient avoir rempli leur mission quand l'éduqué a acquis le savoir et puis il y en a d'autres qui savent que les ennuis commencent, parce qu'il faut ensuite qu'il se l'approprie, c'est-à-dire qu'il se construise avec (Vial, 2006, p14).

6.3.8 Repérage dans notre démarche de recherche

Phase 1 : problématique pratique (sens caché)	Phase 2 : problématique théorique (système de référenciation construit)	Phase 3 : Problématique méthodologique (champ des possibles construits –référenciation questionnée)	Phase 4 Problématique herméneutique Rapport aux objets travaillés Travail de la posture d'implication/distanciation Identification du style professionnel (sens incarné)
<ol style="list-style-type: none"> 1. malaise inhérent à la subjectivité du métier d'éducateur + malaise dû à la prégnance de la logique de contrôle (impuissance, perte de sens, manque de reconnaissance) 2. incidences pratiques : souffrance, toute puissance (prédominance de la dimension de contrôle sur la dimension émancipatrice de la relation éducative) + renforcement des systèmes en place (aliénation /stigmatisation) 3. en APP : dominance de la résolution de problème + clivage théorie pratique+ rejet de la subjectivité = entraves à la problématisation 	<ol style="list-style-type: none"> 1. « la pensée complexe est le seul paradigme de l'ouverture du sens susceptible de permettre de concevoir les faits d'éducation . [...] la recherche interprétative envisagée dans une conception souple de la scientificité des études liées aux pratiques sociales [fut] notre syntagme de recherche» (Vial, 2006, p 253). 2. Conception de notre objet théorique à travers l'exigence de la multiréférencialité et de la médiation conceptuelle entre l'évaluation, la problématisation et l'émancipation articulées à la clinique comme posture favorisant l'émancipation. 3. L'objet de recherche : les leviers de l'émancipation en APP (PAC, pense-phrase) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expérenciation initiale : - régulation du dispositif, recueil de données, réajustements 2. Expérenciation suivante : entretiens cliniques 3. Analyse et interprétation 4. Régulation et critique du cadre théorique construit 	<ol style="list-style-type: none"> 1 Tenue d'un journal clinique 2 supervision 3 auto évaluation (implication / distanciation) - les mobiles - le transfert - rapport à l'objet 4 le style professionnel

Tableau n° 11 : la démarche de recherche

6.4 Essai herméneutique

Le travail que nous venons de formaliser pour tenter de rendre lisible et audible notre recherche, nous semble représenter la partie émergée de l'iceberg de notre style professionnel (abordé en filigrane au travers des éléments relevés dans notre posture de praticien chercheur) et du projet qui s'y rattache (favoriser l'émancipation), une manière polie et distanciée de parler de Soi ! Ne nous cachons pas derrière la citation fréquemment convoquée d'Edgard Morin, selon laquelle « on ne travaille que ce qui nous travaille » en reniant la dimension narcissique et existentielle (qui n'enlève cependant rien à la réflexivité) que revêt un tel

travail de recherche et d'accès à la reconnaissance de soi par soi, et de quelques autres, de surcroît lorsqu'il s'agit de s'intéresser à l'émancipation.

Quant au motif qui m'a poussé, il était fort simple. Aux yeux de certains, j'espère qu'il pourrait par lui-même suffire. C'est la curiosité, la seule espèce de curiosité, en tout cas, qui vaille la peine d'être pratiquée avec un peu d'obstination : non pas celle qui cherche à s'assimiler ce qu'il convient de connaître, mais celle qui permet de se dépendre de soi-même. Que vaudrait l'acharnement du savoir s'il ne devait assurer que l'acquisition des connaissances, et non pas, d'une certaine façon et autant que faire se peut, l'égarement de celui qui connaît ? Il y a des moments dans la vie où la question de savoir si on peut penser autrement qu'on ne pense et percevoir autrement qu'on ne voit est indispensable pour continuer à regarder ou à réfléchir. On me dira peut être que ces jeux avec soi-même n'ont qu'à rester en coulisses ; et qu'ils font au mieux, partie de ces travaux de préparation qui s'effacent d'eux-mêmes lorsqu'ils ont pris leurs effets (Foucault, 1983, p 16).

Ainsi, éviter la duplicité, c'est travailler à ne pas entretenir ce « monde des intellectuels, écrivains ou universitaires, qui devrait être le plus compréhensif, est le plus gangrené sous l'effet d'hypertrophie du moi nourrie par le besoin de consécration et de gloire » (Morin, 2000, p 118) alors que la recherche et l'éthique de la compréhension qui s'y rattachent représentent « un art de vivre qui nous demande d'abord de comprendre de façon désintéressée. Elle demande un grand effort, car elle ne peut attendre aucune réciprocité [...] L'éthique de la compréhension nous demande de comprendre l'incompréhension » (Morin, 2000, p 121), de surcroît pour défendre la scientificité de la clinique dans un champ où la rationalité et l'expérimental dominant. L'université, même en sciences de l'éducation n'est pas exemptée des phénomènes que nous avons soulevés dans la problématique pratique. Dès lors, « L'introduction de l'herméneutique comme mode de connaissance, relance le débat [ancien aujourd'hui mais toujours vif] : il y aurait une scientificité spécifique, originale, d'interprétation des faits sociaux et humains qui nous ferait entrer dans une sorte de savoir clinique » (Beillerot, 1996, p 140). Comme l'évoque Raymond Depardon¹⁹⁰ à propos de la posture du photographe, le photographe fait partie de la photo et se doit de se montrer aussi. « Nous devons comprendre que, dans la connaissance, les activités auto-observatrices doivent être inséparables des activités observatrices, les autocritiques inséparables des critiques, les processus réflexifs inséparables des processus d'objectivation » (Morin, 2000, p 35).

¹⁹⁰ Cf. www.franculture.com

Nous assumons donc ici, avec toutes les précautions de prudence qui tentent de s'y rattacher, de faire part de notre auto évaluation construite en deux temps.

Le premier concerne les engagements éthiques du chercheur clinicien (Cifali, 2002) : travailler son rapport à l'objet ainsi que le transfert dans la relation avec les partenaires de la recherche. Il s'agit de formaliser le travail et la tension entre l'implication et la distanciation qui a jalonné cette recherche.

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction générale, un journal clinique visant à nourrir ce travail est associé à ce travail herméneutique. Tout l'enjeu ici sera de formaliser les apprentissages construits à partir de ce journal clinique ainsi que des séances de supervision¹⁹¹ dont nous avons bénéficié durant tout ce travail de recherche. Nous avons tenté d'y formaliser les évolutions identifiées présentes dans nos différents mobiles : rapport à la norme, rapport au savoir, rapport au corps. Les questions vives y seront présentées comme aveu des avancées et régressions produites.

L'écriture scientifique ne s'y limite plus aux exigences de la formalisation. On passera ainsi, profitablement, de la première utilité d'un tel matériel : constituer une mémoire pour le chercheur lui-même, une chronique de ses interrogations, des difficultés rencontrées sur le terrain (voire comme d'aucuns l'ont justement montré, anticiper, à l'occasion, le deuil du terrain, avec tout le déchirement que cela supposera, au moment de conclure la recherche), à d'autres usages : ces matériaux même s'il ne s'y trouve pas nécessairement associée une illusion tenace de répétabilité, sont effectivement au niveau du rendre compte éthiquement fondamentaux à tout esprit scientifique, parce qu'ils deviennent une partie constitutive du produit de la recherche et doivent, alors, impérativement être transmis, en tant que tels (Ardoino, 1991, p 9).

Nous avons choisi pour formaliser nos différents « rapport à », nos mobiles, de décrire le style professionnel à l'intérieur duquel ils se logent, de son impact sur les processus relationnels et d'apprentissage en jeux (pour les partenaires de la recherche) ainsi que sur les dérives (notamment narcissiques et défensives) de celui-ci, les risques d'imposture du praticien chercheur. Nous faisons le pari ici que le savoir construit peut représenter des repères pour

¹⁹¹ « Etant entendu que ce ne pourra jamais se réaliser dans une perspective de transparence, de clarté croissante, d'hygiène, ni d'ascèse mais que cela passera nécessairement par la référence à des tiers, à d'autres regards et par la présence effective, par l'action médiatrice de telles altérations. Il n'est pas d'auto-analyse possible en la matière. La distance, par rapport au monde des activités conscientes et volontaires du sujet, suggère déjà fortement, la parenté entre la notion d'implication, telle que la plupart des sciences de l'homme et de la société la reprennent aujourd'hui, bon gré mal gré, et, ce à quoi les psychanalystes étaient, de leur côté, parvenus avec les notions de transfert et de contre-transfert » (Ardoino, 1991, p 4).

agir dans une visée régulatrice du référentiel de l'accompagnateur ainsi qu'une connaissance plus approfondie et affinée des enjeux liés au tiers et à la contenance dans la posture clinique, dialectique qui nous semble emblématique de notre style et de l'enjeu de distanciation qui s'y rattache pour les partenaires de la recherche.

Nous prenons peu de risque en affirmant que cette exploration aura au moins le mérite d'ouvrir ou de raviver des pans de recherches inexplorées dont la méthodologie d'exploration reste à inventer.

On pourrait aller plus loin encore, avec R. Lourau, et chercher dans ce qui était promis à demeurer aux marges, à travers ces journaux, des possibilités, d'autant plus fécondes de connaissance, qu'elles s'expriment par des ratures et des rejets, des lapsi, en révélant, ainsi, autant de taches aveugles...Mais, dans tous les cas, la prise en compte et l'analyse du jeu naturel, normal, des implications dans le travail du chercheur s'impose impérativement (Ardoino, 1991, p 7).

6.4.1 « Le rapport à » du clinicien, mobiles et ricochets

« Le concept est conçu comme un analogon du moi, lui-même conçu comme un analogon de la peau, c'est un moi-peau musculaire épuré et miniaturisé » (Anzieu, 1994, p 46). Le concept d'émancipation nous a habités et nous l'avons habité tout au long de ce travail notamment à travers nos interprétations concernant l'identification à l'articulation des contraires mise en scène dans la posture clinique. « L'affectivité peut étouffer nos connaissances, mais elle peut aussi l'étoffer [...] comprendre inclut nécessairement un processus d'empathie, d'identification et de projection. Toujours intersubjective, la compréhension nécessite ouverture, sympathie et générosité » (Morin, 2000, p 21 & 115).

Dans chaque situation s'agitent des mobiles existentiels qui correspondent aux rapports que l'humain entretient avec la norme, le savoir, le corps, son image et les valeurs. Les mobiles transpirent dans les motifs¹⁹² au sein des éléments déclencheurs de ce qui pose problème et qui se présentent souvent de manière répétitive tant que les sujets se considèrent extérieurs à la situation (non impliqués). « Les mobiles s'enracinent dans la sphère proprement subjective du sujet, celle de son histoire et de son économie psychique [...] et se fixent sur des objets spécifiques au gré de la trajectoire du sujet » (Bourgeois, 2000, p 94).

Ce qui pose problème à l'un ne pose pas problème à l'autre. Ils sont donc l'expression de la subjectivité. Le clinicien travaille ses mobiles pour éviter les impostures que ceux-ci peuvent générer s'ils ne sont pas mis en travail. Les mettre au travail facilite la distanciation nécessaire avec les mobiles de l'autre, leur accueil et leur contenance, sans les juger par rapport à nos

¹⁹² « Expression d'une raison d'agir » (Ricoeur, 1998).

propres mobiles qui deviendrait des balises pour évaluer une forme de normalité subjective non distanciée. Cependant l'horizon de contrôle est omniprésent. Le clinicien ne fait pas fi des normes, il les prend en considération pour permettre à l'autre de comprendre la dynamique des gains et des coûts qui s'y rattachent.

Le travail effectué a également permis de repérer « les phénomènes de ricochet » au sens d'une reproduction de situation dans des contextes différents, notamment dans l'assouplissement du clivage vie privée / vie professionnelle, ce qui permet de renforcer l'idée qu'il faut s'émanciper pour permettre à l'autre de s'émanciper et qu'il s'agit d'un engagement total du sujet. En effet, il nous paraît chimérique ici de renier les changements corporels qui ont accompagné notre propre travail d'émancipation malgré le dérangement que cela pourrait causer tant du point de vue du lecteur que du scripteur. Cette prise de risque n'est pas tout à fait assumée. Nous supputons qu'elle relève et révèle un geste émancipateur.

Quelques jours après notre inscription en thèse, nous nous sommes triples fracturés la cheville. Nous avons accueilli cet événement comme une opportunité pour se confronter à soi-même, un temps de crise nécessaire, l'effondrement psychique qui accompagne tout remaniement psychique (et physique) important. Nous avons interprété cet événement de la manière suivante : il faut parfois dépasser la borne pour la voir. Dans le déni ou l'impasse depuis longtemps, notre corps a parlé. Il portait trop de poids, peut être même celui qui ne lui appartenait pas. Nous avons eu besoin de voir la borne. Nous avons enfin perdu l'enfant mort avant nous, le rempLacant. Cette origine a fait l'objet d'un important travail autour du concept de place en lien avec la problématique des enfants de remplacement pour produire des avancées et s'extraire de cette origine, s'inspirer du traumatisme pour construire sa place, s'autoriser à exister à une autre place (que celle de rempLacant). Nous avons découvert notre corps, vivant, et toutes ses fonctionnalités. Nous nous sommes raffermis ! « Penser est affaire de fermeté : la fermeté du corps qui se redresse se transpose en fermeté d'esprit » (Anzieu, 1994, p 125). Une fois raffermie, de nombreux changements importants tant sur le mode de vie relationnel que physique ont pris forme par ricochet successifs. Les curseurs de nos mobiles se sont déplacés. La compulsion d'un pôle à un autre se fait de plus en plus discrète. La souplesse s'est installée dans la place et le rôle accordés aux frontières.

La perte de poids (et d'un poids) nous a permis de sortir de la posture de trop bonne mère, contenante, voire trop (pour être aimée et que l'autre soit dépendant) à une posture de mère suffisamment mauvaise (assumer d'être le mauvais), probablement rendu possible grâce au regain narcissique qui a accompagné cette perte et toutes les avancées produites.

Problématiser est utile mais pas essentiel ! Il faut s'émanciper soi pour permettre à l'autre de s'émanciper, ce qui est rendu possible si l'émancipé-émancipateur met suffisamment à distance ses propres processus, pour limiter les effets projectifs et prendre en considération la temporalité de l'autre. Au début, l'émancipation était contagieuse, nous étions souvent dans les limites de notre posture, dans une forme de jouissance parfois, une toute puissance imperceptible qui disait la force des processus engagés. Nous ne parlions que de nous à travers les exemples évoqués, tout en faisant mine d'y être étrangers.

Les changements entrepris et l'effondrement psychique qui s'y trouble nous ont permis d'éprouver les concepts, de faire preuve d'empathie en donnant des exemples montrant notre compréhension de ces processus, permettant ainsi aux sujets de s'autoriser à exposer leurs souffrances. Le travail était devenu notre seul espace contenant. Miroir de l'intime et de l'extime. Les difficultés existentielles nourrissaient l'implication professionnelle et inversement¹⁹³. Les avancées produites dans l'intime se répercutaient dans la posture professionnelle, prise de risque dans la vie privée, prise de risque sur la scène professionnelle. Les avancées sur les mobiles se jouaient dans la posture professionnelle développant ainsi le pouvoir d'agir, le développement de nouvelles compétences, la construction d'habiletés dessinant un style dans lequel les mobiles représentent les sillons de son élaboration et de son invention en situation.

6.4.2 Essai sur le style, la boîte noire¹⁹⁴ du clinicien

Les séances d'APP représentent un théâtre dans lequel chacun joue un rôle en fonction de ce que présentent et représentent les autres. « Le faire professionnel se vit d'emblée comme une activité qui met en relation » (Cifali & André, 2007, p 81). Plusieurs rôles peuvent être joués sur cette scène sur laquelle des comportements stéréotypés vont être attendus en fonction de la représentation du métier. « L'acteur se sent toujours contraint à la fois d'accomplir la tâche et de maintenir la façade » (Goffman, 1973, p34), ménager sa face et préserver celle de l'autre. Le clinicien organise les scènes et y participe de tout son corps. Il est un corps. Il produit une musique. Le corps désigne à la fois la musique et l'instrument.

« Le sujet (soumis au langage) se fait naître sans cesse dans un corps qui est le théâtre d'une mise en scène où il envoie ses représentants langagiers donner le change : théâtre d'ombres par excellence » (Gorog, 2004, p 74) dans lequel il porte un masque (Vial, 2011) qu'il se

¹⁹³ Aurore dit l'inverse. La détresse dans laquelle elle se trouve l'empêche de s'occuper de l'autre.

¹⁹⁴ Expression empruntée à Ardoino, J. (1990, p 6)

construit au fil de sa professionnalisation pour laquelle il s'étaye sur des théories et des concepts.

Celui ou ceux qui travaillent agissent au travers des genres tant qu'ils répondent aux exigences de l'action. Du coup, quand c'est nécessaire, ils ajustent et retouchent les genres en se plaçant également en dehors d'eux par un mouvement, une oscillation parfois rythmique consistant à s'éloigner, à se solidariser, à se confondre selon de continues modifications de distance qu'on peut considérer comme des créations stylistiques. C'est d'ailleurs ce travail du style qui produit une stylisation des genres susceptible de les « garder en état de marche », c'est à dire de les transformer en les développant. Les styles ne cessent de métamorphoser les genres professionnels qu'ils prennent comme objets de travail sitôt que ces derniers se « fatiguent » comme moyens d'action. Il y a donc une intériorité réciproque des styles et des genres professionnels qui interdit de faire du style un simple attribut psychologique du sujet, comme on le fait encore assez systématiquement en psychologie. Le style participe du genre auquel il fournit son allure. Les styles sont le retravail des genres en situation, et les genres, du coup, le contraire d'états fixes. Mieux, ils sont toujours inachevés (Clot, 2000, p 10), d'où possiblement les difficultés rencontrées pour les décrire — au risque de les transformer en un puzzle stable, figé, sclérosant et stigmatisant, comme cela représente un exercice de style fin et ardu de décrire un professionnel sans utiliser le champ sémantique lié à l'être (aux états) pour parler l'existence (les processus). « Si l'on demande à un adulte de parler d'un enfant, son récit prend le plus fréquemment la forme d'une description : un enfant dans son attitude, ses faits et ses gestes, sa manière d'être et ses défauts. Là -dessus, il est intarissable [...] on épingle en négatif [...] le verdict est sans appel » (Cifali, 1994, p 38). C'est en partie ce constat relatif à la description qui a créé notre volonté d'essayer de faire autrement en n'oubliant pas que la description est un mode de connaissance très subjectif aussi.

« L'objectivité, sous le couvert du décrire, n'est qu'une subjectivité embusquée qui, comme telle, ne peut souvent pas être mise à la question. L'entendre est déjà un premier dégagement» (Cifali, 1994, p 42). C'est en prenant en considération l'importance de cette dimension que cette partie tente de peindre de manière vivante et dynamique le style comme l'expression et l'empreinte des valeurs professionnelles :

Le style est la recreation du genre en situation, un usage singulier renouvelé des instruments techniques et psychologiques. Ce n'est pas un attribut psychologique personnel : le style affranchit le sujet du genre en renouvelant ce dernier. La création

stylistique, qui suppose un maniement maîtrisé du genre, est la source d'un développement du genre mais aussi du sujet (Clot & Faïta, 2000, p2).

Chacun s'engage à sa façon dans sa profession et sur la scène qui s'y associe. L'aise permet d'éviter l'imposture (pour se défendre d'un mal-aise).

Nous avons identifié une dialectique emblématique de notre style pour mettre en œuvre la tension entre faire tiers et contenir. Elle est représentée ici dans un schéma de la PAC pour faciliter le repérage des pôles contradictoires et des limites qui s'y rattachent ainsi que les processus en jeux dans la relation avec les sujets.

Elle est accompagnée de commentaires qui explicitent le schéma. Il s'agit de l'articulation entre la figure du supposé sachant et la figure du même, que nous avons repéré à partir de notre cadre conceptuel et de notre culture générale en sciences de l'éducation comme nous l'avons fait pour la catégorisation.

Tableau n°12 : essai de formalisation d'un style professionnel

Dérives Impostures	Une posture incarnée dans un style, mise en scène d'un rapport au savoir		Dérives Impostures
Rejet Le sachant (abandon de l'autre, confiscation du savoir) risque de rupture de la relation -penses phrases excessives ou inadaptées, exemples trop violents Dérives du style, déni du genre	Supposé sachant - pense- phrases -incursions théoriques -PAC (légitimation) -assumer d'être le mauvais objet	Identification au même -interventions mettant en scène la connaissance du métier et l'empathie qui s'y rattache (construction de la légitimité) -partage de bribes d'expérience (notamment douloureuses) (processus d'autorisation) / reconnaissance de la souffrance -assumer d'être le bon objet	Séduction Collage (fusion avec l'autre) risque de dépendance / soumission (refus de l'altérité) Compassion Dérives du style, déni du genre
Sacralisation du savoir Subjectivité évitée	-définition de concepts	-exemplification de l'articulation théorie pratique	Désacralisation du savoir Subjectivité non travaillée
Dialectique de la posture favorisant l'émancipation entre			
Rupture Abandon	Faire Tiers Distanciation	Contenir Implication	Etouffement Nœud
Toute puissance Jouissance Le gourou Objet	Terrain de jeu Horizon de contrôle Problématisation des contraires Posture clinique		Impuissance Angoisse Le curé Objet
Plaisir, aise, subjectivité assumée			

« Le lieu de travail et l'activité avouée tendent à devenir en quelque sorte, un pur masque qui recouvre la vie authentique de l'acteur » (Goffman, 1973, p 47), un masque derrière lequel il n'y a personne : « L'être est inatteignable. C'est comme le réel, je n'ai pas d'être, ce qui ne veut pas dire que je ne suis pas » (Vial, 2011). Le masque est un fruit climactérique qui prend son suc dans la professionnalisation.

L'indispensable cohérence de l'expression fait apparaître une opposition essentielle entre notre moi intime et notre moi social. En tant qu'êtres humains, nous sommes probablement des créatures dont les démarches varient selon l'humeur et l'énergie du moment. Au contraire, en tant que personnages représentés devant un public, nous devons échapper à ces fluctuations [l'élégance dans le port du masque, le maintien de la posture]. Comme Durkheim l'a montré, nous ne laissons pas nos activités sociales supérieures à la remorque du corps, comme nos sensations et nos états coenesthésiques. Une certaine bureaucratisation de l'esprit permet de compter sur une représentation parfaitement homogène au moment voulu. Le processus de socialisation (professionnalisation) non seulement transfigure mais encore il stabilise (Goffman, 1973, p 59).

Chaque clinicien crée son style à l'aide de micros bricolages successifs qu'il tente pour « instaurer un espace de confiance, à inciter l'accompagné à construire son propre chemin, à faire en sorte que ce dernier soit appuyé dans ses efforts » (Vial & Mencacci, 2007, p.20).

En ce sens, nous l'avons déjà dit, l'incarnation favorise l'émancipation de l'autre qui s'identifie au clinicien et aux processus de changements qui s'y rattachent. Le rappeler ici permet de percevoir un autre versant de l'effet ricochet repéré et analysé dans la partie précédente.

Il s'agit d'éléments saillants, selon notre auto évaluation et le discours des sujets partenaires de la recherche, d'un personnage professionnel joué, ou plus justement d'une présentation de Soi étayée par la reconnaissance de Soi par Soi et par l'autre. Il semble précieux pour attiser l'aise née de la dialectique en rendant hommage à Roland Barthes , de ne pas s'engluer dans la routine¹⁹⁵ au risque de transformer la particularité du style en difformité, en routine sclérosante, en costume démodé, usé, en masque flétri. « L'être est fluctuant, on n'a pas à l'enfermer dans une qualification que nous lui prêtons » (Cifali, 1994, p47).

¹⁹⁵ « Toute pratique enferrme des routines qui ont fait leurs preuves. L'idée de routine ne doit pas être entendue de manière péjorative comme un catalogue d'instructions qui résulterait d'une activité mécanique et irréfléchie mais, plus sérieusement, comme ce qui revient de manière régulière et structurante sans que ce retour ne soit pure répétition à l'identique. Toute pratique est structurée par des routines c'est-à-dire par des faire qui ont reçu une validation de l'expérience et qui, à ce titre, méritent d'être répétés » (Prairat, 2014, p 89).

Changer de style, le faire évoluer, changer de costumes et d'accessoires, en jouer pour créer de l'aise tout en s'étayant sur son processus de changement pour surprendre le groupe et créer du vide. Le clinicien s'ancre dans un processus de professionnalisation pour un apprentissage tout au long de la vie afin de maintenir, améliorer, réactualiser ses propres compétences et les développer en pertinence avec les visées émancipatrices de l'éducation . Il semble possible d'emprunter ce chemin quand les effets produits sur l'autre par son corps et ses tenues au deux sens du terme sont de l'ordre du su, du réflexif (ainsi que les effets produits sur Soi - même, la sensation que l'on a soi -même de ces effets). Le visuel devient le socle des représentations. Le clinicien questionne les effets possibles de sa tenue vestimentaire avant de se présenter à un groupe. Il ne s'avachit pas sur la table pendant un entretien ni ne met les pieds dessus. Cet exemple trivial montre que questionner l'usage du corps dans les pratiques cliniques, c'est considérer qu'il peut permettre d'assurer et d'assumer une posture mais également la desservir, c'est prendre conscience que le clinicien à sa propre façon d'en jouer. Il peut être une ressource, un étayage, une forme de jeu (je) qui nécessite de s'écouter de l'intérieur notamment en repérant les effets du chapeau sur son comportement et sa façon d'habiter la posture. L'expérience vécue de notre corps est singulière et subjective, elle dit une forme unique de présence. Les effets ne sont pas les mêmes que ceux produits par les baskets, l'absence ou la présence de rouge à lèvres. Contrairement au dicton, l'habit peut faire le clinicien. On ne pense pas de la même façon les pieds nus dans le sable, en escarpin sur du bitume ou en santiags sur du parquet tout en sachant que cela ne signifie pas que je me connais ni que je suis maître chez moi. L'élégance dans le port de ce masque naît du travail fait en coulisses pour l'accepter, l'assumer et l'habiter. Il s'agit des processus d'auto évaluation, d'implication - distanciation, coloré par l'autorisation, la légitimation et la reconnaissance de Soi par Soi et quelques autres. C'est l'effort fourni en situation pour ne pas perdre le masque au risque de faire perdre la face à l'autre. Le personnage professionnel est présent à l'autre, laissant son Moi à la remorque des sillons que trace le Soi Professionnel pour construire son masque. L'élégance se reconnaît donc à l'aise et parfois même à l'allégresse éprouvée dans certaines situations, par le clinicien et le groupe. Nous avons souvenir de fou-rire complices et de silences profonds suivant l'exposé de problématiques douloureuses et d'affects saillants. « La dimension esthétique semble y être incontournable [...] le goût du travail bien fait, du bel ouvrage, de l'œuvre à réaliser : l'excellence » (Vial, 2014). Porter le masque avec désinvolture, assurer un certain maintien, faire le funambule sur le continuum entre habiter la figure du supposé sachant (accepter que le sujet nous l'assigne) et la figure identificatoire favorisant la liberté d'expression et l'implication dans le processus

d'accompagnement en jouant de son corps et de ses effets pour s'y situer en fonction des situations rencontrées qu'il est aussi possible d'anticiper et ou de provoquer.

Entre genre et style, il s'agit bien d'un mouvement, d'une oscillation, là aussi parfois rythmique consistant à se confondre avec sa propre histoire (dans l'ancrage) et puis aussi à s'en défaire (dans le balisage) selon de continuelles modifications de perspectives. L'activité est alors le théâtre permanent d'un mouvement aux directions opposées : stylisation des genres et variations de soi, qui autorise la recréation du donné (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001, p 9)

dans laquelle l'usage et l'écoute des sens prennent toute leur oscillation et ramènent le corps au cœur de la posture et du style professionnel clinique. L'usage que l'Homme fait de son propre corps paraît être un apport essentiel dans la relation à l'autre. Il serait, de fait, également un apport essentiel dans la clinique qui est une rencontre, « une relation avec l'autre que l'on découvre et avec qui on fait un bout de chemin » (Vial & Mencacci, 2007). Il est « présence à l'autre » (Kauffamn, 1996). En effet, le corps, dans tout ce qu'il est et représente dans la clinique, est riche d'informations non négligeables permettant ainsi de tenter de mieux comprendre qui sont les personnes que nous côtoyons et le monde qui nous entoure et nous - même, le Soi. Cela nécessite de se situer sur une tension entre le maintien et le relâchement. Si je suis détendue, je ne peux plus être présente à l'autre, je m'endors ou je rêve ! Y être à l'aise ne veut pas dire y être détendu, ni tendu. Ce n'est pas parce que je suis à l'aise chez quelqu'un que je me permets tout et n'importe quoi. La présence à l'autre est donc le pré requis qui permet d'étayer nos micros choix sur l'intuition dont l'observation et le ressenti font partie. « C'est là que se développent l'utilisation des symboles qui valent à la fois phénomènes du monde extérieur et pour ceux de l'individu » (Winnicott, 1971, p 200). Les cinq sens sont mis en mouvement au service de la construction du style. « Toute activité est toujours dramatique d'usage de Soi, par soi et par les autres. Cette dramatique est loin d'être pleinement consciente, c'est donc un travail sur soi même : on s'y découvre aux deux sens du terme : on se découvre soi - même et on se découvre face aux autres » (Vial & Mencacci, 2007, p 149).

En ce sens, aborder les processus en jeu dans la construction du style professionnel à travers le corps semble pertinent pour en définir les contours étant donné que si la corporéité, c'est - à- dire la construction de l'image du corps est une dialectique entre l'intérieur et l'extérieur, la construction de l'image du Soi professionnel est une aventure individuelle et solitaire mais comme une rencontre qui se donne avec l'Autre, comme une aventure collective. « C'est après coup, lorsque nous revenons sur nos gestes, que nous pouvons observer ce qu'il s'est

passé. La conscience ne suit le réel que par bonds, avec des omissions et des lacunes » (André & Cifali, 2007, p 79), nous rappelant ici d'inclure la place particulière attribuée au silence dans notre style professionnel. En effet, il faut un temps suffisant pour laisser le silence entrer dans la relation (l'inconnu s'approcher), ce silence bénéfique qui, comme en musique, crée le rythme l'harmonie, et repousse le brouhaha, la cacophonie, la confusion, le chaos.

Les sujets se montrent apaisés quand ils peuvent enfin accueillir le silence du clinicien qui, autrefois, le plongeait dans un néant informe, comme a pu nous en parler Aurore. Prisonnier de sa grotte, spéléologue contraint, « A présent, ce silence lui apporte un élément rythmique structurant pour qu'il puisse s'autoriser à son propre silence, à sa propre communication qui signe l'apparition du vrai self » (Winnicott, 1958, p 36). Tout est affaire de musique déliée. Toujours un regard multiple se pose sur l'autre, sa mise en scène et sa mise en musique. Un requiem où le clinicien et le sujet se répondent (leurs inconscients communiquent), où le désir de changement est omniprésent mais fluctuant au fil du récit. La partition se crée chemin faisant dans un théâtre où le corps se charge, avec son propre style, de dire la puissance conceptuelle et métaphorique du changement. La toile semble privilégier le duo, au tout premier plan, que forme l'accompagné et l'intervenant, les autres protagonistes, les pairs, sont là comme pour compléter cette dyade ainsi que les références qui font tiers.

Vouloir d'écrire le style du clinicien revient à l'amputer, pour tout englober d'un seul regard. Il s'agit ici de quelques fragments hétéroclites qui reconstituent une unité éclatée inachevée et inachevable tant la professionnalisation est un processus du sujet inachevable.

Il semble toutefois utile ici de relever que le sens que peuvent prendre ces signes, leur possible lecture, suivant différentes pentes, et surtout leur particulière inscription dans la chair, autorisent à distinguer ceux qui appartiennent à la morphologie, dans le geste, l'allure, et la posture, avec la place et la distance que prend le corps par rapport aux autres corps.

Le modelage d'un style et d'une silhouette se fait au cours des ans, reflétant exactement les choix existentiels, l'éthique de l'individu. La lecture en est courante, réglant tous les échanges. Elle repère la veulerie, l'avachissement des défaites et des abandons, ou, à l'inverse, les fards, les lifts, les ceintures musculaires et morales, les rigueurs de vie et les diététiques qui refusent désespérément la vieillesse et la mort. Hors de toutes ces contingences, refusées ou corrigées, nous aurions à dire les signes de la beauté (Rosolato, 1971, p18) :

l'élégance dans le port du masque, le maintien de la posture dans le style. « Le style participe du genre auquel il fournit son allure » (Clot & Faïta, 2000, p15) comme nous avons tenté d'en peindre quelques fragments, et comme nous allons pour clore ce travail, identifier les fragments fertiles pour la poursuite de cette recherche.

6.4.3 Régulation et perspectives

« Nous brûlons du désir de trouver une assiette ferme et une dernière base constante pour y élever une tour qui s'élève à l'infini, mais tout notre fondement craque et sous la terre s'ouvre jusqu'aux abîmes » (Pascal, 1991, p 252). Prenant en considération ce risque, nous nous sommes ouverts (en pensées), pendant l'analyse, à d'autres champs conceptuels qui permettraient d'étoffer notre objet de recherche. Nous les considérons ici non comme des béances conceptuelles mais comme des ouvertures possibles.

En effet, il eut peut-être été pertinent de choisir le cadre théorique embrassant les différentes conceptions du changement pour évaluer au sens de mesurer et vérifier, les changements produits entre le début et les fins des séances d'APP. Cette projection, sans en avoir exploré les biais et les limites en tant que cadre conceptuel de référence (que nous méconnaissons aujourd'hui) pour analyser des données, nous paraîtrait adaptée pour compléter renforcer les données recueillies dans le discours des partenaires de la recherche concernant les changements paradigmatiques.

S'intéresser aux changements, c'est aussi s'intéresser aux « histoires de vie en formation » (Pineau, 1998) qui se déploient entre les lignes des situations professionnelles, parfois moins discrètement. Nous aurions également pu choisir cette porte d'entrée conceptuelle en la reliant au concept de subjectivation et de normalisation pour donner une autre épaisseur méthodologique à cette approche en explorant et en valorisant la biographie des sujets. Il fera probablement l'objet de « recherche-accompagnement » (Beauvais & Haudiquet, 2012) ultérieures pour tenter d'approfondir davantage les liens entre la biographie des sujets et leurs capacités à problématiser et à s'émanciper. Nous avons à regret seulement flirté avec cet axe en repérant l'effet ricochet dans lequel il s'illustre. La poursuite de la recherche avec Aurore s'envisage.

Nous aurions également pu facilement introduire « les entraves à la problématisation » (Goloubieff, 2013) dans la construction du dispositif méthodologique, notamment avec l'importance qu'a pris le travail sur le rapport au savoir dans les processus d'émancipation. Les entraves en tant qu'outil auraient pu servir de jauge entre le début et la fin des séances pour identifier les mouvements, régressions et avancées produites, ainsi que les chaînes associatives qui permettent de recueillir les représentations.

Nous aurions pu, et cet axe correspond à une volonté de départ délaissée, identifier les situations emblématiques de l'éducation spécialisée ainsi que le système de référence pertinent pour problématiser ces situations en APP et ainsi réguler les contenus de la

formation qui s'y rattachent. C'est un projet en suspend qui maintient vif notre questionnement sur la pertinence des contenus de formation au métier d'éducateur.

L'abandon de la volonté méthodologique de départ ne reste pas vain. Nous envisageons d'utiliser les données recueillies pour observer et formaliser les éléments qui caractérisent¹⁹⁶ les « incursions théoriques » et les « pense-phrases » en situation pour regarder d'encore plus près les phénomènes qui s'y rattachent et faire parler les sujets sur ces extraits. Il s'agirait d'identifier les éléments de situation présents lorsque le clinicien convoque le savoir, sous quelles formes et dans quel but. Cette visée permettrait d'identifier les habiletés du praticien ainsi que des éléments identiques sur la dialectique entre le tiers et la contenance afin de produire des connaissances sur les processus étudiés. « Toute recherche complexe devient une recherche sur le sens de l'objet et non pas sur sa nature [...] la recherche ne peut l'épuiser, elle l'interrompt » (Vial, 2006, p 293).

¹⁹⁶De manière située, en termes de contenu, d'intentionnalité et d'effets produit sur le cheminement des sujets.

Conclusion générale

La conclusion à travers une synthèse de la démarche qui apparaîtra chronologiquement en filigrane, tente de répondre aux questions suivantes :

En quoi ce travail répond à la problématique de départ ?

En quoi le cadre théorique est pertinent ?

En quoi le cadre méthodologique a permis d'explorer l'hypothèse ?

Qu'apprend-on ? A quoi cela sert ?

Dans la problématique initiale nous avons identifié un malaise et de la souffrance chez les éducateurs spécialisés, sur le terrain et dans la formation. Ces difficultés se reflètent dans les difficultés à articuler les contradictions, Moi/Soi, guidage/accompagnement, théorie/pratique. L'exploration théorique des différents paradigmes a permis de conforter nos constats de départ. La logique de contrôle domine la logique d'ouverture et renforce les systèmes en place. L'intérêt pour la connaissance de l'autre domine le travail sur soi et réduit la relation éducative à sa dimension normalisante¹⁹⁷. La recherche de solutions et la simplicité (en termes d'habitus de penser) sont dominantes dans les modes de pensées et rend la problématisation laborieuse, elle demande un effort « inhabituel », un travail que la clinique permet et provoque. Elle invite à évaluer autrement.

La pertinence de l'évaluation comme cadre conceptuel sous-jacent, apparaît en pointillés dans les questionnements relatifs aux choix de postures. Elle transparait dans la problématisation des limites et des dérives qui a parcouru ce travail ainsi que l'immersion sur le terrain qui l'a alimenté. L'évaluation comme pratique greffée à une autre pratique s'aperçoit également dans les critiques et la réflexivité qui parcourent notre cheminement et qui se formalisent dans la partie herméneutique. Celle-ci nous a permis à travers l'identification d'un style, de consolider notre hypothèse de recherche mettant en exergue les bénéfices de la PAC et des pense-phrases sur la problématisation et les échappées émancipatrices attenantes. Identifier les critères de la problématisation et de l'émancipation nous a permis de repérer les changements paradigmatiques engagés par Aurore et Bérangère.

¹⁹⁷ Le fragment qui suit rappelle et étaye les mobiles collectifs et culturels qui renforcent nos constats de départ. « La plupart sont travaillés ou bien par l'amour d'eux-mêmes, ou bien encore par le dégoût d'eux-mêmes. Et c'est ce dégoût de soi même ou, au contraire, c'est cet amour excessif de soi même qui va amener les uns à se préoccuper des choses qui en réalité ne valent pas la peine que l'on s'en soucie ; ils sont travaillés par la sollicitude, le souci des choses qui sont extérieures à soi ; ou bien encore, ils sont attirés – conséquence de l'amour de soi – par la volupté, par tous les plaisirs par lesquels on essaie de se faire plaisir à soi même. Dans un cas comme dans l'autre, que ce soit le dégoût de soi même et par conséquent souci perpétuel à l'égard des événements qui peuvent arriver ; ou au contraire amour de soi et attachement aux voluptés, de toutes façon, ces gens ne sont jamais seuls avec eux-mêmes » (Foucault, 2001, p 362).

Les remaniements psychiques sont douloureux, nombreux et précieux. L'importance des gains n'a pas été sans coûts (coups). Ces bénéfices perpétués dans l'entretien clinique signalent la valorisation de la double visée incarnée dans notre dispositif méthodologique. L'exploration de ces processus nous a permis de les rendre moins opaques et de réguler notre hypothèse en la reliant à l'ensemble des dimensions présentes dans un dispositif clinique d'APP. Elle nous a autorisés à mieux cerner ce que nous nommions « les incursions théoriques » pour les distinguer et les rebaptiser, « les pense-phrases ».

Elle nous a également permis de préciser les liens entre subjectivité et posture. La posture y est mise en scène instantanée de la subjectivité, du paradigme d'appartenance et du projet qui s'y rattache. Elle dit d'où le sujet parle, à qui et pour aller vers où. Elle est formalisation d'une évaluation située. C'est un jeu de construction du Soi qui s'étaie sur la construction du Moi dans un effet ricochet qui unie les turbulences existentielles, professionnelles et personnelles, dans un mouvement d'écho incessible. La posture travaillée est une subjectivité assumée. Cette construction est favorisée par le travail sur soi que provoque la mise au travail des mobiles du sujet, ce qui lui pose problème, ce qui le touche et l'affecte. Eduquer l'autre dans une visée émancipatrice nécessite de travailler sur soi.

La posture contenante du clinicien favorise la prise de risque nécessaire pour changer, pour s'affranchir. Le tiers qui s'y rattache favorise le décollement pour éviter la fusion avec le problème ainsi qu'avec le clinicien qui articule son agir de tiers-venant-contenant dans la dialectique implication-altération-distanciation. Le transfert avec ce dernier et l'identification à la posture mettant en scène l'articulation des postures contradictoires, favorisent l'émancipation par la dimension incarnée du savoir qu'ils représentent. Le clinicien doit s'émanciper pour permettre à l'autre de s'émanciper. La posture clinique est théâtralisation de l'articulation théorie pratique et du rapport au savoir. Le caractère essentiel que nous accordons à la présence du savoir-connaissance en APP se renforce et se symbolise par la présence de la PAC et des pense-phrases, singularité du style du clinicien observé dans ce travail.

La PAC représente un repère, un outil favorisant la réflexivité et l'ouverture du penser qui s'y rattachent. Les pense-phrases jouent un rôle d'escabeau et de charnière qui déclenchent la problématisation. Elles représentent un instrument¹⁹⁸ traduisant une intention émancipatrice. Elles habitent une fonction médiatrice de tiers-contenant-reliant qui favorise l'auto évaluation en situation et la prise de risque qui s'y attèlent.

¹⁹⁸ Au sens d'un outil fait à sa main.

C'est un objet transitionnel qui transporte le clinicien sur le terrain, dans les coulisses. En mimésis, le sujet rejoue avec les usagers, la relation et les processus éprouvés dans cette APP, ce qui contribue au changement et à la lutte contre les déterminismes et les stigmatisations qui s'y rattachent.

Bibliographie

- Aithamon, M. (2018). L'équilibre instable du silence. Une anthropologie des possibles. *Connexions 2018/1 (n° 109)*, p. 23-29.
- Affergan, F. (1997). *La pluralité des mondes*. Paris : Albin Michel.
- Albero, G. ; Gueudet, J. ; Eneau, J. ; Blocher, N. (2015). *Formes d'éducation et processus d'émancipation*. Rennes : PUR.
- Amado, G. (2002). *Implication* in Barus, JM. & Enriquez, E. & Levy, A. (2002). *Vocabulaire de psychosociologie*. Paris : Eres.
- Anzieu, D. (1994). *Le Penser. Du Moi-peau au Moi pensant*. Paris : Dunod.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris: Puf.
- Ardoino, J. & De Peretti, A. (1998). *Penser l'hétérogène*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multi référentielle des situations éducatives et formatives. *Formation permanente, n°25-26, Paris*.
- Ardoino, J. (1990). *Les postures ou impostures du chercheur, de l'expert et du consultant. Les nouvelles formes de la recherche en éducation*. Paris : Matrice Andsha, pp 22-34.
- Ardoino, J. (1987). Polysémie de l'implication. *Pour, n° 88, Paris, Payot, p.19-22*.
- Arendt, H. (1994). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy.
- Bachelard, G. (1949). *Le rationalisme appliqué*. Paris : Puf.
- Bardin, L. (2011). *L'analyse de contenu*. Paris : Puf.
- Barraquier, A. & Dutier, A. (2016). Logiques de gestion du risque : entre stigmatisations et idéologies. Pistes de réflexions éthiques. *Vie sociale 2016/1 (n° 13)*, p. 189-196.
- Barel, Y. (1989). *Le paradoxe et le système, Essai sur le fantastique social*. Grenoble : Pug.
- Barthes, R. (1984). *Le bruissement de la langue*. Paris : Points.
- Barthes, R. (1981). *Le grain de la voix*. Paris : Points.
- Barthes, R. (1977). *Fragments d'un discours amoureux*. Paris : Seuil.
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris : Seuil.
- Barus, JM. & Enriquez, E. & Levy, A. (2002). *Vocabulaire de psychosociologie*. Paris : Eres.
- Beauvais, M. & Haudiquet, A. (2012). La recherche- accompagnement : des postures en retrait pour des visées autonomisantes. *Pensée plurielle, 2012/2, n°30/31, p 165-174*.

- Beillerot, J. (1998). *L'éducation en débats : la fin des certitudes*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J. Blanchard-Laville, C. Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Benasayag, M. & Del Rey, A. (2007). *Eloge du conflit*. Paris : La découverte.
- Berbaum, J. (1982). *Étude systémique des actions de formation*. Paris : Puf.
- Berger, D. & Cardot, JP. (2013). Formateurs d'enseignants et éducation à la santé : de leurs conceptions à leur identité professionnelle. *Santé Publique 2013/6 (Vol. 25), p. 737-746*.
- Berger, G. (2011). *Préface* in Marpeau, J. (2011). *Le processus éducatif. La construction de la personne comme sujet responsable*. Paris : Erès.
- Berlan, A. (2016). Autonomie et délivrance. Repenser l'émancipation à l'ère des dominations impersonnelles. *Revue du MAUSS 2016/2 (n°48)*.
- Beroud, JY. & Poplimont, C. (2016). Evaluation formative et évaluation certificative : une conception réductrice de l'évaluation. *Education permanente, hors-série Afpa, 2016*.
- Beroud, JY. (2016). Rôle des représentations sociales et du lieu dans les pratiques d'accompagnement des professionnels du coaching et relations avec la posture d'évaluation. *Thèse de doctorat en sciences de l'éducation . Aix Marseille Université*.
- Berthelot, JM. (1996). *Les vertus de l'incertitude, le travail d'analyse dans les sciences sociales*. Paris : Puf.
- Bidet, A. Macé, M. (2011). S'individuer, s'émanciper, risquer un style (autour de Simondon). *Revue du MAUSS 2011/2 (n°38)*.
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (2003). *Travail social et analyse des pratiques professionnelles. Dispositifs et pratiques de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (2001). *Sources théoriques et techniques d'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (2000). *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (1999). *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (1998). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

- Bolle de Bal, M. (1996). *Voyage au cœur des sciences humaines, tome 1 : reliance et théories*. Paris : L'Harmattan.
- Bouquet, B. (2007). Le travail social à l'épreuve. Face aux défis, dynamiques et reconquête de sens... *Empan 2007/4 (n° 68), p. 35-42*.
- Bourdieu, P. (1998). Cette utopie, en voie de réalisation, d'une exploitation sans limite L'essence du néolibéralisme. Qu'est-ce que le néolibéralisme ? Un programme de destruction des structures collectives capables de faire obstacle à la logique du marché pur. *Le Monde Diplomatique, mars 1998*.
- Bourdieu, P. & Boltanski, L. (1976). La production de l'idéologie dominante. *In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 2, pp. 3-73*;
- Bourgeois, E. (2000). *Le sens de l'engagement en formation. Barbier, JM. Sous la direction de, Signification, sens, formation*. Paris : Puf.
- Bourgeon, G. (1979). *Sociopédagogie de l'alternance*. Paris : Unmfreo (collection Maisonnance).
- Boyer, H. & Gaboriaux, C. (2018). Splendeurs et misères des petites phrases. Mots. *Les langages du Politique, n°117, juillet 2018*.
- Brassart, P. (1994). Petites phrases et grands discours (Sur quelques problèmes de l'écoute du genre délibératif sous la Révolution française). *Mots. Les langages du politique, n°40*.
- Brichaux, J. (2004). *L'éducateur, d'une métaphore à l'autre : Parler autrement de l'éducateur*. Paris : Eres.
- Caillé, A. (2007). *Anthropologie du don*. Paris : La découverte.
- Caillé, A., Chanial, P. & Tarragoni, F. (2016). S'émanciper, oui, mais de quoi ? *Revue du MAUSS 2016/2 (n°48)*.
- Cambon, L. (2006). L'éducateur spécialisé à travers ses discours : une question d'identité. Université de Bretagne. *Ecole doctorale « Humanité et sciences de l'homme »*.
- Candy, E. (1991). *Self direction for lifelong learning. A comprehensive guide to theorie and practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Capul, M. & Lemay, M. (1996). *De l'éducation spécialisée*. Paris : Eres.
- Caratini, S. (2004). *Les non-dits de l'anthropologie*. Paris : Puf.
- Chiland, C. (1983). *L'entretien clinique*. Paris : Puf.
- Ciccone, A. (2012). Contenance, enveloppe psychique et parentalité interne soignante. *Journal de la psychanalyse de l'enfant 2012/2 (Vol. 2)*.

- Cifali, M. (2011). Exigences d'une position clinique. www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/ consulté le 24 novembre 2017.
- Cifali, M. (2011). Analyser les pratiques professionnelles : exigences d'un accompagnement. www.unige.ch/fapse/teachers/cifali/ consulté le 30 octobre 2017.
- Cifali, M. & André, A. (2007). *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : Puf.
- Cifali, M. & Giust-Desprairies, F. (2006). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- Cifali, M. (2001). *Clinique et écriture : une influence de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation*, in Rita Hofstetter et al., *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Cifali, M. (1999). Métier « impossible » ? Une boutade inépuisable. *Le portique*.
- Cifali, M. (1994). *Lien éducatif contre- jour psychanalytique*. Paris : Puf.
- Cohen, D. (2016). Peuple émancipé ou peuple à régénérer : les débats du moment révolutionnaire (1789-1795). *Revue du MAUSS*, n°48.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Education permanente*, n° 146.
- Clot, Y & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La découverte.
- Compajien, J. (2007). De la toute-puissance à l'humilité...Se décentrer de soi pour mieux accueillir l'autre. *Empan* 2007/4, n°68.
- Cornu-Bernot, L. (2015). *Transformer les rapports du sujet avec le monde* in Albero, G. ; Gueudet, J. ; Eneau, J. & Blocher, N. (2015). *Formes d'éducation et processus d'émancipation*. Rennes : PUR.
- Cornu, L. (2014). Subjectivation, émancipation, élaboration. *Tumultes* 2014/2 (n°43).
- Cullen, C. (2015). *L'être en cours ou exister debout : la résistance en éducation* in Albero, G. ; Gueudet, J. ; Eneau, J. & Blocher, N. (2015). *Formes d'éducation et processus d'émancipation*. Rennes : PUR.
- Dauzat, A., Dubois, J. & Mitterand, H. (1971). *Larousse étymologique*. Paris: Editions Larousse.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel*. Nancy : INRA éditions

- Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. Paris : Puf.
- Delourmel, C. (2011). *Émergence et établissement du primat du principe de plaisir et du principe paternel dans le travail de la compulsion de répétition en séance*, in Bernard Chervet et al., *La compulsion de répétition*. Paris : Puf.
- De Saint Just, JL. (2003). *Des processus de recomposition du Moi à la question du sujet dans les groupes d'analyse des pratiques en formation initiale d'éducateur spécialisé* in Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (2003). *Travail social et analyse des pratiques professionnelles. Dispositifs et pratiques de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Champs.
- Dewey, J. (2005). La réalité comme expérience. *Traces, revue des sciences humaines*, 2005 (n°9).
- Diel, P. (2000). *Psychologie de la motivation*. Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Donnadieu, B. (1997). Le projet dans la formation professionnelle : de la personne au personnage. *Les cahiers d'Aix*, n°7.
- Dufour, D.R. (1996). *Les deux sujets de l'éducation* in Bouchard, P. *La question du sujet en éducation* . Paris, l'Harmattan, p.29-44.
- Durkheim,E. (1986). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Puf.
- Elias, N. (1993). *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard.
- Emmenecker, AP & Rafal, S. (2004). *Coaching, mode d'emploi*. Paris : Marabout.
- Eneau, G. (2016). Autoformation, autonomisation et émancipation : De quelques problématiques de recherche en formation d'adultes. *Recherches et éducation* , octobre 2016.
- Enriquez, E. (2003). *L'organisation en analyse*. Paris : Puf.
- Erikson, E. (1964). *On the nature of clinical evidence Insight and responsibility*. New-York: Norton (trad. fr. : *Éthique et psychanalyse*, Paris Flammarion, 1971).
- Eymard, C. (2003). *Initiation à la recherche en soins et santé*. Rueil-Malmaison : Editions Lamarre.
- Fabre, M. (2011). *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : Puf.
- Fabre, M. & Vellas, E. (2006). *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles : De Boeck.
- Fabre, M. (1999). *Situations problèmes et savoirs scolaires*. Paris : Puf.
- Favret-Saada, J. (1990). *Etre affecté*. Paris : Gradhiva n°8.

- Flahaut, F. (2011). Comment je suis devenu relativement autonome. *Revue du MAUSS* 2011/2 (n°38).
- Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet. Cours au collège de France. 1981-1982*. Paris : EHESS Gallimard Seuil.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*. Paris : Tel Gallimard.
- Foucault, M. (1983). *Naissance de la clinique*. Paris : Puf.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique pédagogique*. Toulouse : Eres.
- Freud, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir. Essais de psychanalyse*. Paris : Payot, Petite Bibliothèque.
- Gérard, C. (2010). *Pour une œuvre de complexité en éducation . La méthode à l'œuvre !* Paris : L'Harmattan.
- Gérard, C. (2005). *Diriger dans l'incertain. Pour une pragmatique de la problématisation*. Paris : L'Harmattan.
- Gérard, C. (1994). *Problématiser des situations personnalisées. Un enjeu de la pédagogie par alternance*. Lyon : Voies libres
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques*. Paris: Armand Colin.
- Girard, C. (2010). *La théorie mimétique. De l'apprentissage à l'apocalypse*. Paris : Puf.
- Giust- Desprairies, F. (2003). *L'imaginaire collectif*. Paris : Eres.
- Go, N. (2015). *Résister et insister* in Albero, G. ; Gueudet, J. ; Eneau, J. & Blocher, N. (2015). *Formes d'éducation et processus d'émancipation*. Rennes : Pur.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Les éditions de minuit.
- Goffman, E. (1963). *Stigmates*. Paris : Les éditions de minuit.
- Goloubieff, B. (2013). Identifier les entraves à l'activité de la problématisation. Quelle auto évaluation pour se professionnaliser ? *Thèse de doctorat en sciences de l'éducation . UFR de psychologie et sciences de l'éducation . Aix Marseille Université*.
- Gomez, JF. (2007). Subtilisation de sens.... Un exemple de dépréciation de la culture des travailleurs sociaux en institution. *Empan* 2007/4 (n° 68), p. 44-51.
- Goralczyk, F. (2018). *L'entrave de conceptualisation, un instrument pour faciliter l'articulation théorie pratique et la problématisation dans la formation des travailleurs sociaux* in *Constructions de savoirs et de dispositifs*, sous la direction de Frisch, M. Paris : L'Harmattan.

Goralczyk, F. (2016). L'accompagnement, une posture spécifique relevant de l'évaluation située. *Education permanente, Hors-série Afpa 2016*.

Goralczyk, F. (2016). L'usage d'une modélisation de la problématisation par l'articulation des contraires, un levier pour accompagner la professionnalisation des métiers de l'humain au sein d'un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles en formation initiale. *Colloque International « Éthique de l'Accompagnement et Agir Coopératif » Tours, 26-28 Mai 2016 – Université Rabelais*.

Goralczyk, F. (2015). *Eduquer l'autre c'est travailler sur soi*. Nantes : Les sentiers du livre.

Gorog, J-J. (2004). Liminaire. *Revue de Psychanalyse, 1, 69-77*

Gravière, L. (2014). Les fondements idéologiques du travail social. *Vie Sociale, N° 4/2013*.

Green, A. (2011). *Répétition et compulsion de répétition. Relation à l'objet et aliénation à l'objet. Quelques hypothèses sur la fonction de la compulsion de répétition*, in Bernard Chervet et al., *La compulsion de répétition*. Paris : Puf.

Grisel, M. & Lechenne, C. (2004). *Débusquer les enjeux contradictoires à l'aide de la pensée complexe* in Olivier Amiguet et al., *Les enjeux contradictoires dans le travail social*. Toulouse : ERES Relations.

Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre, une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : la découverte.

Hayat, S. (2014). *La République et son double. Une histoire politique de la révolution de 1848*. Paris : Seuil.

Hurtado, E. (2008). La répétition de Freud à Lacan « Répéter : destin du sujet et voie du désir* ». *Mensuel 44*.

Imbert, F. (1992). Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Éducation. *Vigneux : Matrice PI*.

Imbert, F. (1994). Les « métiers impossibles » et les impasses du schéma fins moyens. *L'année de la recherche en éducation*, pp. 153-164.

Imbert, F. (1996). *L'image ou la parole* In Bouchard, P. *La question du sujet en éducation et en formation*. Paris : L'Harmattan, pp. 147-180.

Jaeger, M. (2009). Un positionnement difficile à construire : le cas des éducateurs spécialisés. *Education permanente 2009*.

Jorro, A & Maisonneuve, L. (2015). *Le temps des jeux d'apprentissage* in Albergo, G. ; Gueudet, J. ; Eneau, J. ; Blocher, N. (2015). *Formes d'éducation et processus d'émancipation*. Rennes : Pur.

Julia, D. (1984). *Dictionnaire de la philosophie*. Paris : Larousse.

- Kant, E. (1986). *Critique de la raison pure*. Paris : Puf (édition originale 1784).
- Kaufmann, J-C. (1996) *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Krieg-Planque, A. (2011). Les “petites phrases” : un objet pour l’analyse des discours politiques et médiatiques. *Communication & langages*, no 168, p. 23-41.
- Lacan, J. (1991). *Le Séminaire. Livre XVII. L'Envers de la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris : Seuil.
- Lagache, D. (1969). *L'unité de la psychologie*. Paris : Puf.
- Lani-Bayle, M. (2018). Le dire du taire. *Connexions 2018/1 (n° 109)*.
- Laplanche, J. & Pontalis, JB. (1990). *Le vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Puf.
- Lassaire, JP. (2004). *Les théories métisses des éducateurs: savoirs professionnels et représentations*. Paris : L’Harmattan.
- Lebovivi, M. (2014). De Ricoeur à Foucault : en finir avec l’herméneutique de soi ? Quand transfuges et parias racontent leur vie. *Tumultes 2014/2 (n°43)*.
- Le Moigne, JL. (1984). *La théorie du système général, théorie de la modélisation*. Paris : Puf.
- Lenoir, H. (2015). Penser et agir pour l’éducation des adultes. *Education permanente n°203, p 17-138*.
- Lerbet, G. (1995). *Bio-cognition, formation et alternance*. Paris : L’Harmattan.
- Lerbet-Sereni, F. (1997). *Analyse de pratiques et pratique de l’alternance en formation de formateurs* in *Formation d’enseignants et alternances*, sous la direction de Violet, D. Paris : L’Harmattan.
- Lerbet-Serini, F. (1994). Relation et éthique de la responsabilité. *Education permanente n°121, pp 13-52*.
- Lesourd, F. (2009). *L’homme en transition. Education et tournants de vie*. Paris : economica anthropos.
- Levi-Strauss, C. (1975). *Anthropologie structural, II*. Paris : Plon.
- Levy, A. (1997). *Sciences cliniques et organisations sociales*. Paris : Puf.
- Lhuillier, JF. (2010). Souffrance au travail des travailleurs sociaux et « risque psychosocial ». Quel état des lieux ? *Les Cahiers de l’ACTIF », Mars-Juin 2010, N°406/409, p.83-92*
- Macherey, P. (2009). *De Canguilhem à Foucault la force des normes*. Paris : La Fabrique éditions.
- Marcelli, D. (2000). *La surprise chatouille de l’âme*. Paris : Albin Michel.

- Marmoz, L. (1978). La notion de sciences de l'éducation (France, 1967-1977). *Revue française de pédagogie*, n° 43.
- Marpeau, J. (2000). *Le processus éducatif. La construction de la personne comme sujet responsable de ses actes*. Paris : Eres.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Sherbrooke :Revue Phronésis, Volume1 ; numéro1*.
- Mencacci, N. (2003). Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante. *Thèse, Université de Provence, Aix Marseille I*
- Meirieu, P. (1997). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. *Revue française de pédagogie* n°120, 25-26.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.
- Meyer, M. (2001). *Questionnement et historicité*. Paris : Puf. Essai débats.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Points..
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Puf.
- M'Uzan (de), M. (1970). *Le même et l'identique*. Paris : Puf.
- Ngafeu, M. (2015). Empowerment manquant...travail social manqué ? *Forum*, n°144, mai 2015.
- Pascal (1991). *Pensées*. Paris : Grand Format.
- Paul, M. (2016). *La Démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles : De Boeck.
- Pedinielli, JL. (1994). *Introduction à la psychologie clinique*, sous la direction de Blanchet, A. Paris : Nathan.
- Petit, E. (2007). Des possibles pour un travail social. *Empan* 2007/4 (n° 68), p. 58-62.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Peyron-Bonjan C. (1994). Vers une nouvelle heuristique. *Synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université de Paris VIII, p. 73, entretiens d'Ardoino avec Morin de 1982*.
- Pezé, M. (2002). *Le deuxième corps*. Paris : La dispute.
- Pineau, G. (1998). *Accompagnement et histoire de vie*. Paris : L'Harmattan.

- Poplimont, C. (2016). Recours à la simulation dans un dispositif de formation de formateurs à la prévention des risques routiers auprès de salariés. *Recherche et formation*, n° 82.
- Poplimont, C. (2000). Représentations sociales des formateurs dans la formation par alternance. Approche intensive et étude clinique de cas. *Thèse de doctorat en sciences de l'éducation*. Université de Provence, UFR de psychologie, Sciences de l'éducation.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Paris : Puf.
- Prairat, E ; (2014). L'approche par les normes professionnelles. *Recherche et formation*
- Qribi, A. (2008). Alternance et accompagnement de l'éducateur en formation. Aspects d'un paradigme pédagogique. *Empan 2008*, n70.
- Rambeau, F. (2012). La critique, un dire vrai. Foucault, une politique de la vérité. *Cahiers philosophiques*, n°130.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : 10/18.
- Ravon, B. (2009). Repenser l'usure professionnelle des travailleurs. *Informations sociales*, 2/2009 (n° 152).
- Revillot, JM. (2010). *Pour une visée éthique du métier de cadre de santé*. Paris : Lamarre.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : seuil.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action, essai herméneutique, II*. Paris : Seuil.
- Riffault, J. (2002). Quelques préalables à l'étude des processus de référenciation théorique en travail social. *Vie sociale* n°2, p.27-36
- Rigaud, L. (2015). La disparition du désir. *Le sociographe 2015/5 (N° Hors-série 8)*.
- Rousillon, R. (2000). *Le Plaisir de la répétition*. Paris : Dunod.
- Roustang, F. (2001). *La fin de la plainte*. Paris : Odile Jacob.
- Rouzel, J. (2007). *La supervision d'équipe en travail social*. Paris : Dunod.
- Sainsaulieu, R. (1987). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Paris : Les presses politiques.
- Saint Arnaud, Y. (2001). La réflexion dans l'action, un changement de paradigme. *Recherche et formation*, n°36, pp17-27.
- Saint-Martin, C. (2007). Précarisation des populations urbaines, fragilisation professionnelle des travailleurs sociaux. *Empan 2007/4 (n° 68)*, p. 52-57.
- Sartre, JP. (1945). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Gallimard.
- Schön, D. (1996). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : logiques.

- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou le métier de philosophe*. Toulouse : Octares.
- Seoane, A. (2018). La « petite phrase » : une catégorisation méta-agissante en discours. *Mots. Les langages du politique*, n°117.
- Sibony, D. (1991). *Entre-deux. L'origine en partage*. Paris : Seuil.
- Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et collective*. Paris : Aubier.
- Simondon, G. (1964). *L'individu et sa génèse psycho-biologique*. Paris : Puf.
- Simonin, ML. (2010). *Le malaise de l'éducateur : un espace de (re-)création* , in Stéphane Pawloff, *L'art d'inventer l'existence dans les pratiques médico-sociales*. Toulouse : Eres.
- Sontag, S. (1967). The Aesthetics of Silence dans *Styles of Radical Will*. New York: Picador USA.
- Souville, M. (2002). Le savoir et le risque : appropriation et adaptation des connaissances en médecine générale. *Sociétés 2002/3 (no 77)*, p. 21-36.
- Sorel, M. (2009). Quand il s'agit de caractériser les référents théoriques en travail social. Retour sur une étude...*Empan*, 2009/3 né 75, p. 80-87.
- Tarragoni, F. (2016). L'émancipation dans la pensée sociologique : un point aveugle ? *Revue du MAUSS 2016/2 (n 48)*.
- Testanniere, J. (1972). Crise scolaire et révolte lycéenne. *Revue de sociologie n 1, janvier-mars 1972*
- Tremblay, JY. (2003). *L'autoformation. Pour apprendre autrement*. Montréal : Presse Universitaire de Montréal.
- Turrel, D. (2007). Le travail social. Engagement politique ou prestataire d'ordre public. *Empan 2007/4 (né 68)*, p. 84-89.
- Vallet, P. (2003). *Désir d'emprise et éthique de la formation*. Paris : l'Harmattan
- Vannereau, J. (2005). Logique du tiers inclus dans les contextes de formation au management. In Morandi, F. & Sallaberry, J-C. *Th orisations des pratiques*. Paris : l'Harmattan
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.
- Vernant, J-P. (1999). *La volonté de comprendre*. Paris : L'aube.
- Vial, M. (2014). Vocabulaire pour l'intervenant en ressources humaines, consulté le 27/04/2018, lien internet http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Accueil_vocab.html.
- Vial, M. (2013). L'évaluation en éducation , ses paradigmes et les problèmes identitaires. Recherches et Applications. *Le Français dans le Monde n 53*, pp. 20-30.

- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : histoire, modèles outils*. Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. (2009). Etre, faire et exister. *Reseauéval.org*.
- Vial, M & Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. (2007). Choix d'une méthode clinique et étude de l'activité dans l'accompagnement professionnel. *Chemins de formation n°10/11*.
- Vial, M. (2006). *Le travail des limites dans la relation éducative : aide ? guidage ? accompagnement ?* Paris : L'Harmattan.
- Vial, M. (1997). Modèles – Références- Méthodes en sciences de l'éducation : l'articulation des contraires. *Synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches. UFR psychologie et sciences de l'éducation . Aix Marseille 1*.
- Viard, B. (2011). Essai de psychanalyse du don. *Revue du MAUSS 2011/2 (n°38)*.
- Wainrib, S. (2006). La psychanalyse, une question de subjectivation ? *Le Carnet PSY 2006/5 (n° 109)*.
- Wallenhorst, N., Robin, JY. & Boutinet, JP. (2016). L'émancipation éducative comme posture paradoxale. *Recherches et éducation , 16, octobre 2016*.
- Weil, S. (1947). *La pesanteur et la grâce*. Paris: Agora Pocket.
- White, K. (1987). *L'esprit nomade*. Paris : Grasset.
- Whitehead, NL. (2012). Ethnography, Silence, Torture and Knowledge. *History and Anthropology, n° 23*.
- Winnicott, DW. (1997). *La mère suffisamment bonne*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Winnicott, DW. (1984). *Agressivité, culpabilité et réparation*. Petite Bibliothèque Payot.
- Winnicott, DW. (1971). *Jeu et réalité*. Paris : Folio Essai.
- Winnicott, DW. (1969). *Les objets transitionnels*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Winnicott, DW. (1958). *La capacité d'être seul*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation . *Recherche et formation n°50*.
- Zawadzky, P. (2016). Le discours de la servitude volontaire d'un siècle à l'autre. Verticalité, horizontalité, intersubjectivité. *Revue du MAUSS, n° 48*.

Zilkha, N. (2011). *De la compulsion de répétition, de la désillusion et de l'affect* in Bernard Chervet et al., *La compulsion de répétition*. Paris : Puf.

Index des auteurs

A

Aithamon, 164
Albero, 13,113
Amado, 86-87
Anzieu, 94,95,98,187,209,210
Ardoino,11,22,32,45,51,55,56,59,68,70,77,
79,81,84,85,86,108,128,138,142,151,206,2
08,209,296,313
Arendt, 114,127

B

Bachelard, 63, 68,69,70,95,133
Bardin, 149, 150, 223
Barel, 77,237
Barraquier, 18
Barthes, 15,294,296,306,311
Barus, 128,223
Beauvais, 12,218,223
Beillerot, 52, 59, 60,134,176,207
Benasayag, 75, 79
Berbaum, 55, 60
Berger. D, 25,38, 42,136
Berger. G, 38,50,79,82,120
Berlan, 111
Beroud, 29, 52
Berthelot, 60
Bidet, 81,115,116
Blanchard-Laville, 32,40,144,148,308,314
Bolle de Bal, 53, 54
Bon,
Bouquet, 17,18, 23,31,

Bourdieu, 31,50, 98
Boutinet, 129
Bourgeois, 209
Boyer, 156,157, 158
Brassart,156
Brichaux, 36

C

Caillé, 107,108, 109,112, 113, 132
Cambon, 37
Candy, 116, 118
Capul, 144
Chanial, 107, 108, 109, 112, 113, 132
Chiland, 144, 145,148
Cicccone, 94
Cifali,12,41,51,62,74,128,140,141,142,141
148,150,194,205,208,211,212,214
Clot, 60,212,213,216,217
Cohen, 110
Compajien, 27,28,29,30
Cornu-Bernot, 49, 56
Cullen, 45, 47, 48,117, 313

D

Dauzat, 49, 73, 144, 145
Dejours, 40, 41, 42
Deleuze, 63, 64, 69, 133
Del Rey, 75, 79
Delourmel, 105
Deperetti, 79
De Saint Just, 37, 38, 39

Devereux, 150

Dewey, 68, 133, 237

Diel, 118, 237

Donnadieu, 90, 237

Dubois, 49, 73, 144, 145

Dufour, 59

Durkheim, 111, 127, 214

Dutier, 18

E

Elias, 87

Emmencker, 65

Eneau, 13, 81, 113, 117, 118

Enriquez, 54, 83, 87, 128, 223

Erikson, 87

Eymard, 129, 147, 148

F

Fablet, 32, 40

Fabre, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71,
72, 73, 74, 95, 96

Faïta, 213, 216, 217

Favret-Saada, 30

Fernandez, 216

Flahaut, 118

Foucault, 63, 68, 69, 82, 87, 121, 122, 125,
126, 128, 134, 152, 168, 207, 220

Freire, 81, 217

Freud, 99, 100, 102, 103, 104, 192

G

Gaboriaux, 156, 157, 158

Gérard, 55, 58, 63, 66, 67, 76, 97

Ghiglione, 143

Girard, 119

Giust-Desprairies, 66, 130

Go, 47, 48

Goffman, 211, 214

Goloubieff, 36, 38, 43, 58, 63, 64, 65, 66,
71, 72, 84, 85, 86, 95, 96, 97, 98, 99, 106,
159 ; 161, 167, 194, 21

Gomez, 26

Goralczyk, 37, 57, 118, 138, 179

Gorog, 211

Gravière, 52

Green, 102, 104, 105, 106

Grisel, 20

Gueudet, 13

H

Hatchuel, 62, 63, 229

Haudiquet, 12, 218, 223

Hayat, 112

Hurtado, 100, 101

I

Imbert, 84, 92, 93, 148

J

Jaeger, 17, 20

Jorro, 48, 130

Julia, 79

K

Kant, 73, 107, 109

Kauffman, 58, 151

Krieg-Planque, 157, 160

L

Lacan, 99, 100, 10

Lagache, 141

Lani-Bayle, 162, 163

Laplanche, 87, 144

Lassaire, 36

Lechenne, 20

Lebovici, 82

Lemay, 144

Lenoir, 62

Lerbet-Sereni, 51, 77, 88, 107

Lesourd, 84

Levistrauss, 129

Levy, 128, 223

Lhuilier, 20, 25, 26, 31

M

Macé, 81, 115, 116

Macherey, 121, 122, 123, 126

Maisonneuve, 48, 130

Marcelli, 161

Marmoz, 49

Marpeau, 11, 13, 21, 26, 27, 29, 30, 36, 58, 78, 84, 86, 88, 92, 93, 95, 119

Matalon, 143

Mayen, 39

Mencacci, 12, 53, 54, 63, 64, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 81, 84, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 127, 130, 134, 135, 143, 145, 147, 149, 151, 154, 192, 214, 216

Meirieu, 52, 62

Meyer, 63, 65, 67, 69, 76, 133

Mitterand, 49, 73, 144, 145

Morin, 2, 19, 26, 28, 44, 45, 56, 57, 83, 96, 136, 194, 204, 206, 207, 209

Moscovici, 51

M'Uzan, 102, 103

N

Ngafeu, 39

P

Pascal, 73

Paul, 57, 58

Pédinielli, 129

Petit, 21

Perrenoud, 62, 146

Peyon-Bonjan, 137

Pezé, 238

Pineau, 218

Pontalis, 87, 144

Poplimont, 11, 12, 33, 34, 35, 51, 52, 77,
78, 130, 143, 151

Postic, 48, 49, 50

Prairat, 121, 122, 123, 124, 125, 127

Q

Qribi, 33, 35

R

Rafal, 65

Rambeau, 68

Rancière, 111, 116

Ravon, 24

Revillot, 73

Ricoeur, 66, 75, 82, 122, 126

Riffault, 31, 55

Rigaud, 28

Robin, 119

Rousillon, 103

Roustang, 98

Rouzel, 146

S

Sainsaulieu, 60

Saint Arnaud, 55

Saint Martin, 22, 24

Sartre, 114, 223

Scheller, 216

Schwartz, 80, 146

Schön, 37

Seoane, 158, 159, 160

Sibony, 74, 75, 96, 140, 195

Simondon, 114, 115, 116, 124, 148

Simonin, 23, 24, 31

Sontag, 164

Souville, 19, 30, 39, 155

Sorel, 36, 37

T

Tarragoni, 108, 109, 111

Testannière, 41

Tremblay, 118

Turrel, 21

V

Vallet, 62

Vannereau, 76

Varela, 78

Vellas, 64, 65, 227

Vernant, 56

Vial, 12, 15, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60,
61, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74,
75, 78, 79, 81, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92,
94, 95, 108, 116, 126, 127, 129, 130, 134,
135, 137, 141, 143, 145, 147, 148, 149,
151, 152, 153, 154, 156, 159, 206, 211,
214, 215, 216

Viard, 118

W

Wainrib, 114

Wallenhorst, 119

Weil, 79

White, 90

Whitehead, 162

Winnicott, 68, 74, 82, 133, 138, 140, 160,
161, 162, 164, 171, 216

Wittgenstein, 126

Y

Yelnik, 145, 149, 150

Z

Zawadzky, 109

Zilkha, 102, 103

Table des illustrations

Tableau 1 : Synthèse des modèles de la problématisation	p 69
Tableau 2 : des repères pour caractériser les trois dimensions du processus de problématisation selon Fabre	p 72
Tableau 3 : les trois dimensions du processus de problématisation selon Vial & Mencacci	p 72
Tableau 4 : Les critères de la problématisation	p 76
Tableau 5 : Les critères de l'émancipation	p 131
Tableau 6 : Problématisation et émancipation, des critères en miroir	p134
Tableau 7 : La « PAC »	p 137
Tableau 8 : Cadre conceptuel de référence	p 153
Tableau 9 : Instrument d'analyse	p 155
Tableau 10 : Présentation des catégories	p 165
Tableau 11: La démarche de recherche	p 206
Tableau 12 : Essai de formalisation d'un style professionnel	p 213

Sommaire des annexes

Annexe 1 : retranscription des entretiens de Bérangère et Aurore

Annexe 2 : retranscription de la relation épistolaire avec Aurore

Annexe 3 : journal clinique, les coulisses de la thèse

Annexe 1 : retranscription des entretiens

Conditions de l'entretien réalisé avec Bérangère

Il est 10h. Je vais dehors pour accueillir Bérangère et contenir les effets d'inconfort que peut générer la découverte d'un lieu inconnu. C'est également une façon de la remercier et de lui montrer ma gratitude car c'est elle qui s'est déplacée. J'estime donc que c'est à moi de la rejoindre pour l'accueillir. J'ai préparé du thé chaud et acheté quelques fruits secs bio (qu'elle consommait régulièrement lors des séances d'APP). Une pratique qui m'est également coutumière.

Je l'accueille et la conduit jusqu'à mon bureau. Elle me témoigne sa joie d'être là et de poursuivre le travail engagé en APP. Je lui demande comment elle va.

Je l'invite à changer de lieu pour réaliser l'entretien. La fenêtre de mon bureau donnant sur une cours d'école, les récréations et le bruit généré par les jeux des enfants auraient largement compromis le calme requis pour la réalisation de notre entretien.

J'ai trouvé également pertinent de réaliser l'entretien dans un lieu le plus neutre possible, évitant ainsi la configuration maître élève que peut produire un bureau. Nous nous sommes alors installées dans une salle de classe. Je l'ai invité à se mettre à la place du prof, sans le signifier ainsi, en me mettant sur un côté des rangs. Ainsi nous étions dans un face à face légèrement décalé.

Entretien 1 : Sujet 1 (1h30m)

Bérangère

Le chercheur : en quoi l'APP vous a permis ou pas de changer de regard sur vous et sur les situations ?

Bérangère : à quoi ça m'a servi l'APP... ? le regard bienveillant, le votre, et celui du groupe que je relie à la confiance en moi. J'ai trouvé un espace en APP qui a été très bienveillant, que j'avais pas ailleurs mais nulle part ailleurs depuis très très longtemps et celui ben, des collègues et ça je crois que c'est ce qui m'a permis de redonner un petit peu de confiance, un petit peu de stabilité émotionnelle à l'intérieur de moi, que j'avais perdu de quelques temps, quelques mois même, ça, ça a été le point qui a été le plus important pour moi pendant un an et après j'ai pu le rapporter dans mon travail, c'est-à-dire, ce qu'on a élaboré c'est quand même secondaire, c'est plus dans le ressenti et ça a confirmé ma conviction en fait, ma conviction que je suis éducatrice et que je peux être bienveillante, je peux réfléchir sur la bienveillance, je peux me positionner, je peux réfléchir et je peux me faire confiance, pour moi je relie à la conviction que mon travail, je sais pourquoi je le fais et je sais que je me plante pas et ça je sais que je l'avais plus quand je suis rentrée en formation d'éducateur en deuxième année, j'avais perdu un petit peu ça, pour moi c'est ça la grosse base de l'APP, c'est vraiment ça, voilà, conviction et positionnement c'est deux termes forts, heu...ensuite l'auto critique parce que je comme je pense que j'étais salariée y avait une espèce de routine que j'avais mis en place, une sorte de confort un peu heu, ouai, une façon de travailler qui me, qui me, ou j'étais dans un certain confort, j'étais dans, heu...une sorte de victimisation aussi je pense par rapport à ma direction, par rapport aux conflits que j'avais pu avoir avec eux, et du coup c'était..enfin...votre regard et votre renvoi c'était vraiment, apprendre à se regarder travailler (sourire), c'était vraiment le, le , pour moi la phrase de l'année dernière et, cette autocritique que j'ai pu remettre en place, enfin c'est vraiment quelque chose que j'ai pu re, re, je me suis forcée à redérouler, à dire, attends là t'en est là, donc regarde toi, qu'est ce que t'es en train de faire ok, donc là, madame goralczyk elle te dit ça, le groupe il te renvoie ça, ok...donc la je repartais au travail, je revenais donc y a vraiment voilà, ce côté où je me suis regardée et chose que j'étais salariée j'arrivais plus à faire pour x et y raisons mais en tous cas j'arrivais plus à le faire. Je me rends compte maintenant que j'étais plus dans la justesse.

33 Quand j'étais dans ces allers retours avec l'APP, j'ai eu le sentiment d'être plus juste parce
34 que je me suis regardée travailler beaucoup plus, donc voila, la justesse c'est quelque chose
35 que j'ai acquis l'année dernière, un peu plus qu'avant en tous cas. La conclusion (rire) de ma
36 fameuse question pendant deux ans je crois que c'est ça, c'est la justesse, c'est ce que j'ai
37 travaillé et je crois que ça se situe vraiment majoritairement là. Et pourtant pendant deux ans
38 je me suis pris la tête sur cette fameuse nuance et la conclusion aujourd'hui c'est vraiment
39 pour moi, heu...ensuite, la liberté de parole, je pense que j'ai pu délivrer des propos, des
40 choses que j'arrivais pas à poser quelque part, j'avais pas le sentiment d'être écoutée ailleurs,
41 et cette liberté de parole heu m'a permis de mettre au travail des choses et surtout d'aboutir
42 mes pensées , en fait je pense que j'avais plein de, plein d'idées, plein de choses qui étaient
43 présentes chez moi et que vous avez su aller tirer et que le groupe a su tirer mais surtout vous
44 et du coup j'ai le sentiment que j'étais un peu un brouillon (rire) et du coup j'ai pu faire
45 aboutir des pensées, faire émerger des choses et qui m'ont permis de les transformer en action
46 et c'est là que, ou moi j'avais, ma faille à moi, perso, elle était là, c'était plutôt de mettre en
47 action mes pensées ; puisque des choses j'en avais, des idées j'en avais, de la créativité mais
48 j'arrivais pas à les mettre en action, à les poser et à les aboutir, donc ouai, j'ai vraiment eu le
49 sentiment d'aboutir, des choses que j'arrivais pas à faire avant en fait, et d'être plus efficiente,
50 de mettre en place, de mettre des actions...bon, ça c'est quelque chose que je continuerai de
51 travailler, ça c'est, c'est pas fini mais en tous cas, j'ai eu comme la sensation qu'il y a eu un
52 pas qui s'est fait, y a eu, heu, vous avez tiré des ficelles et j'ai pu mettre en action et ça pour
53 moi ça m'a soulagée et je me suis sentie plus professionnelle aussi et après je sais que ça fait
54 aussi partie de moi, de mon caractère de penser plein de choses mais l'agir il est un peu
55 compliqué, ben par rapport à mon mémoire, rien que ça, le fait d'avoir créé un mémoire et de
56 l'avoir écrit, il est donné, il est noté donc il est fini, donc ça voila, je crois que ça fait partie de
57 ce processus, et ensuite tous les rappels au niveau de la théorie, y a des choses que j'avais en
58 moi, des choses que j'avais, disons j'avais connaissance de certaines choses, de certains
59 courants mais en fait vous les avez mis vraiment en, vous les avez mis en.. , comment, heu,
60 comment, mis en ...comment dire, c'est votre méthode moi qui m'a beaucoup parlé en fait,
61 vous avez pu mettre en avant des, des , de la théorie mais toujours dans des exemples, c'est,
62 c'est cette fameuse qui moi m'a touché parce qu'en fait ça a rendu vivant l'APP et je pense
63 que c'est la première fois ou je fais un APP ou je sens que c'est vivant, ou ça me parle, et du
64 coup voila, c'est toute cette théorisation ou quand vous l'avez articulé autour (sourire) du
65 terrain et voila ça a pris forme, y a des choses qui ont pris forme et que j'ai pu ramené dans
66 mon travail, auprès de mes collègues, parfois, et puis de manière très personnelle aussi dans

67 ma relation avec les résidents et ça, ça m'a fait des rappels de théorie mais ça m'a ouvert aussi
68 sur d'autres choses, d'autres champs, que j'avais pas du tout élaboré ni pensé ni appris, donc
69 voilà ça les points essentiels avec vous, en tous c'est vraiment le plus important pour moi, ça
70 se situe là.

71 **Le chercheur : est-ce que vous pourriez donner des exemples sur ce que vous venez**
72 **d'évoquer par rapport à la théorie ?**

73 **Bérangère** : Des exemples concrets de ce qui me vient...je serais tentée de parler de la
74 contenance, puisque j'avais eu votre texte suite à mon, enfin, pour le travail de mémoire je
75 vous avais demandé des textes et vous m'aviez donné votre recherche sur la contenance donc
76 c'est ce qui me revient le plus massivement puisque c'est ce que j'ai le plus travaillé, tout ce
77 qui est autour de la contenance et tout ce qui va être autour de l'enveloppe et vous y êtes
78 revenues régulièrement quand même en A
79 PP, ça je m'en suis aperçue après en fait en faisant mon mémoire que c'était un travail de
80 l'année mais que j'avais pas tiré la ficelle mais en fait c'était, toute l'année on a travaillé sur
81 ça, sur la contenance, la sienne déjà en tant que professionnelle et celle de l'autre, et...autour
82 aussi de tous les parallèles que vous avez pu faire au niveau théorie, après j'ai pas des
83 exemples précis mais l'enveloppe et la contenance c'était central pour moi, moi j'avais besoin
84 d'être contenue je crois (rire) et du coup je me suis sentie beaucoup plus contenue donc j'ai eu
85 la possibilité de réfléchir sur la contenance d'une autre manière, je crois qu'il y a eu quelque
86 chose comme ça qui s'est un peu effectué, c'est pas pour rien d'ailleurs que j'ai travaillé sur la
87 contenance sur mon mémoire, je le dis aujourd'hui (rire) je m'en étais pas aperçue avant !
88 mais c'est aujourd'hui que je mets le doigt dessus c'est marrant d'en parler comme ça
89 d'ailleurs !

90 **Le chercheur** : quand vous dites « votre méthode », vous parlez de quoi en fait ?

91 **Bérangère** : c'était revenir à la source, je crois que j'avais besoin de revenir à la source, que
92 je m'étais un peu égarée et le fait de nous questionner sur notre rapport à l'autre, notre rapport
93 au savoir, notre rapport à la déficience, notre rapport au handicap, au groupe, au collectif, le
94 fait de nous faire sortir des exemples comme ça, de vie, de travail, je pense que du coup ça
95 m'a rappelé à l'évidence, je crois qu'à un moment donné vous m'avez dit heu...mais c'est
96 quoi l'essentiel Bérangère ? Même souvent vous nous l'avez posé cette question et heu... et
97 nous « et ben oui l'essentiel c'est les résidents évidemment ! » oui, bon je sais (rire) ! et du
98 coup cette phrase je me la suis souvent répétée ; très souvent et j'ai même pu le dire à d'autres

99 collègues qui étaient dans des états pas possibles, dans tous les sens quoi, voilà, qui avaient,
100 qui étaient pas bien du tout et souvent j'disais « ben moi en formation on m'a posé cette
101 question : c'est quoi l'essentiel ? ». Et toi voilà : « réfléchis à toi, c'est quoi pour toi
102 l'essentiel ? », et je sais que ça a parlé à des collègues, « ah oui, c'est vrai qu'on est là pour
103 les résidents ». Voilà, je crois que c'est ce rappel à la base du pourquoi on est là en fait, parce
104 qu'on s'échappe dans nos, nos problématiques, nos questionnements, dans plein de truc et en
105 fait, on en oublie que, y a des résidents qui sont là, juste devant nous. Donc je crois que ma
106 méthode ça a été ça, de me rappeler que l'essentiel c'est les résidents, les personnes qu'on
107 accompagne et le reste bien sur, il existe, il est pas secondaire mais il est parallèle quoi, et faut
108 pas oublier pourquoi on est là. Je crois que ma méthode c'est ça. Ça paraît simple, ça paraît
109 tout bête mais je, je pense qu'avec du recul, c'est ça. Je me suis recentrée. Après, j'ai appris
110 plein de choses, j'ai fouillé, j'ai nourri, mais je crois que j'ai appris à re regarder les résidents,
111 chose que je faisais beaucoup moins, que je faisais mais pas de la même manière, pas avec la
112 même justesse et pas avec la même simplicité en fait, parce que des fois vous nous avez
113 renvoyé sur des questions heu...je me rappelle en fait de, en fait c'est bizarre je me rappelle
114 moins de moi mais plus des autres, d'une collègue, Nadège qui avait eu une difficulté avec un
115 résident, dans un camion, ça m'a marqué cette histoire, et c'est vraiment le, le , je crois que
116 c'est le transfert le plus important que j'ai fait sur une situation dans ce groupe, c'était ça, et
117 vous lui avez posé la question : « Mais pourquoi ce gamin il vous a dit « Je t'aime » ?, ou y
118 avait une histoire d'amour la...vous l'avez questionné sur l'amour et heu, je trouve que, enfin
119 moi ça m'a vraiment marqué quoi ! Et je me suis dit, ben oui, en fait heu...tout est une
120 question de relation, d'amour, de plein de choses quoi, et je crois qu'avec vos phrases et vos
121 questions, comme ça un peu bateau on pourrait penser, et ben, c'est pas bateau du tout c'était
122 super pertinent (rire) et très dérangeante aussi parfois, ben ça m'a ramené à , ça m'a ramené à
123 moi aussi, ça m'a ramené à ce que je suis, à ce que j'ai envie de transmettre, ou de pas
124 transmettre, et voilà, ça m'a ramené à tout ça, ça m'a ramené à moi et à ma base et ce que
125 j'avais envie , moi, d'être dans mon travail, qui j'étais en fait ?! ça a remis un peu à niveau je
126 crois.

127 **Le chercheur : vous êtes parvenue à construire un peu des réponses par rapport à ça ?**

128 Bérangère : Silence...des réponses, non...des questionnements, oui, une modestie aussi peut
129 être, une modestie que j'avais perdu, parce que...enfin je sais même pas si c'est une modestie,
130 si c'est le mot mais ouai...modestie / toute puissance, toute puissance que je, je pense que
131 j'étais dans une sorte de toute puissance que je ne m'en apercevais absolument pas d'ailleurs,

132 que vous avez bien décrypté et en douceur, et dit aussi cash, et quand je dis que ça m'a
133 ramené à l'essentiel, c'est que juste ça m'a ramené à revoir les choses un peu à la baisse quoi,
134 être dans un questionnement, donc ça c'est énorme en fait, surtout par rapport à un résident
135 avec lequel j'étais en difficulté, sur lequel j'ai travaillé sur la contenance et les troubles
136 autistiques, y avait des troubles autistiques et je crois que c'est ça, ça me, j'ai pas eu de
137 réponses mais je me suis juste requestionnée et j'ai, et dans le mémoire c'est vraiment ce que
138 j'ai dit, j'ai dit « ben voila, j'en suis là, je me rends compte que la situation avec telle
139 personne ne va pas, (rire) » ; je m'en rends compte que, ben, je pars de loin, en fait, si je me
140 pose pas des questions, heu...je vais pas avancer quoi, puis la situation n'avancera pas donc
141 j'ai fait un peu machine arrière, prendre du recul, faire machine arrière, me poser des
142 questions, de les poser aussi autour de moi, et puis les poser aux résidents concernés, tout
143 simplement ! et je crois que ça a un peu calmé les choses ouai, mais j'ai eu de réponses, pas
144 du tout, absolument pas non, je crois que j'en ai pas en fait des réponses, le seul truc c'est, je
145 me suis posée des questions, chose que je faisais moins parce que j'avais la tête dedans, et que
146 je me sentais pas écoutée donc j'étais en espèce d'égo de, de guerre d'égo en disant mais
147 écoutez moi, écoutez moi, donc du coup ben, je pense que je faisais transparaître des vérités
148 un peu, des choses, j'avais besoin de tenir sur des choses donc heu..donc voila je pense que le
149 soufflet il a dégonflé en APP, il est un peu retombé ouai, ouai je pense que c'est ça, enfin je
150 parle de manière très imagée mais ça m'aide un peu à revenir la dessus ouai, mais eu ce
151 sentiment ouai l'année dernière, y a un soufflet qui montait qui montait et hop ça s'est
152 redégonflé donc la c'est sur ça a été très angoissant puisque d'un coup y avait plus rien
153 dedans, plus grand-chose, et du coup ça m'a ramené à l'essentiel, bon après j'suis partie dans
154 le travail (rire) mais je suis partie avec un questionnement très ouvert

155 ***Le chercheur : vous pouvez développer un peu s'il vous plaît Bérangère, quand vous***
156 ***parlez de justesse...***

157 Bérangère : Oui !

158 **Le chercheur : à quoi vous vous repérez dans les situations pour évaluer justement, cette**
159 ***justesse... ?***

160 Bérangère : Ça revient un peu à ce que je disais avant c'est que, comme je suis un peu sortie
161 de cette toute puissance, d'essayer de maîtriser, de faire, puis au final de rien proposé du tout,
162 je crois, cette angoisse là d'être partout, de, d'être un peu victime de quelque chose, de
163 l'institution, de la violence, de trucs, je crois que la justesse elle a été dans le regard que j'ai

164 porté sur un résident en particulier en fait, au début c'était un résident en particulier, qui du
165 coup faisait des crises massives de violence, que je comprenais pas, que je prenais pour moi,
166 que l'équipe prenait pour soi, et la justesse je l'ai trouvé énormément dans les livres, un truc
167 hyper important bien sur, parce que je lisais plus, du tout, je me suis rendue compte quand je
168 m'y suis remise, je me suis dit c'est pas possible, ça faisait peut être trois, quatre ans que
169 j'avais pas lu un bouquin et le fait d'aller chercher le savoir ailleurs, chez des auteurs, alors
170 heu, des choses parfois un peu complexe mais des choses aussi sur lesquelles il a fallu que je
171 revienne, que je lise plusieurs fois certains passages, je me rappelle même plus le majeur de
172 mon mémoire, j'm'en rappelle même plus, le fait de me remettre dans la lecture, je crois que
173 c'est ça la justesse, c'est d'aller chercher le savoir ailleurs, d'essayer de me l'approprier, et
174 d'essayer de le questionner, je crois que la justesse elle a été là, elle a été par l'APP où vous
175 nous avez beaucoup renvoyé vers la théorie, donc ça m'a donné envie d'aller me replonger la
176 dedans, la justesse je l'ai trouvé dans la théorisation, par des auteurs quoi, y a des choses que
177 j'avais même pas en tête, j'y avais jamais réfléchi, en particulier sur l'autisme parce que
178 j'avais pas, j'avais pas trop abordé cette question la, et puis l'autisme c'est aussi très
179 particulier, y a un truc de non savoir total qui est hyper angoissant, donc je suis allée chercher
180 ce sujet là pour mon mémoire, c'est pas anodin, je suis pas allée sur la déficience, je suis allée
181 sur autre chose quoi, je crois que la justesse elle est là, ouai, je crois que le fait de m'être mise
182 à bouquiner, à réfléchir, je crois que c'est une forme de justesse, que j'ai pas envie de perdre
183 mais que là, j'ai un peu lâché quand même, mais que j'ai pas du tout envie de perdre, parce
184 que je me suis rendue compte de ce que ça m'avait apporté, dans mes écrits, j'ai relu mon
185 mémoire y a pas longtemps, là, je..je me suis dit, ah ouai, quand même, t'as bougé quand
186 même ! chose que j'aurais jamais questionner avant ou, et la justesse elle a été aussi
187 dans...j'ai envie de dire aussi, le non jugement, peut être, je le rallie aussi à la toute
188 puissance, quand je, c'est un peu ce cas de figure ou ça allait pas, je ressassais beaucoup,
189 j'écoutais moins en fait, j'écoutais beaucoup moins mes collègues, j'écoutais beaucoup
190 moins les résidents et le fait d'être en APP, d'être écoutée, d'être entendue, de pouvoir parler,
191 de manière très très libre, je crois qu'en revenant au travail, j'avais ça en moins en fait et du
192 coup, j'étais plus à l'écoute et plus à même d'entendre que, ben tel collègue il pense telle
193 manière et que ça m'énerve et ben je vais l'écouter quand même par ce que il faut l'écouter, je
194 crois qu'il y a un sentiment d'énervement qui s'est, qui a disparu et du coup j'étais plus
195 tranquille, plus sereine dans ce que les résidents pouvaient me renvoyer aussi parce que quand
196 un résident autiste pète les plombs et vous jette une chaise dessus, heu...c'est qu'il y a un truc
197 à écouter, à observer quoi, voila, je pense que la justesse elle est là.

198 **Le chercheur : Quand vous parlez des ficelles, vous pensez à quoi ?**

199 Bérangère : Les ficelles elles étaient très perso je pense, vous avez la capacité, l'intelligence
200 d'allé tirer ce qu'il y avait derrière et de mon expérience d'APP, j'avais pas eu ce retour, j'ai
201 jamais eu en fait, ben d'aller la ficelle la ou à un moment donné, quand on est train de faire
202 notre manège (rire), votre fameuse expression, on vient faire sa petite pirouette, (rire) j'adore !
203 c'est tellement vrai ! ouai, en fait on se raconte notre histoire en gros, celle qui nous arrange,
204 c'est vraiment ce que j'ai retenu, et en fait, quand on raconte un peu son...enfin, j'ai, j'ai
205 ...j'ai le souvenir que j'ai pu raconter des trucs et que vous me regardiez comme ça, avec vos
206 grands yeux, et que d'un coup, hop, y avait cette petite question qui était derrière qu'on avait
207 pas du tout envie de voir, et qui était très perso en fait, très très perso, donc ça m'a redonné
208 envie de travailler sur moi, après du coup j'ai vu un psy et qui m'a, deux trois fois mais ça
209 m'a suffit pour remettre un peu les choses en place, un minimum en tous cas, et voila, je crois
210 que ces ficelles c'étaient plutôt des choses un peu perso, de ce qu'on est à l'intérieur, enfin
211 pour moi les principales ficelles ça a été ça, avec vous, ça a été mais « qu'est ce que tu viens
212 nous raconter la ?! t'es en train de me raconter quoi ? tu nous racontes quoi de toi, quoi de ce
213 que tu es, de ce que t'as pas envie de voir ? donc c'est pour ça que c'était hyper dérangeant,
214 oui, l'APP a été très dérangeante, très perturbante mais pour moi très pertinente, là j'ai pris
215 beaucoup de plaisir pendant un an parce que, je savais qu'en venant vous n'alliez pas
216 détourner, y aurait pas détour quoi ! moi j'en avais besoin, c'était pas forcément le cas de tout
217 le monde mais moi j'avais besoin de ça, les ficelles c'est ce que vous êtes venus tirer de ce
218 qu'on est, en tant que personne, avant le professionnel, on pouvait pas trop se cacher derrière
219 le professionnel qu'on est ou qu'on devient, c'était plutôt, toi qui tu es en tant que personne ?
220 C'est ça que j'ai trouvé pertinent l'année dernière, et qui n'existe pas ailleurs, ouai les ficelles
221 je crois que c'est plutôt ça ouai

222 **Le chercheur : du coup, est ce qu'aujourd'hui vous regardez votre subjectivité**
223 **autrement, l'articulation entre le perso et le pro ?**

224 Bérangère : Bien sur, et oui, évidemment, évidemment parce que, quand j'ai fait l'année
225 dernière l'APP, et que j'étais dans un état catastrophique en fait, je viens de m'en rendre
226 compte, j'arrivais pas à admettre qu'en fait c'était, enfin, comment expliquer ? j'étais dans
227 une forme de deuil et ça on l'a travaillé toute l'année derrière ensemble, et c'est ça qui m'a
228 permis aussi de partir , d'aller voir un psy, de faire autrement et je crois que l'année dernière
229 c'était l'année du deuil en fait et c'est vraiment vous qui avait mis le doigt dessus parce que

230 j'en étais pas là, je réalisais pas en fait que j'étais en deuil perso de plein de choses et j'étais
231 aussi dans un deuil pro, le deuil de l'institution, le deuil de, la fameuse mère et l'institution,
232 tout ce concept là, que j'ai commencé à aller creuser et, je me suis dit, bon c'est bon, ok j'ai
233 compris ! (rire) ça a été hyper violent quoi quand vous me l'avez dit, enfin quand je suis
234 venue vous interpellé en dehors des APP, du coup je crois que c'est ça en fait, c'était le deuil
235 et je comprends aujourd'hui que le deuil, il était pas que à mon travail , c'est dans ce que je
236 suis aussi, dans mon histoire amoureuse, amicale, y a plein plein de choses qui se
237 mélangeaient l'année derrière ouai, oui, c'est l'année du deuil, donc ça a été dur parce que la
238 vous avez mis le doigt sur ce que j'étais et sur ce que je crois que je pouvais plus faire,
239 j'arrivais plus à me mentir, à accepter, plein de choses que j'arrivais plus à faire, donc j'ai
240 accepté que j'arrivais plus à le faire, ça était...je me suis pas mal culpabilisée au début, je me
241 suis dit bon...en fait, t'es educ, mais t'y arrives plus ! Et là, depuis deux trois mois, je me
242 rends compte que oui, en effet, j'y arrive plus, mais je, pouvoir y arriver d'une autre manière,
243 je crois que j'ai fait le deuil, et maintenant je crois que j'ai accepté que je pourrais plus
244 retourner dans une institution avec ce schéma là, avec tout ça et puis, je crois que toute cette
245 année de deuil m'a rappelé qu'il fallait que je pense aussi à moi d'abord, qu'il fallait d'abord
246 que je me sente bien , et comme je l'étais pas ben ça m'a amené à faire un travail sur moi,
247 déjà partir de mon travail , ça ça m'a demandé de prendre sur moi, c'était essentiel, c'était une
248 forme de survie, et je suis allée chercher des médiations, chose que j'arrivais plus à faire
249 depuis...je pense six ans, sept ans, j'suis jeune mais j'y arrivai plus, je suis allée faire du
250 yoga, j'suis allée faire du dessin, et du coup, ça, ça m'a permis de me réparer aussi et de me
251 refaire du bien, et de me dire ah oui, en fait, d'être dans la médiation, d'être dans le prendre
252 soin, c'est aussi ça et je l'ai vécu, je crois que le prochain travail que j'aurai, je l'amènerai
253 d'une autre manière et peut être que j'arriverai mieux à agir, je pense que, le fait d'avoir
254 revécu, enfin, d'avoir vécu une médiation qui m'a fait du bien, je crois que j'arriverai mieux à
255 en transmettre une, y a un truc comme ça qui s'est passé, à la suite de l'APP (rire) parce qu'on
256 a beaucoup parlé de ça l'année dernière dans le transfert qu'on a pu aussi avoir ensemble, je
257 crois qu'il y a eu un truc là, un jour vous m'avez regardé, j'arrivais pas à dire que, enfin, je
258 pensais que j'avais un souci avec tout ce qui était hiérarchie, je le pense toujours mais heu, je
259 pensais que c'était très problématique dans toute notre vie d'avoir un souci avec la hiérarchie
260 et en me disant que j'arriverai pas à faire autrement, et je le sais que j'arrive pas à faire
261 autrement, et en fait un jour vous m'avez dit « mais Bérangère, vous croyez quoi, vous croyez
262 ...pourquoi moi je suis partie de l'institution ? Pourquoi aujourd'hui je suis là ? » Et ça m'a
263 fait tellement du bien d'entendre ça, je me suis dit : ouf, à ouai, en fait on peut faire

264 autrement ! C'est petite phrase là, qui tiennent des ficelles je crois. Vous êtes la, vous êtes en
265 train de transmettre un savoir, d'être dans autre chose, voilà, c'est un travail dans la relation,
266 c'est du social aussi mais d'une autre manière et ça m'a donné un peu d'espoir, je me suis dit
267 bon ben en fait, tu peux aussi dans ta vie, ne pas être que dans ce schéma de, l'institution,
268 l'éduc, l'internat, le foyer, j'avais besoin de respirer quoi, et quand vous m'avez dit ça ce jour,
269 j'ai dit, là ok tu fais un transfert de fou parce que si elle te dit que tu captes et que ça te fait un
270 truc, c'est qui y a un bon transfert je pense, et ça m'a fait beaucoup de bien quand vous
271 m'avez dit ça, enfin je l'ai compris comme ça, p'être que je me trompe mais en tous cas, je
272 l'ai senti comme ça, et puis en plus vous étiez ME, enfin voilà y a un parcours quoi, enfin on
273 s'est compris quoi, du coup ça m'a fait du bien ouai, de me dire qu'il y avait d'autres
274 solutions en fait, que de subir une institution, que le travail d'éduc c'était pas que de subir en
275 fait, y avait autre chose peut être après...je sais pas quoi pour l'instant mais je sais qu'il y a
276 autre chose après qui va pouvoir se faire

277 **Le chercheur : quels sont les repères que vous avez pu construire (regard**
278 **d'incompréhension de Béragère) dit autrement, quelles seraient les erreurs que vous**
279 **éviteriez de refaire ? Si vous deviez être embauchée, qu'est-ce que vous avez appris de**
280 **vous par rapport à l'institution, pour y aller de manière plus distanciée**

281 **Béragère** : C'est une bonne question, c'est une question que vous m'aviez posé, j'ai pas
282 spécialement de réponses je crois mais je pense déjà dans un premier temps, au vue de mes
283 deux expériences majeures à Marseille, des expériences qui se sont finies pas du tout dans des
284 bonnes conditions, la première expérience, je me suis dit, bon maintenant je vais être plus
285 alerte, deuxième expérience, je me dis maintenant faut vraiment que tu prennes la leçon, ça
286 fait deux fois, donc soit je suis pas tombée dans les bonnes institutions, soit je suis pas allée
287 dans un endroit où on laisse de la place à de la créativité, à la réflexion, parce que je crois que
288 c'est pas parce qu'il y a institution qu'il y a réflexion, en tous cas pas autant que je l'imagine,
289 où pas autant que, pas à la hauteur de mes besoins, je crois que j'ai un gros besoin de réflexion
290 dans mon travail, je pense que c'est très sain, on m'a fait croire le contraire mais je crois
291 qu'en fait j'étais dans le juste à ce niveau-là, je crois être encore plus alerte maintenant dans
292 ce que vers quoi je vais aller, donc vers quel type d'institution je vais aller, pendant longtemps
293 je me suis dit que peut être que c'est l'internat qui te correspond pas en fait donc je pense pas
294 que c'est une question d'internat ou pas d'internat, je crois que c'est une question de projet
295 institutionnel, aussi des personnes qui sont là, de la sensibilité, dans le travail qu'on demande,
296 je pense que déjà aller chercher une institution où je sens qu'il y a moyen de réfléchir, alors je

297 sais pas si ça existe, en tous cas, j'en suis tellement revenue que, j'ai pas de confiance à ce
298 niveau là, j'suis un peu, je sais pas, suspicieuse, j'ai un peu peur, alors après je me dis,
299 bon...si ça n'existe pas, ben va falloir travailler donc heu, voila, j'en suis un peu là, je
300 tâtonne, j'ai retrouvé le désir d'avoir envie de travailler ! ça c'est énorme pour moi, je pensai
301 pas que ça allait revenir, donc, y a deux jours j'ai fait mon pot de départ, j'ai, je me suis dit
302 « ah, tiens, c'est... » je me sens à ma place quoi, je me sens, disons que ça m'a rappelé que je,
303 j'ai pas fait ce boulot pour rien, je me sens à ma place là où je suis, mais je sais qu'au bout de
304 six mois de travail, à chaque fois, je pète les plombs, je le fais, je le sais, pendant six mois je
305 donne, je suis dans une grande ouverture, un espèce de truc de faim, de ok, on y va, je vibre
306 quoi et au bout de six mois ça commence à redescendre et là ça fait deux fois que ça fait ça
307 donc ça commence à faire donc je pense qu'il y a quelque chose dans mon fonctionnement
308 là, qui se passe, donc peut être bien réfléchir à ce que je donne pendant les six premiers mois,
309 bien faire attention à moi-même en fait, ouai, c'est moi avec moi-même la hein, alors la
310 solution que j'ai trouvé qui est temporaire mais bon, ben tu vas faire des remplacements, et
311 puis j'ai envie de faire ça je crois, j'ai envie d'aller un peu butiner pendant deux trois mois ,
312 puis prendre deux trois mois pour moi et repartir dans d'autres, ça va pas me durer longtemps,
313 peut être un ou deux ans, parce que j'ai eu que des expériences de CDI très massive, et je
314 crois que la j'ai plus envie de m'investir dans une association ou un institut dans quelque
315 chose de très installé, là j'ai plus envie de ça, je l'ai vécu, maintenant je vais sur l'autre coté
316 quoi, pour l' instant j'ai trouvé ça comme, j'me suis dit, bon on va essayer de fonctionner
317 comme ça, on va voir, je me demande si en postulant comme bénévole mon travail n'en serait
318 pas différent, et surtout qu'il y a des publics que j'ai envie de rencontrer que je connais pas,
319 tout le public migrant, j'ai toujours eu une attirance pour ce public, je sais pas pourquoi, j'ai
320 jamais pu aller dans des asso qui accompagnent ce public, donc je crois que je vais essayer
321 d'aller avec une asso qui s'appelle Migrants 13, essayer de les rencontrer mais vraiment d'une
322 manière bénévole, et, je l'ai su par les réseaux sociaux, et je sens un engagement et un agir qui
323 me plait en fait, du coup j'ai envie d'aller voir, tiens, faites voir un peu comment vous faites ?
324 je crois que j'ai besoin qu'il y est des choses qui se fassent ! j'ai envie d'aller à un endroit où
325 ça réfléchit bien-sur mais j'ai envie d'aller dans un endroit où il se passe des choses, où y a un
326 côté novateur, je crois que j'ai besoin de ça aussi , ça fait partie de mon caractère, tout ce qui
327 est un peu installé, je m'ennuis vite en fait, en tous cas les deux expériences où j'ai été, je me
328 suis ennuyée très vite, c'est pas très modeste de dire ça mais j'ai eu l'impression de ..vite faire
329 ça ouai bof...au bout de six mois je prends vite le rôle de « aller, on y va ! » et hop là, et je
330 prends tout sur le dos, c'est là où je me plante quoi. Je prends ce rôle de leadeuse et pas du

331 bon sens je crois, et du coup je me prends le mur, va falloir que j'arrive à bouger tout ça parce
332 que ... (rire). Je sais pas comment mais j'en ai déjà conscience donc c'est bien ! Voila ces
333 petites choses que j'ai trouvé la pour l'instant ...

334 **Le chercheur : Vous vous ennuyez vite aussi dans votre vie privée ?**

335 **Bérangère** : ouai, ouai ouai, je m'ennuie très vite de manière générale je m'ennuie vite donc
336 c'est...c'est hein pour moi parce que, faut que j'apprenne en fait à m'ennuyer mais parce que
337 je pense que je suis très vivante et que, j'ai besoin intellectuellement que je sois nourrie,
338 énormément nourrie, donc pendant la formation c'était génial, je me suis éclatée, ça m'a
339 permis aussi d'avoir d'autres objectifs, d'autres projets, pour mettre un peu de nouveau quoi,
340 de peps, mais bon du coup, comme je m'ennuie vite j'ai aussi une espèce d'activité, j'dirais
341 pas hyper activité mais de sur activité qui fait qu'après aussi je tombe très vite, donc c'est là
342 un peu le danger dans ce fonctionnement, je m'ennuie donc je mets beaucoup de dynamisme
343 dans plein de trucs, sauf qu'après je me fatigue et boom, je tombe malade et ça, je fais ça
344 depuis...toujours ! Depuis que je suis toute petite donc, heu...faut que j'apprenne, faut que je
345 continue à jauger, le yoga m'aide beaucoup, à calmer un peu le jeu, à respirer, à réfléchir, à
346 me concentrer aussi, parce que le fait de m'ennuyer, je mets de l'action mais du coup des fois
347 j'agis et je réfléchis pas avant, donc du coup ça me porte préjudice, très souvent, donc je crois
348 que le yoga c'est un bon médian pour moi, pour mettre des petites pauses quand je sens que
349 ça monte, hop la, de respirer, de me calmer, voila...(court silence)

350 **Le chercheur : c'est l'ennui ou c'est la peur du vide ?**

351 **Bérangère** : (rire) c'est les deux, c'est complètement les deux (rire). Très bonne question ! Ça
352 faisait longtemps ! Bien-sur, évidemment ! Bon, après...je l'avais élaboré avec un
353 psychanalyste hein tout ça, toute la peur du vide, y a plein de choses que j'avais, qu'on avait
354 touché du doigt mais heu...ça reste un questionnement, et en même temps c'est ce qui fait ce
355 que je suis, et je crois que j'en ai conscience mais que...j'ai pas forcément trouvé de réponse,
356 j'ai trouvé des petites choses qui me permettent un peu de moins m'angoisser là-dessus, puis
357 en même temps c'est sur que c'est super angoissant de travailler avec un public déficient et
358 que des personnes qui heu, sont, qui a 20 ans déjà, régressent...y a quelque chose qui au
359 niveau de l'angoisse de mort est énorme, et je crois que quand je dis que j'ai envie d'être dans
360 l'action c'est pas pour rien, c'est que les deux publics avec lesquels j'ai travaillé, c'étaient des
361 fins de vie et des personnes déficientes visuelles, et déficientes mentales, du coup, ces
362 personnes arrivent dans une institution, elles ont 20 ans, et grosso modo, jusqu'à la fin ils sont

363 là quoi. Et ça, je crois qu'il y pas pire pour une angoisse de la mort. Pour moi c'était hyper
364 compliqué, c'était hyper compliqué de gérer ça, donc du coup, quand je dis que j'ai envie
365 d'aller bosser dans des asso où ils font des choses, y a de l'action, ils sont dehors et ils créent,
366 voila la révolution c'est parce qu'en fait j'en ai besoin quoi ! Je me pose même la question
367 d'aller vers un public enfant parce que, il y a de la vie, c'est une forme de vie, et j'ai envie de
368 ça, j'ai envie d'être dans le début de la vie, pas dans la fin. Et puis ma première expérience
369 c'était avec des fins de vie, j'avais 23 ans, j'arrive dans une institution à Marseille, j'ai
370 débarqué à Marseille, y avait que des gens qui étaient en train de mourir, c'était atroce, je suis
371 atroce de m'être fait subir ça à 23 ans, en fait j'ai eu l'impression de faire la carrière d'éduc à
372 l'envers, d'avoir commencé par la fin pour après aller avec un public un tout petit peu plus
373 jeune et là je crois que j'ai envie d'aller vers un truc, un public très très jeune, mon angoisse
374 de la mort elle a été énorme quand je travaillais avec des gens heu... accompagner 6 personnes
375 à la mort, heu...sans avoir aucun repères, aucune théorie, aucune base, ne serait qu'un regard
376 sur la mort, à 23 ans on réfléchit pas à la mort quoi...j'y ai réfléchi, j'étais contrainte d'y
377 réfléchir et ça, ça m'a marqué mais je crois que ça m'a pas aidé, personnellement, ça m'a pas
378 trop aidé à être plus tranquille, de coup j'étais dans l'activité, dans plein de chose. Il a fallu
379 que je réfléchisse ma pratique complètement différemment, et que j'accompagne en mettant
380 de coté l'activité en fait, donc la j'étais dans le pure de la relation, et ça, ça a été ...une très
381 très belle expérience mais heu un peu scotchant quand même, sans être soutenue ni
382 accompagnée par qui que ce soit, ils m'ont laissé à l'abandon, l'équipe, le personnel, donc je
383 me dis...voila, j'ai été chercher des trucs mais voila, complètement dingue (rire) et en même
384 temps, je me dis, oui, ça c'est mal passé mais je ne suis pas allée n'importe où...je suis pas
385 allée, je sais pas moi, je suis pas allée n'importe où ... bon, c'est ce qui mon expérience que je
386 suis là aujourd'hui mais heu...je vais peut être aller chercher un truc un peut plus tranquille...

387 **Le chercheur : vous les interprétez comme ces choix ?**

388 **Bérangère** : Heu, put put put...je les interprète comment ces choix.... ? Bonne question ! Au
389 début je me suis dit que j'avais pris ses postes et j'avais fait ses choix par dépit, parce que
390 j'avais pas le choix, en fait si, j'avais le choix, je cherchais du travail , j'en avais pas, j'ai
391 postulé, le premier qui m'a appelé, j'y suis allée, mais bon...j'suis pas du style à penser qu'il
392 y a beaucoup de hasard dans la vie donc je me suis dit, t'es allée là, c'est pas pour rien, je suis
393 quand même allée chercher, je suis allée travailler chez des vieux quoi, qui meurent, et je me
394 suis dit, pourtant j'avais une conviction, je ne voulais pas travailler avec ce public, j'avais ma
395 grand-mère à l'hôpital, j'avais pas du tout envie d'aller chercher ça...et tout ce qui était au

396 niveau de la déficience sensorielle, j'avais pas du tout envie quoi, c'est quand même un truc
397 de malade ! je ne voulais pas ! je m'en rappelle, je disais « non, c'est hors de question ! » ;
398 j'étais très branchée psychiatrie et tout ça, j'avais mon premier stage en psychiatrie, je me
399 sentais bien dans ce milieu, mais pas du tout en fait, je suis tombée avec des vieux, dans un
400 FAM¹⁹⁹ avec un coté très médicalisé qui me faisait complètement flippé, j'ai approché
401 vraiment tout ce coté médical, l'hôpital, la mort, les trucs, les cercueils, enfin...des trucs
402 complètement dingues ! Et du coup après je suis tombée avec des gens avec un handicap
403 sensoriel, et je suis allée dans ce foyer ou j'étais encore là pour partir de l'autre foyer, je me
404 suis même pas accordée de transition, et du coup je suis tombée avec ce public déficient
405 sensoriel, aveugle hein, et ma mère a eu une tumeur à l'œil ! Ce hasard de la vie, il m'a ...
406 punaise, je peux pas anticiper, je peux pas savoir mais là... ???!!! Je me suis dit, « bon, là y a
407 quelque chose qui se passe » et du coup, il fallu que je fasse vraiment la part des choses entre
408 la maladie de ma mère, le handicap visuel là, oupela, y a tout un mélange là...qu'au final je
409 crois que j'ai plutôt bien géré, et que j'étais très alerte sur leurs déficiences visuelles,
410 d'ailleurs j'ai toujours mis en avant ce côté là qu'on ne voulait pas voir au fond ! Le coté
411 déficient visuel on l'oubliait hein, complètement...le fait moi d'avoir ma mère en soin, ça m'a
412 permis de regarder autrement les résidents, d'être plus attentive je crois, à cette maladie-là, y
413 avait quand même cette déficience visuelle qui heu...était hyper présente mais qu'on prenait
414 absolument pas en compte, dans tout, tant au niveau heu, de ce qui se passe dans l'entourage,
415 dans le meubles, dans la géographie, dans rien ! On les prenait pour des voyants quoi ! Et du
416 coup, y a quand même quelque chose qui se passe entre leur déficience visuelle et leur
417 incapacité à réfléchir sur certaines choses donc heu...et ça c'était absolument pas pris en
418 compte au foyer...au début je voulais faire mon mémoire sur ça, après je me suis dit...j'ai
419 laissé tomber ce sujet parce qu'il était un peu trop compliqué, je savais pas parce quel bout le
420 prendre, au moins ça m'a servi à réfléchir à et questionner ça. Donc voilà les choix, c'est
421 quand même heu...maintenant je me dis, y a eu tout ça, vers quoi tu vas aller... ? Là le public
422 migrant m'attire, après je me dis...le public migrant ça engendre quand même beaucoup de
423 choses, donc là, j'suis un peu là-dedans, je me dis, pourquoi pas y aller un peu bénévolement
424 pour observer et soutenir quelque chose dans un premier temps et puis voir un petit peu
425 comment je suis là-dedans...je pense que j'ai besoin d'y aller, mon désir il se trouve là donc
426 c'est bien déjà ! Y a du désir quelque part !

427 **Le chercheur : quand vous dites « le public de migrants ça engendre autre chose...**

¹⁹⁹ Foyer d'accueil médicalisé

428 **Bérangère** : je sais que je vais me faire du mal ! (rire) je le sais pertinemment ! je le sais plus
429 que tout, et j'ai envie d'y aller mais je sais que, c'est quelque chose qui me touche depuis
430 toujours, depuis que je suis toute petite, en vulgarisant complètement le truc heu... depuis que
431 je suis gamine, je vois un sdf heu... j'ai besoin d'aller parler, de faire quelque chose, je sais
432 d'où ça vient, j'ai mes parents qui sont éducs alors !!! Y a quelque chose qui s'est passé
433 quand j'étais gamine là-dessus mais heu... j'ai toujours une sensibilité par rapport au public à
434 la rue, y a quelque chose qui se passe très fort. Dans cette injustice y a un truc qui me révolte
435 et en même temps, ça me fait vibrer puisque ça me révolte ! Mais je sais que je vais me faire
436 du mal, je sais que je vais en baver parce que ça va être compliqué, alors après si je tombe
437 dans une institution qui est soutenante, je pense que ça peut marcher mais... j'avais fait un
438 stage au Géprij, qui accompagnait des personnes à la rue, et je me suis sentie à ma place aussi,
439 tu t'éclates, j'avais la sensation qu'il y avait tellement de choses à faire, tellement de ... on y
440 va quoi ! Y a un truc qui collait ! Je me suis sentie, je sais pas comment, ouai, je me suis
441 sentie à ma place, juste, dans ma pratique et dans ce que j'ai pu heu... donner, je crois que je
442 me suis sentie juste. Alors je me suis sentie aussi débordée mais heu... j'me suis sentie bien en
443 fait. En tous, ça me ressemblait, y avait un truc qui se côtoyait là, entre moi et le public, y a un
444 truc qui a bien marché. C'est aussi ce que l'équipe m'avait renvoyé donc ça m'a fait du bien
445 de l'entendre aussi. Je l'ai un peu touché du doigt à ce niveau là, après on va voir... si je
446 travaille, comment ça va se passer puisque là, c'était un stage donc c'est différent, c'est pas le
447 même statut. En stage on peut se planter, en salarié, c'est pas pareil ! Je sais que je vais me
448 faire du mal, je le sais pertinemment.

449 **Le chercheur : vous aller vous faire mal ou ?**

450 **Bérangère** : je vais me faire mal dans, dans, pfff... dans ma révolte, je vais être encore plus
451 révoltée, j'ai ce côté très révoltée depuis toute petite, et du coup peut être que là, à cet endroit
452 là, peut être que je vais réussir à réfléchir tout ça... peut être que cette révolte je vais la mettre
453 au travail en fait... et peut être que le fait d'accompagner des personnes qui ont besoin, peut
454 être que là je vais réussir à travailler cette révolte et à mettre, à bon escient, un peu, parce que
455 je sais que j'ai ce côté très rebelle, c'est ce qu'on dit de moi, c'est pas forcément un défaut
456 mais souvent on me le reproche, je crois que là, peut être je trouverai des confrères, un peu
457 quoi ! J'ai l'impression que ça va un peu se passer comme ça dans ma tête ! Une équipe qui a
458 ce côté-là et qui travaille et qui y va à ce niveau là, donc peut être que ça m'ira... je me dis ça,
459 je sais pas, je sais pas, peut être que cette révolte je vais la professionnaliser... parce que j'ai
460 été dans deux endroits où quand même on avait pas le droit à la parole et ça ça me ressemble

461 pas. Pas le droit de parler, pas le droit de réfléchir, pas le droit de, de venir titiller l'ordre
462 établi et là je crois que ça m'a beaucoup dérangé, ça fait que j'ai explosé, c'est comme si on
463 m'avait étouffé pendant 4 ans et qu'au final ben l'APP m'a permis de réaliser que j'étais pas à
464 côté de la plaque, que je questionnais des choses qui étaient pas démentielles, que c'était,
465 j'étais presque parfois dans le juste dans mes questionnements, que je délirais pas en fait.
466 C'est pour ça que je dis que j'ai envie d'aller dans un endroit où on réfléchit par ce que ...j'ai
467 pas eu la sensation d'être dans des endroits où heu...on a envie de réfléchir vraiment, on a
468 envie que les choses soient tranquilles, que ça bouge pas, être en mouvement heu...et là le
469 vide pour moi...c'est atroce, ouai, je crois que c'est un peu ça...j'ai pas été adaptée mais
470 l'endroit était pas adapté non plus, donc du coup ça a fait que j'ai disjonctée complet ! Là je
471 projette, je fantasme complet un endroit qui n'existe pas mais j'ai envie un petit peu d'y
472 croire...c'est bien de me dire que ça existe... mais ça passera par moi bien sur ! C'est ce que
473 j'ai compris aussi avec vous, c'est que à un moment donné, c'est pas que l'endroit qui fait
474 que...c'est aussi soi, soi qui est pas en capacité de s'adapter à un moment, là je pense que
475 prendre du recul me permettra de mieux y retourner ouai...Déjà d'avoir envie, là j'ai re envie
476 de travailler donc c'est bien, je suis contente de ça, de ce sentiment-là, et puis je pensais à ça
477 dans la voiture en venant, je me disais...la légitimité ! Ce fameux mot heu...de l'année
478 dernière, et dans la voiture je me disais, tiens, maintenant tu es légitime, t'as plus envie !
479 C'est un truc de fou, j'ai mon diplôme, j'ai plus envie, ça y est c'est bon je suis diplômée,
480 c'est bon, je l'ai eu, ça y est ! C'est fou quoi ! Batailler pour avoir ce diplôme, pour être
481 reconnue, maintenant que je suis reconnue, j'ai jamais bossé ! J'avais pas encore envie, là j'ai
482 un peu envie mais c'est quand même dingue quoi la vie !

483 **Le chercheur : Vous en comprenez quoi de ce que vous êtes en train de dire ?**

484 **Bérangère** : Je comprends que ma mère quand je suis rentrée en formation d'éduc, elle m'a
485 dit...parce que j'ai mon père, ma mère et mon frère qui sont éducus spé ! Et donc ouai y a tout
486 un truc familial de ouf qui se produit et quand j'ai dit que je rentrais en formation d'éduc, je
487 sens qu'il faut que je le fasse, c'est maintenant, et ma mère m'a dit... je crois qu'on s'est
488 engueulé ce soir là, elle m'a dit « ah, tu veux... » pas légitimer mais, comment elle a dit ? tu
489 veux être au même niveau que nous ! Mais ne t'inquiètes pas, tu n'as pas besoin du diplôme
490 d'éduc spé pour être au niveau de la famille ! Mais n'importe quoi, bla bla bla, je me suis
491 énervée, et j'y ai repensé en fin de formation, je me suis dit, punaise, elle avait tellement
492 raison ! C'était horrible de me dire ça ! Elle avait raison ! (rires) Ah, c'était ça ! Y avait un
493 côté où il fallait que je sois dans le même statut que les autres, alors que j'avais pas ce

494 sentiment là du tout avant, pas du tout, je trouvais que c'était la suite logique de ma carrière
495 en fait, mais je crois qu'au fond, y avait un peu de ça ouai ! Et là, maintenant que j'ai annoncé
496 que j'avais envie d'arrêter de travailler, le regard familial a été très compliqué, ils ont pas
497 compris, ils m'ont dit que non, qu'il fallait pas que j'arrête, qu'il fallait y aller quoi, j'ai dit
498 non, je peux plus y aller ! Je peux pas faire comme vous en fait ! Je les vois tous, ils sont
499 éducs, ils sont débordés, dépassés, le père et la mère en fin de carrière qui en peuvent
500 plus...j'ai pas envie d'être ça ! J'ai pas envie d'être comme eux donc du coup, donc là hop,
501 j'ai bougé sur un statut d'adulte en même temps ! Y a plein de choses qui se sont passées avec
502 ce diplôme ouai... plein plein de choses... j'suis pas allée dans le sens de la famille ! Donc
503 j'ai eu la sensation de, d'être adulte à ce moment-là ! On a coupé quelque chose, par ce
504 diplôme. C'était assez fort mais ça, c'était un sentiment très agréable. Je l'ai pas du tout mal
505 vécu. Je sais pas pourquoi j'ai dérivé sur ça du coup...

506 **Le chercheur : vous parliez de la légitimité...**

507 **Bérangère :** Ah oui, voilà ! Ouai, ouai, j'ai réalisé ça tout à l'heure en venant...t'as le
508 diplôme et ben t'as plus envie ! C'est hallucinant ! C'est marrant quoi, comme si j'avais un
509 objectif, et hop c'est bon, j'ai plus envie ! Laisse tomber !

510 **Le chercheur : Vous aviez besoin de cela pour vous émanciper ?**

511 **Bérangère :** Exactement ! C'est exactement ça ! C'est tout à fait ce que j'étais en train de me
512 dire en fait ! Je crois qu'il y avait quelque chose de cet ordre là, complètement ! Même mon
513 histoire...j'ai presque envie, je me suis rendue compte il y a deux trois semaines, je me suis dit
514 tiens c'est marrant, même dans ma vie perso, j'ai plus envie de difficultés, dans mon
515 entourage et avant j'avais des relations, des amis qui n'allaient pas bien, des cas soc²⁰⁰, des
516 gens qui avaient besoin de moi, des trucs (lève les yeux au ciel), et quand j'ai arrêté de
517 travailler, je crois qu'il y a quelque chose qui s'est passé, enfin...mon conjoint m'a dit, tiens
518 c'est marrant tu arrêtes de travailler, tu n'accompagnes plus des gens en difficultés mais par
519 contre tu le fais dans ta vie privée ! tu continues à voir tes potes qui vont pas bien et heu...tu
520 continues à porter et à aller pas bien ! Parce que voilà, je suis très touchée par les situations et
521 je crois qu'il a eu extrêmement raison, j'ai dit punaise c'est vrai ! Je me suis enlevée cette
522 souffrance du travail pour me remettre dans une souffrance autre, avec mes amis, et donc là
523 j'ai fait un énorme tri...et aujourd'hui, je n'ai plus envie d'être à côté des gens qui vraiment,

²⁰⁰ « Cas sociaux »

524 m'aspirent, m'envahissent quoi. C'est très bizarre, ça s'est fait après, assez naturellement et ça
525 j'arrivais pas à le faire avant, j'en avais conscience mais j'arrivais pas. Et là, y a même une
526 sorte de distance par rapport aux gens qui m'entourent, la famille, tout le monde, je me suis
527 dit, aller, là c'est ton espace. Et là y a tout ça qui s'est mélangé en six mois là, waou ! Et qui a
528 été hyper bénéfique justement, ça me fait beaucoup de bien, je vais plus chercher la difficulté
529 et du coup, ça je le vois bien, je veux plus être dans la difficulté au quotidien, j'ai plus envie,
530 plus de cette manière, comme si j'avais moins envie de me faire du mal, je me suis dit, t'es
531 éduc, à quoi bon ?! tu vas passer ta vie à accompagner de la souffrance ! est-ce que là t'as
532 vraiment envie de ça ? Comme si j'avais plus besoin de ça, c'est marrant hein ?! Donc là, je
533 me suis dit, il va falloir que tu réfléchisses sérieusement à comment tu vas travailler, et de
534 quelle manière tu vas accompagner ? J'ai plus envie d'aller dans la grosse difficulté. Mais j'ai
535 quand même envie d'aller travailler avec les migrants, enfin y a un truc là ???!!! ambivalent
536 quoi, qui se passe...J'ai plus envie de me faire du mal. Je me suis tellement fait du bien à
537 moi-même en APP que je me suis, y a plein de choses qui se sont réparées je crois, je sais pas
538 mais je me dis, éduc, tu ...tu te flagelles quand même pas mal...y a un côté un peu maso je
539 crois, en plus même pas je crois, je le sais ! J'ai mes parents qui sont éducs alors, le parcours,
540 l'histoire, le machun, le pourquoi du comment...tout ce qui m'ont transmis, tout ce que j'ai
541 voulu réparer, la famille, les anciens, les ancêtres (rire !), donc je suis un peu plus au clair, je
542 me dis, bon...tu vas pas porter ça toute ta vie, je vais pas aller porter la souffrance parce que
543 heu...donc voila, j'en suis là ! Mais c'est bien, je trouve que c'est bien ! En fait ça fait flipper,
544 parce qu'éduc j'ai toujours voulu faire ça...maintenant que je comprends mieux pourquoi je
545 l'ai fait, j'ai un peu moins envie de le faire...(rire !) en fait, je suis, je pourrais paraître un peu
546 perdue mais pas du tout ! Je suis presque soulagée de penser ça en fait. Donc du coup, je me
547 dis, est ce que le fait de plus avoir envie de faire ce métier, va faire que je vais aller chercher
548 des endroits où je me fais un peu moins de mal, peut être qu'il y a un truc comme ça qui va se
549 passer ? Est-ce que je vais encore continuer à reproduire, je sais pas, je pense pas...je pense
550 pas, le fait d'avoir fait une grosse coupure, d'avoir pris la décision, fait que là peut être un
551 jour, y a un changement qui va s'effectuer...parce que je me dis quand même qu'il faut que je
552 bosse en tant qu'éducatrice diplômée... j'suis là dedans (rire) mais c'est des bons
553 questionnements je crois ! En fait, je subis plus donc c'est vachement satisfaisant puisque je
554 subis plus, là j'ai le choix, je suis le maître de ce que je veux faire et c'est génial ! Je ne suis
555 plus en train de subir une institution avec la direction qui me dit « mais non », qui est
556 maltraitante donc heu...y a un côté très agréable, confortable en fait, je suis dans une position
557 vachement confortable et qu'en plus j'ai choisi et que j'ai créé toute seule (rires) !

558 **Le chercheur : Bérangère ! Fille d'éducs!**

559 **Bérangère** : Rires ! Et oui, fille d'éduc, et pas que ! Tout le monde, mère éduc, père éduc,
560 frère d'éduc, belle sœur, beau frère, tout le monde ! On parle de travail, jamais même,
561 mais...dans ce qui s'est passé quand j'étais gamine, je crois qu'y avait un truc là, très fort oui,
562 qui m'a marqué, et en même temps je me dis que je peux avoir cette sensibilité d'éduc sans
563 forcément aller chercher des boulots où tu te fais en tant qu'en éduc quoi, je suis éduc au fond
564 de moi, je le sais, mais même quand je travaille pas je suis éduc en fait ! je l'habite, cette
565 posture je l'habite tout le temps, je m'en rends compte, et...des fois je la laisse un peu de
566 côté, alors c'est sur...c'est chouet, le fait d'avoir plus envie d'avoir des amis qui vont mal
567 ben c'est une façon de laisser de côté ma posture d'éduc, et puis en fait je l'ai toujours quoi, je
568 l'ai toujours dans mes relations avec les gens, avec mes proches, avec ce que je suis, avec mes
569 convictions, avec ce que...mon éthique, je le suis au plus profond de moi donc heu...j'essaie
570 de pas culpabiliser de pas travailler pour l'instant...c'est poétique hein ce que je dis mais je
571 me sens vraiment éduc, pas que parce que je rentre dans une institution le matin, et du coup,
572 le tracé familial je l'ai en moi quoi qu'il arrive, puis ça me plaît, ça me plaît d'être éduc. Les
573 valeurs me plaisent, elles me correspondent totalement. Mais aussi, on peut être éduc
574 autrement quoi...avec un médiation, j'ai envie de me brancher la dedans, je sais pas encore
575 comment mais heu, j'ai envie d'aller chercher une médiation, de pouvoir être dans la relation
576 par un tiers, j'en ai besoin en fait, donc ça, ça va être mon boulot là...arriver à me remettre
577 dans une médiation et arriver à me former dans une médiation pour pouvoir ensuite le rallier à
578 mon travail. Je tourne un peu autour du pot à ce niveau là pour l'instant. J'arrive pas encore.
579 Ça va venir, je le sais, j'ai la conviction que ça va venir mais je sais pas encore quoi ni
580 comment. J'ai pas quelle médiation surtout donc heu... C'est peut être cette forme de travail
581 qui mirait. D'être moins au front en fait, d'avoir quelque chose entre l'autre et moi, ça m'irait
582 bien, ça me permettrait de me protéger aussi en tant que personne...

583 **Le chercheur : tout à l'heure, vous parliez de la mort, vous avez dit : « y a que la**
584 **relation pure » ?**

585 **Bérangère** : Ouai, ouai, ouai ouai, tout à fait, ben je crois que j'ai un souvenir ou heu...je
586 voulais à tout prix faire des activités et emmener les personnes, les résidents dans des musées,
587 c'était ma grande lubie du moment, les musées, les musées, les musées, en fait je venais
588 d'arriver à Marseille et j'avais envie de découvrir je crois que c'est ça qui s'est passé, et un
589 jour le chef de service, donc j'étais sur l'activité « culture », le chef de service dit « bon, ben

590 c'est terminé, on a pris la décision de plus faire de déplacement des résidents à plus de 5 km
591 de l'institution ». J'ai trouvé ça horrible. Ça m'a tué en fait, d'une certaine manière, je me suis
592 dit, mais comment on peut dire à ces gens qui sont en fin de vie, tu peux plus aller à 5 km, t'es
593 dans une prison de 5 km autour de toi, en plus on était vers Luminy, on pouvait même pas
594 aller aux Calanques parce qu'ils sont en fauteuils électriques, donc on peut faire quoi alors en
595 fait ? On va aller au petit super U d'en bas, on va aller boire un petit nian nian et ça
596 m'énervait, ça m'énervait, voilà cette décision m'a énormément agacé et en fait j'avais pas le
597 choix, c'était une décision institutionnelle, et du coup, ça m'a forcé à revoir autrement mon
598 travail, et y a un truc qui s'est passé à ce moment-là, je me suis retrouvée avec une résidente,
599 celle qui avait, la moins, le plus, celle qui avait une bonne compréhension on va dire, avec
600 laquelle c'était plus facile de communiquer, et qui m'a dit un jour, « j'aime bien quand t'es
601 avec moi parce qu'on fait plein de choses », moi j'avais l'impression de rien faire, pourquoi tu
602 dis ça Christiane ? Elle, elle pouvait plus bouger, elle baissait de jour en jour, elle régressait
603 donc c'était assez violent, et avec sa main, elle m'a pris comme ça et elle m'a dit, « t'es
604 toujours avec moi et on fait plein de trucs ! », Mais on fait quoi ? Je comprends pas pourquoi
605 tu dis ça ? Elle me dit, « ben le matin tu viens, on fait des blagues, on va sous la douche, tu
606 mets mes habits, tu me frottes, tu me sèches les cheveux, après tu me mets dans mon
607 fauteuil...en fait, le quotidien pur, mais le truc d'une base, y a pas plus basique, et donc c'est
608 à partir de là que j'ai commencé à être dans la pureté de la relation la plus totale parce qu'en
609 fait, elle, elle a régressé de jour en jour et après y avait que ses yeux hein quasiment qui
610 bougeaient, et du coup c'était du regard quoi, c'était du regard, elle pouvait de moins en
611 moins parler, quasiment plus manger, enfin, quasiment heu...elle maigrissait à fond, et là,
612 ouai je me suis sentie dans tout ce qu'il y avait de plus simple en fait, c'est par le regard, par
613 le toucher, beaucoup beaucoup par le toucher, ce côté m'a beaucoup plu, le côté du toucher
614 avec le corps, oui ça m'a...un jour je pense que je reviendrais vraiment la dedans dans le
615 travail parce que ça m'a...semblé très juste. J'avais eu une formation en soins palliatifs à
616 Gardanne, la plus belle formation que j'ai fait de ma vie je crois, et on a travaillé autour du
617 corps, du soin, du massage, ça m'a bouleversé et du coup je suis revenue au foyer et j'ai fait
618 beaucoup de travail autour du corps avec les résidents et c'était pertinent en fait. Puis des fois
619 y avait plus de parole, la parole paf, plus là, le silence, moi j'en avais peut être besoin parce
620 que je parle beaucoup. Là où je dis que c'est une relation qui était, la plus sincère que j'ai eu
621 c'était avec eux ! Dans des choses très, on est que dans les besoins primaires en fait, on les
622 nourrit nous même parce qu'ils ne peuvent pas se nourrir, donc déjà, y a un truc de
623 dépendance qui est énorme, qui est très flippant, on les lavent, on change les couches donc

624 heu...y a pas plus pure quoi, y a pas plus pure ! Moi ça m'a remis à ma place complet ! J'ai
625 pris une claque waou ! Je dis que j'ai commencé par la mort mais en fait j'ai commencé par la
626 base ! Et en fait, peu importe la culture, le truc, c'est la base, c'était bien que j'amène la
627 culture mais avant beaucoup d'autres choses à faire, beaucoup...Là par contre j'étais dans le
628 faire, du coup ça m'allait bien puisqu'il fallait les changer, les laver, hop hop hop..la douche,
629 le shampoing, le maquillage, etc..(rire) au bout de deux ans je me suis un peu ennuyée quoi !
630 Plus les décès, plus tout ça, ça fait que je suis partie. Ça paraît rien mais c'est tout en fait,
631 c'est la vie, y a une dépendance qui telle que...y a aussi un côté dans l'égo d'éducateur qui
632 hyper fort quoi, si on est pas là, ils meurent, c'est clair net et précis. Un côté très hospitalier
633 en fait, très infirmière, j'ai appris beaucoup de chose au niveau médical, ça m' aussi beaucoup
634 servi dans ma, dans le foyer là, ça m'a énormément servi, je suis alerte sur plein de situations
635 au niveau médical, parce que j'ai justement travaillé avec des fins de vie, je l'ai en moi ce truc
636 là, que j'ai appris là-bas, ça c'était passionnant, c'était un côté franchement, des soins de
637 corps, de confort, c'était dingue, c'était dingue, j'ai découvert ça, je savais pas que ça existait,
638 qu'on pouvait autant réfléchir la mort, qu'on pouvait autant accompagner cette fin, qu'on
639 pouvait autant pas savoir, tiens d'ailleurs c'est un endroit où on réfléchit ça, la maison de
640 Gardanne (rire) , des endroits où ils réfléchissent le travail, et j'étais la seule éduc, c'était une
641 formation où y avait que des infirmières, j'étais la seule éduc quoi donc heu...j'étais
642 complètement paumée ! Là bas, la mort ils nous l'ont pas caché eux. On était dedans, on
643 allait dans les chambres mortuaires, des trucs de dingue, de dingue, et à chaque fois qu'il y a
644 un décès, y a plein de gens, c'est aussi les rituels là bas, j'ai appris plein de chose aussi à cette
645 formation, y avait tous les rituels autour de la mort, ça m'a vachement touchée, en fait, on
646 peut presque mettre de la poésie dans la mort, y avait un rituel avec une bougie, avec heu...y
647 avait un concert de Gospel ce jour là, et toute ma vie j'avais rêvé de voir un Gospel, la
648 première fois que j'ai vu un Gospel, c'était là ! C'était hyper fort, une mort, la bougie, le
649 Gospel, plein de choses très très fortes quoi, et j'en suis sortie plus forte, je me dis en fait la
650 mort on peut la regarder autrement quoi, on peut aussi la prendre autrement que par la colère
651 ou la tristesse, même si tout ce que j'ai vécu dans cet endroit... je m'en rends compte, ma
652 façon à moi de l'évacuer ça a été de péter les plombs, j'ai insulté la psy du travail, parce qu'on
653 était pas accompagné non plus, je pouvais pas élaborer donc du coup je vrillais pas mal,
654 j'étais hyper en colère, je hurlais, je criais, je déversais sur la psy qui était absolument pas
655 présente quoi, et puis je suis partie parce que ça ne me suffisait plus dans mon travail mais
656 ouai, la relation là bas, ça a été fort, c'était dire au revoir, ce fameux, au revoir, je crois que
657 c'est pour ça que j'ai autant flippé de faire mes au revoir là, en fait, le dernier au revoir que

658 j'avais fait c'était avec eux et... il a été définitif, le dernier au revoir. Ça avait été atroce,
659 atroce ! Ce départ il a été super dur parce que j'ai fait pleurer deux résidents, d'une certaine
660 manière je leur ai fait du mal quoi, j'ai pas pu travailler mon aurevoir comme j'ai voulu et,
661 surtout un résident qui s'était effondré mais c'était violent, violent, il comprenait pas pourquoi
662 je parlais, c'était un papy, j'avais fait un transfert de fou parce que j'ai jamais eu de grand
663 père, c'était une sorte de papy, un très très beau monsieur quoi, et d'un coup il s'est mis à
664 pleurer, je me suis mise à pleurer, enfin bon...j'ai rien vu arriver, j'ai rien vu venir...pour
665 mes, les au revoir c'est compliqué. Mais bon...ça faisait partie de mon travail...Le côté fin de
666 vie c'était trop tôt pour moi mais je pense que j'y retournerais...C'était passionnant comme
667 milieu quand même, c'était fort fort fort, mais bon...pas tout de suite, j'ai trop un problème
668 avec la mort pour arriver à accompagner, ça m'a angoissé, c'est pas sur le moment, c'est après
669 que ça m'a angoissé, j'avais pas mis en réflexion en fait. C'est bizarre que je parle de ça, ça
670 faisait des années que j'avais pas parlé de ça...j'en ai parlé au mémoire et j'ai bien fait, je
671 pense que j'ai bien fait, d'en parler, parce que là j'ai vraiment parlé de moi en parlant de ça, là
672 j'ai parlé de la vraie contenance, de ce que j'avais pu comprendre de la contenance et là j'ai
673 senti le jury qui avait été assez intéressé donc c'était...un bel échange ouai. C'est la dernière
674 fois que j'en ai parlé et là, j'en reparle avec vous...C'est vrai que c'est une expérience qui
675 vachement forte et très intime et que, que je parle peu et que j'ai un peu mis de côté dans ma
676 tête je crois...(silence)...Voilà pour la mort (rire) !

677 **Le chercheur : vous voulez rajouter autre chose... ?**

678 **Bérangère** : Pioufd...j'ai dit plein de choses hein...non, non, non, c'est bien, c'était un bon
679 moment pour moi parce que j'ai parlé de choses que j'avais pas forcément pu dire avant,
680 oralement en tous cas, des choses que j'avais pensé mais que j'avais pu dire. C'est bien, je me
681 suis entendue dire que j'étais sereine, donc c'est cool, c'est que je le suis sûrement, plus
682 sereine en tous cas qu'avant, pas hyper sereine mais beaucoup plus qu'avant, c'est bien, c'est
683 des entretiens qui sont hypers riches, hyper fort puisque vous laissez une liberté totale de
684 parole, on peut y aller quoi ! C'est hyper rare de pouvoir le faire comme ça. En plus vous
685 connaissez mon expérience, pas comme si je racontais à un psy à mon travail, c'est un autre
686 rapport c'est intéressant [...] c'est ça qui a été très décontenant au début c'est que vous posez
687 des questions très très larges, et c'est pour ça qu'on parle autant d'ailleurs, on peut y aller de
688 tous les sens quoi ! Et même si des fois on se dit, attend, c'était ça la question ?! Finalement
689 je vois votre regard, je vois qu'il y a quelque chose, je continue, en fait y a pas de bonne ou de
690 vraie réponse [...] comme j'ai cette relation avec vous, des fois je m'attendais à ce que vous

691 puissiez me faire des retours, et après j'étais là, ah ben non là c'est pas le but [...] j'ai senti ce
692 truc²⁰¹, elle me regarde, elle me dit rien... ?!

693 **Le chercheur : Merci beaucoup Bérangère...**

694 Bérangère :...pour cette matière que je vous rapporte là en plus (rire) !

²⁰¹ Bérangère fait allusion à mon changement de posture entre le clinicien intervenant, et le clinicien chercheur. Ce qui nous rassure modestement en partie sur les écueils d'une telle confusion des postures.

Conditions de l'entretien réalisé avec Aurore

Suite à un bref échange téléphonique donnant lieu à quelques négociations, nous nous sommes retrouvées dans une brasserie chic dans laquelle des espaces confortables et confinés permettent de discuter en assurant calme et discrétion²⁰².

J'ai proposé à Aurore de commander une boisson en l'informant qu'elle pourrait également le faire pendant l'entretien, à sa convenance.

Nous semblions toutes les deux un peu mal à l'aise. La difficulté à choisir une place s'en faisait le reflet. Cet inconfort disparu rapidement dès lors que l'entretien débuta.

²⁰² Nous nous en étions assurés auparavant (notamment pour garantir la qualité de l'enregistrement sonore).

Entretien 2, sujet 2, Aurore (1h52)

1
2 **Le chercheur : en quoi l'APP vous a permis ou pas de changer de regard sur vous et sur**
3 **les situations ?**

4 Aurore : heu...l'APP...ça m'a permis de faire ce fameux pas de côté, de pouvoir vraiment
5 regardé les situations d'un autre angle, avec votre regard, ça m'a permis de voir tous les pour,
6 les contre, de voir, d'aller chercher là où moi j'étais jamais allée chercher, où j'avais jamais
7 pu aller voir, aller regarder, et comprendre, ça permet vraiment de se dégager d'une situation,
8 et de (silence), ouai, d'avoir un autre regard et de se positionner autrement et quand on revient
9 sur le terrain, on a toujours ce qui se passe en APP qui revient, et de se dire hé ben tiens, là je
10 vais regarder un peu différemment, je vais le faire un peu différemment, chose que sans l'APP
11 j'aurai jamais pu faire en fait, on est tout le temps dans le frontal, tout le temps dans
12 le...enfin, tout le temps, bien souvent quand on amène une situation en APP, on est en
13 situation un peu de fusion comme ça , donc ça permet vraiment de se décaler et de couper un
14 peu l'instant et de le regarder de manière un peu plus globale en fait, se détacher d'une
15 situation. La richesse aussi, de l'intervenant voilà, de vous, le regard de chaque collègue de
16 travail aussi, de collègue de promo qui vient dire, ben peut être que si y a ça, y a...peut être
17 j'aurais fait ça ou peut être t'aurais fait ça...c'est un richesse qui vient, je dirai même une
18 poly-richesse, un truc où...et puis l'intensité en fait de ce qui se passe dans ses moments-là,
19 ce qui va se dégager avec tout le monde, le collectif ça permet vraiment de, d'inscrire un
20 instant en fait. L'émotion qui va se dégager, qu'elle soit positive ou négative, hop elle va
21 s'ancrer et, ce qui fait que quand on revient sur la situation, ben on a des petites piqûres de
22 rappel quoi du coup, plus l'APP elle est puissante, plus ça va venir faire, enfin, marquer quoi !
23 Plus ça va venir me faire écho, et quand je vais me retrouver sur la situation, ça va être plus
24 simple de se distancier en fait, de prendre du recul. Ça permet de faire autrement en fait

25 **Le chercheur : C'est quoi une APP puissante ?!**

26 Aurore : ben j'sais pas, c'est celle où on crie, celle où y a du débat, celle où y a du contenu,
27 celle où pleure, où on est pas d'accord, celle où on vide, celle où on, oui émotionnellement ça
28 va venir gratter un truc fort chez nous, où on se dit soit, soit ça va envoyer un truc où on a pas
29 la solution mais après ça va faire son chemin et ça va être, ça va me dire mais putain ça, ça a
30 été dit mais quoi mais comment ? ça va venir nous gratter encore plus fort, où alors y a un
31 truc qui va se faire, mais oui mais c'est ça ! et hop, ça y est, ça débloque la situation, et oui, ça
32 va vraiment amener quelque chose de, j'dirais là où y a un truc fort, c'est là où y a, où ça va
33 nous faire changer la pratique au final. Quand on retourne sur le terrain, on va plus être la

34 même. Des fois c'est évident, c'est de suite, des fois ça met du temps, ou des fois y a un mot
35 qui va rester et puis on sait pas pourquoi, hop ce mot va nous ressortir, va faire écho, mais oui
36 voilà c'est comme ça ! C'est ce qui change la pratique au quotidien voilà.

37 **Le chercheur : un mot que vous auriez attrapé pendant une séance par exemple...**

38 **Aurore** : oui voilà, pendant une séance, ou un mot qu'on a pas compris sur le coup et qui va
39 faire son sens après, ça va faire le cheminement et , après ce qui était riche aussi, c'était les
40 contraires, on a toujours tendance à aller dans un sens et puis en fait on s'aperçoit que bien
41 souvent c'est le contraire ou alors c'est le, ou ce que l'on fait ça veut dire autre chose en fait,
42 comment dire, le , ouai, ce qu'on dit pas ou le, les actes manqués, tout ça, ça a pris sens en
43 fait. Les actes manqués, les actes loupés, tout ça, voilà, ce qui va, quand on va relater une
44 situation, on va avoir l'impression que la situation ça va être ça l'élément déclencheur puis en
45 la racontant, vous, en creusant, on s'aperçoit que non, l'élément déclencheur il est ailleurs, il
46 est bien avant, ça va nous permettre de comprendre que parfois c'est ce qu'on voit qui va être
47 l'élément, mais ce qui s'est passé derrière ou à côté, et qu'on avait pas vu, d'aller creuser
48 encore plus loin, puisque nous ce qu'on pense avoir vu, ça permet vraiment d'avoir une vue
49 d'ensemble en fait. Je dirais d'être dans une observation clinique, on observe vraiment la
50 totalité de la scène, au lieu d'être centré sur nous, c'est des éléments qu'on a pas si on les
51 transcrit pas en fait (silence)... Et puis les auteurs, les concepts, tout ça... on a pas l'habitude
52 de manipuler, ça, pareil, ça vient nourrir ce qu'on fait (silence)

53 **Le chercheur : vous pourriez développer un peu cette idée svp par rapport aux concepts**
54 **et aux auteurs...**

55 **Aurore** : ben quand on est en cours de formation, on y connaît pas grande chose, et le fait que
56 vous fassiez référence à Cifali, à Morin, enfin tout ça, tous les noms qui sont parlés, nous, ça
57 va nous faire une phrase, une phrase ça va me faire écho et je vais aller chercher, je suis allée
58 regarder des vidéos sur Cifali, je suis allée, puis hop on cherche, on file, on retrace, et ça
59 donne envie du coup, quand on fait référence à un auteur, moi ça me donnait envie d'aller
60 chercher encore plus en fait. Et puis de se dire, ah ben non attends, lui il l'a pensé comme ça,
61 avant moi, il a réfléchi avant, il a regardé avant, ça vient faire référence et du coup, écho à la
62 pratique, et puis c'est magique de mettre en mots ce que nous on met en pratique ! C'est riche,
63 c'est très riche. Et puis aller faire nous-même cette démarche après c'est, cette gymnastique
64 d'aller chercher, revenir, le contraire de la chose, du , un autre auteur qui parle la même chose
65 mais le dit autrement, du coup ça vient impulser une dynamique de recherche, en tous ça, ça

66 m'a impulsé une dynamique de recherche, d'aller plus loin encore que les séances d'APP
67 (silence)...et puis le regard de l'intervenant aussi, le, le (silence)...et vous en l'occurrence qui
68 allait chercher loin dans les concepts, qui nous perchait le cerveau et c'est, c'était bon et
69 c'était bien. Plus on va loin et plus on le triture et plus peut être ça fait mal mais, peut être
70 qu'émotionnellement ça va aller gratter mais qu'est ce que ça fait du bien après quoi ! On en
71 ressort vraiment que positif, enfin, moi j'en ressors que positif, et que grandie de tout ça donc
72 c'est ...ça suscite un désir en fait...mais cette année...suivant l'intervenant, c'est
73heu...c'est quand même vous qui nous avait impulser cette dynamique, du coup, nous y
74 va, on cherche, on demande, on questionne, on garde cet esprit où on a envie que ça parte
75 dans tous les sens et si l'intervenant il part pas, ben...c'est nous qui partons, tanpis (rire) mais
76 heu...entre nous du coup, on rebondit et on garde cette envie de ressortir de là et de se dire,
77 non seulement on a posé mais en plus on a fait un pas de côté, on a regardé les choses
78 autrement et puis, on a écouté l'autre, on a observé un peu le , notre quotidien en fait, c'est
79 moins évident cette année, mais on a toujours gardé ce désir et cette envie d'aller plus loin et
80 de, chacun va amener, tiens j'ai lu ça, ça va amener, ça fait écho, va voir la dessus, va
81 voir...ça nous a été impulsé et on l'a préserver, on essaie de la préserver

82 **Le chercheur : vous avez évoqué plusieurs fois les contraires...**

83 **Aurore** : ouai...les contraires ! C'est bien ça, les bouboules !!! (rire) !!! Les bouboules !!! Et
84 chaque fois, à n'importe quel cours, dès qu'il y en a un qui chope la bouboule, hop ! On le
85 lance et on est mort de rire ! Et c'est bien du coup par ce qu'effectivement, des fois quand on
86 a pas la solution dans un truc, faut aller voir dans son contraire pour voir ce qui se passe un
87 peu (silence)

88 **Le chercheur** : et ça, vous vous en servez en situation ou pas ?

89 **Aurore** : ça c'est plus délicat en fait parce qu'on est pris dans la pratique, c'est ça qui est
90 compliqué et que, personnellement j'aimerais tendre vers...maisje me suis un peu lâchée
91 prise à me dire, non attends là...arrête de vouloir, ça se fera peut-être tout seul, quand on est
92 dans la pratique, on est dans la pratique quoi, c'est...se distancier dans la pratique c'est hyper
93 dur, et c'est là qu'on voit que ces espaces ils sont indispensables, c'est essentiel, si on pas ça
94 on est pris constamment dans la pratique et on peut s'arrêter, enfin...ça m'est arrivée hein, je
95 vois, dans des situations, des scènes avec des enfants où, j'étais prise, physiquement je
96 m'arrête. Vas chercher ! Voilà... Essaie d'observer, essaie de comprendre, essaie de voir
97 comment tu peux faire là et...mais en fait les jeunes nous ramènent dans cette immédiateté où
98 on a pas le temps de, d'arrêter l'image, on a pas le temps, il faut agir là, de suite, notamment

99 dans les situations ou c'est vraiment difficile, violent, pour le jeune, c'est très difficile,
100 compliqué, physiquement et psychologiquement de se distancier à ce moment-là en fait, pourtant
101 peut être qu'il faudrait bien, aussi ce qui est riche, c'est le regard de l'autre, qui est pas pris
102 dans l'instant, tous les éducateurs, on est pris dans cet instant-là, donc l'autre...il peut pas se
103 distancier lui-même, il est pris aussi dans la relation, faudrait presque un clinicien en
104 permanence qui viendrait me dire tiens, y a ça là, qu'est ce qui... ?! Et ça ça serait bien peut
105 être (rire) ?! Mais bon, voilà, c'est compliqué...

106 **Le chercheur : Il se situe ou alors le pas de côté puisque vous dites que l'APP vous**
107 **permet de vous distancier, elle se situe ou cette distanciation si c'est pas dans la**
108 **pratique ?**

109 **Aurore** : Si c'est dans la pratique, mais quand on revient, après l'APP, après la séance, en
110 général, on a un autre regard, et quand on revient le lendemain ou la semaine d'après sur le
111 terrain, on voit vraiment la situation autrement en fait, on voit le jeune autrement, je me
112 souviens une situation où, à la MECS, moi ce qui c'était passé c'était en fin de stage mais je
113 sais que si je serais revenue sur le terrain après la séance d'APP, j'aurais vu la gamine
114 complètement différemment, ou , les jeunes qu'on accompagnent sur le terrain, quand je
115 parlais ben je, je me rappelle d'une des toutes premières séances ou je parlais d'un jeune où
116 j'étais happée avec lui , ou il montait, il bondissait dans tous les sens, et je disais presque
117 fièrement que je coupais la relation et que ...je sais plus...je dis dans les grandes
118 lignes...mais ça m'avait marqué parce que vous m'aviez dit « mais vous interrompez la
119 relation » et puis c'est tout y a rien d'autre quoi ! et ça m'a permis de revenir auprès de lui et
120 de dire, non j'interrompais pas la relation. Je vais continuer l'accompagnement, même si tu
121 m'énerves, même si tu me renvoies plein de choses, tu m'insupportes et je t'insupportes
122 sûrement, mais je vais rester là, je vais pas couper la relation, et ça c'est grâce à l'APP, que
123 j'ai pu faire autrement, jouer autrement, ça nous permet de jouer les rôles autrement, et du
124 coup, d'accompagner complètement différemment (silence)

125 **Le chercheur : par rapport à cette situation précise, est ce que c'est ce que vous avez**
126 **compris de ce qu'est la relation éducative, est ce que c'est cela qui vous a permis de vous**
127 **positionner autrement ?**

128 **Aurore** : j'ai compris ce qu'il en était dans cette relation éducative, dans ce lien à cet instant
129 quand ce gamin il était en, extrêmement agité, qu'il se passait sûrement des trucs et que...j'ai
130 compris que ma posture dans notre relation avec le jeune, n'était pas adaptée. Ce qui,

131 comment dire, c'est pas, ce que j'ai compris là, qui va être heu... à chaque fois, dans toutes les
132 relations éducatives, c'est vraiment dans ce lien avec le jeune, là, dans cet instant-là, je sais
133 pas si y a eu des réponses, je pense pas, y a eu des hypothèses, mais en tous cas, je me suis
134 accrochée à ces hypothèses, pour me faire prendre conscience que, faut faire attention, c'était
135 pas ...c'est pas moi personnellement qui est visée, c'est pas lui, ça permet vraiment de , ouai,
136 de ...souffler dans la relation qu'on va amener, en APP, on respire, c'est un souffle.

137 **Le chercheur : c'est qui qui est visé alors si c'est pas vous ?!**

138 **Aurore :** C'est le lien, c'est le lien entre le jeune et soi, professionnel, c'est la pratique, c'est
139 ma pratique, que je donne au quotidien, c'est heu...deux ... personnes quoi ! Le professionnel
140 et le jeune. Et ce qui se passe là dedans... C'est ça qui est visé (silence). Après y a toujours
141 cet écart entre la personne, la pratique, le jeune, enfin voilà...y a ...c'est ce triangle qui fait
142 que, et puis là à côté, y a vous (rire) !!! Qui vient nourrir, qui vient enrichir, qui vient, qui
143 permet peut être d'élargir le triangle, je sais pas... (silence)...mais ça change quand même, à
144 travers la pratique on change la personne professionnelle, enfin, on change...à travers ce
145 qu'on va ramener dans la pratique, on va changer la pratique du professionnel mais aussi le
146 professionnel et à la fin on change la personne c'est à qui est riche aussi, tout marche
147 ensemble et heu petit à petit ça rebondit ça rebondit, et ça fait écho, pour à la fin, à la fin aller
148 atteindre heu la personne professionnelle, et du coup, rejouer un peu toute la relation, toute
149 notre pratique, enfin, y a tout qui bouge, qui se bouleverse, ça met du temps mais ça permet
150 de grandir, grandir en tant que professionnelle et en tant que, à travers la relation, à travers le
151 ... (silence)...tout est lié quoi, c'est ça qui est marrant, enfin marrant...si je peux me
152 permettre ! Moi je trouve ça marrant !

153 **Le chercheur : vous arrivez à identifier ou vous avez grandi ?**

154 **Aurore :** C'est pas évident par ce que je suis encore dedans mais ... (rire)...c'est pas
155 évident ! Je pense que ...ou j'ai grandi heu... ? J'ai compris qu'il fallait se nourrir en tous
156 cas ! j'ai compris qu'il fallait lire, qu'il fallait écouter, observer, parler aussi, nommer, c'est
157 pas évident, je sais pas trop où j'ai grandi mais je sais que j'ai grandi, je pense que j'ai pas
158 mal de boulot en fait, j'ai compris qu'il fallait que je m'apaise dans ma pratique
159 ...(silence)...j'ai compris aussi que, si, par rapport à l'autisme et à la psychose, ça me permet
160 de saisir un petit peu plus comment ils fonctionnent, pour eux, c'est un fonctionnement
161 complètement différent de ce que nous on est, là ou moi je m'étais des termes de
162 bienveillance, je l'étais pas forcément et heu... j'ai compris aussi ce que je pouvais ramener,
163 pour moi j'étais bienveillante, en fait, j'étais à l'extérieur je l'étais pas du tout, donc ça, cette

164 gymnastique de pouvoir se regarder travailler, se regarder faire en fait, et ça, ça c'est l'APP
165 qui l'a permis et qui l'a impulsé dans la sens où , ben l'acte je vais le faire mais je vais
166 essayer de m'observer pour pouvoir mieux le retranscrire, et ça c'est une gymnastique que
167 j'avais pas avant, je pense avoir grandi la dessus, après j'ai encore beaucoup de boulot mais
168 ...(silence)...y a l'expérience du terrain, y a la formation, mais surtout toutes ces séances
169 d'APP ou peut être plus on va oser prendre la parole et revenir sur ce qui nous a, en tous cas
170 pour moi, je sais qu'il y en a qui prenne beaucoup la parole mais ça c'est, ça fait peut-être pas
171 forcément écho ou pas de suite mais enfin, pour moi, plus je vais exposer les situations, plus
172 je vais parler, plus je vais nommer, plus je vais regarder, plus ça va me permettre d'en grandir
173 en fait ...(silence)...c'est une démarche qui n'est pas évidente, c'est une démarche qui , où
174 on s'expose, où on s'affiche, on se livre, et par moments, c'est pas évident en fait...surtout
175 devant un collectif, des fois y a des choses, on a pas trop envie de délivrer mais ça se livre
176 tout seul ou alors se fait, et du coup on peut se mettre un peu des freins aussi (silence) ou des
177 fois c'est tellement gratté trop fort, que non, c'est pas le moment...(très long silence)...

178 **Le chercheur : vous avez eu le sentiment parfois d'avoir été déstabilisée de trop ?**

179 **Aurore** : (silence) je pense pas parce que dans le sens où j'étais déjà déstabilisée en arrivant !
180 Si, si ! Des fois ça vient gratter, des fois vous faites mal mais je pense pas que ce soit de trop.
181 C'est...peut être, il faut être, il faut être en mesure d'accueillir ça, c'est vrai, des fois,
182 c'est...mais je pense que c'est toujours utile. C'est toujours utile et si ça gratte de toutes
183 façons c'est que c'est pas pour rien ! Moi je sais que j'ai toujours été prête à, parce que je suis
184 dans ce processus-là, parce que, peut-être que des fois d'autres ne le sont pas...ils sont pas là,
185 ils sont pas heu... mais j'ai pas eu le sentiment que dans les séances qu'on a pu avoir avec
186 vous qu'il y ait quelqu'un qui est été heurté ou, vous avez toujours bien amené les choses,
187 vous avez bien gratté là où il fallait, dans la bienveillance et le, mais je pense que des fois,
188 j'imagine que ça peut être violent, je pense que vous avez suffisamment de recul pour savoir
189 s'arrêter là où il faut et heu...mais c'est vrai que, on en redemandait quoi... quand c'était fini
190 c'était chiant quoi... (très long silence)...par contre les silences, ça m'est toujours
191 insupportable...

192 **Le chercheur : vous voulez boire un café ?**

193 **Aurore** : (semble gênée)

194 **Le chercheur : pourquoi il vous embête ce silence ?**

195 **Aurore** : oh c'est chiant, j'aime pas !!! J'ai l'impression qu'il y a de l'attente dans le silence,
196 je sens qu'il y a une attente, de quoi de quoi j'en sais rien mais...ça me met toujours mal,
197 après, j'ai lu Sartre y pas longtemps donc je prends conscience qu'il est essentiel et que le
198 silence parle mais heu...c'est toujours violent. Et c'est vrai que ces séances d'APP qui
199 commence par un gros silence...c'est mortel ! on se dit mais...c'est qui, c'est quoi, c'est... ?!
200 Bien souvent moi je m'en saisi par ce que, j'attends hein, j'attends de plus en plus hein mais
201 je me dis, non, il faut que ça s'arrête ! Y a personne qui va y aller, y a personne qui va...et je
202 me dis c'est pas du temps perdu mais presque, je veux dire, zut, faut s'en servir quoi, c'est là,
203 on a tant de temps et ...si personne veut s'en saisir ben j'y vais quoi y a pas de soucis, je m'en
204 saisi ! J'apprends !

205 **Le chercheur** : tout à l'heure, juste avant qu'on commence, vous avez dit...c'est bon,
206 **éduc, j'ai plus envie !**

207 Aurore : hé hé (rire) ! ouai, j'arrête ! J'ai même pas commencer, j'arrête ! Ben en fait, je kiffe,
208 j'apprécie trop la recherche ! C'est un truc, ça me ... alors j'ai bien conscience qu'il faut de la
209 pratique pour être dans la recherche, qu'il faut se baser sur sa pratique et son regard et...
210 (silence)...oui, je trouve ça plus riche d'aller creuser la relation que de la pratiquer en fait.
211 Alors il faut de la pratique et ça c'est essentiel. Je sais que je vais continuer mine de rien, je
212 vais, paradoxalement j'ai (service du second café) mais je vais pas en restée là, je veux aller
213 plus loin, parce que la pratique, en fait on se fait vite happer dans la pratique, on se fait vite
214 embarquer dans la relation, on se fait vite, on est vite plus dans la distance et (silence) bien
215 que la relation soit, j'adore être en relation avec les jeunes, j'adore, avec les enfants, ce qui se
216 passe c'est que ces instants c'est magique mais je pense que si je suis plus dans la relation, je
217 les verrai plus ces instants-là, mais c'est trop happant, c'est trop happant émotionnellement,
218 c'est trop heu...j'ai besoin de cette distance en fait, donc du coup je me suis dit si je me
219 l'impose pas d'une manière professionnelle c'est-à-dire tant de temps de recherche, tant de
220 temps d'analyse, tant de temps de ...j'ai peur de me faire happer en fait, de ...tomber dans
221 une routine où heu...au final c'est toujours le même système, les gamins ils nous embarquent
222 et on se distancie plus et... j'ai peur de pas réfléchir en fait, maintenant qu'on m'a appris,
223 enfin, qu'on m'a impulsé une démarche de réflexion, je veux pas la perdre, j'ai peur que si je
224 suis juste éducatrice, je vais perdre ça. Je vais être que dans la pratique, que dans le quotidien,
225 les levers, les couchers, les manger, les faire les courses, et, ça me fait flipper, j'ai pas envie
226 du tout, j'ai vraiment envie d'aller continuer de creuser , si je me l'impose pas en suivant des

227 études, et puis ouai... aller chercher le truc et son contraire, c'est ...une démarche qui est
228 riche donc...j'ai pas envie de la perdre

229 **Le chercheur : « seule » cela ne vous paraît possible ?**

230 **Aurore** : Ben ça c'est la grande question, est ce que... paraît-il que je suis un peu punk !
231 (rire !!!) J'ai pas trop besoin de guide ! Mais je m'aperçois que si, y a toujours besoin du
232 regard de l'autre, sinon au bout d'un moment on se fait happer, même dans les livres on va
233 aller s'enfermer dans un truc et puis on va pas aller voir...et puis il suffit d'en parler, ben
234 tiens regarde la...va voir chez lui là ... on peut pas voir tout seul, on peut pas ... même les
235 plus grands fêlés, y a des moments où ils partaient dans leurs trucs et ils voyaient plus le reste
236 quoi, c'est... la pensée unique ou le dogme, c'est une vision mais effectivement des fois,
237 s'asseoir autour d'une table et amener chacun ce qui, et ben c'est beaucoup plus riche que une
238 personne. Alors on a maintenant cette opportunité avec internet, on peut aller rapidement
239 chercher l'info, chercher son contraire, ce qui est riche mais ce que nous, ce qu'on en
240 comprend et ce qu'on en entend, on a toujours besoin d'un regard d'un autre pour nous aider
241 à... même si on est punk, même si on est heu... un des plus grands penseurs, enfin j'en sais
242 rien ! Ça me dépasse...

243 **Le chercheur : Ça vous sert à quoi en fait ces contraires ?**

244 **Aurore** : Faut bien souvent aller regarder là où on voit pas en fait.. là où on... je sais pas,
245 après c'est ce qui me fait écho, bien souvent voilà, on va... on va être pris dans un truc mais
246 on va, ça m'énerve...ouai c'est de se dire que ce qu'on joue et ce qu'on met en jeu c'est pas
247 forcément ce qu'on croit faire mais c'est bien souvent l'opposé de ce qu'on croit faire, en
248 allant chercher un point contraire, on va vraiment aller faire le tour de ce, on va vraiment aller
249 visiter tout ce qu'il peut se passer entre A et B, c'est tout un angle de vue qui va aller s'ouvrir,
250 et bien souvent la réponse elle est dans ce, entre le point A et le point B, son contraire. Ça
251 permet d'élargir en fait la situation et d'élargir son jeu en fait (long silence) et puis prendre
252 conscience que ce qu'on fait n'est pas une évidence aussi, et que bien souvent aussi des fois
253 ce que nous on va donner à faire dans la pratique, et ben peut être que le jeune lui, il l'a perçu
254 complètement différemment, parce que lui c'est autre chose, parce que lui c'est un autre
255 fonctionnement, c'est ça aussi l'APP, ça permet vraiment de comprendre que la relation c'est
256 pas une évidence et ce qui est une évidence pour nous va pas forcément l'être pour l'autre,
257 pour le collègue, pour le clinicien, c'est ... ça fait péter les filtres quoi, ça fait péter les regards
258 de ce que...et toujours en lien avec une hypothèse, c'est que des hypothèses, on va jamais se
259 dire c'est ça la solution, non...c'est qu'une hypothèse et peut être que c'est ça et peut être que

260 c'est pas ça...et peut être que si tu te déales encore plus...se dire que l'autre il peut
261 comprendre les choses complètement différemment aussi... ça aide à faire différemment...

262 **Le chercheur : comment vous l'avez vécu ça, qu'il ne s'agit que d'hypothèses... ?**

263 **Aurore** : mal au début...très mal...parce quand on rentre en processus de formation, on
264 s'attend à trouver des réponses justement, à ce qu'on nous donne même des solutions toutes
265 faites, ben voilà, la relation éducative c'est ça et...il faut faire comme ça et...et en fait non, on
266 se rend compte que c'est pas du tout comme ça et...et que c'est que du tatonnage, et que...y a
267 pas une réponse unique et que l'individu on comprendra vraiment jamais et qu'on travaille
268 avec ça, qu'avec des petits filtres très sensibles qui pètent à tout moment, qui des fois
269 sont...mais c'est riche du coup, de se dire que ça tient qu'à un fil quoi, et c'est rassurant au
270 final de se dire que c'est pas, c'est pas une machine à faire, c'est pas... et que quoi qu'on
271 fasse, quoi qu'on dise, c'est toujours du tatonnage... (silence)... c'est frustrant, c'est violent
272 mais c'est riche (silence) et puis encore, là j'arrive à me distancier là, parce que je suis là mais
273 demain je suis au boulot, je vais encore dans cette prise, je veux une solution, je veux, voilà...
274 comment je fais, le gamin il est mal, comment je fais ? Donnez-moi ! Et c'est vraiment...il
275 faut réfléchir là, voir que les enjeux sont ailleurs pour se distancier. C'est toi ? Ou alors c'est
276 pas toi mais y a moyen de faire différemment, donc rien n'est gagné encore !

277 **Le chercheur : qu'est-ce qui vous empêche en situation de vous arrêter ?**

278 **Aurore** : L'émotion, l'émotion ! Je pense que c'est l'émotion, enfin, cette barrière
279 émotionnelle qui fait que ça empêche le pas de côté, d'être dans une réflexion intelligible où
280 on va se distancier, où ...je sais que là j'ai une scène en tête où la gamin il était mal lors d'une
281 balade, physiquement j'essayais de m'arrêter, du coup vraiment physiquement je me suis dit,
282 arrête toi ! Fais le piquet et réfléchis ! Mais je voyais le gamin en souffrance, je le voyais, et
283 j'arrivais plus du coup à essayer de voir la scène différemment, et qu'est ce qui m'empêche ?
284 C'est l'autre aussi ! Là, vous n'étiez pas là avec moi en train de me dire : non mais peut être
285 que c'est ça, voilà...non, on est dans la quotidien et du coup heu... c'est compliqué de se
286 distancier. Et puis voilà, y a cette barrière émotionnelle où, quand les émotions sont trop
287 hautes parce que le gamin il nous embarque là où il est, on peut pas...on peut pas la rendre
288 intelligible, il faut qu'elle s'apaise, qu'elle se nomme, qu'elle se...il faut d'abord qu'on
289 comprenne ce qu'il se passe chez nous pour aller...et après...enfin je sais pas...qu'est-ce que
290 ce gamin il me renvoie et de toutes façons, il faut travailler avec ça, surtout dans l'autisme,
291 avec des enfants qui sont non verbaux, alors c'est encore plus des hypothèses, plus...mais on
292 va vraiment heu...il faut être apaisé en fait si on veut, si on est trop émotionnel on arrive pas à

293 se distancier, on arrive pas à, ouai, ça calme les émotions l'APP en fait. Ça les rend
294 intelligible en fait. Ca les met au travail et à partir de là on en fait quelque chose.

295 **Le chercheur : vous avez pu voir une petite évolution par rapport à ça ou vous êtes**
296 **toujours...à fleur de peau... ?**

297 **Aurore** : hum...j'aimerais bien avoir une évolution ! Si, y en a une, petit à petit, à force
298 d'expérience, à force de retranscrire, à force de prendre conscience qu'en APP on apporte
299 plein de choses émotionnelles, on se dit mais mince alors...à force de pratiquer du coup,
300 après...je pars de loin je pense, en tous cas, ça m'aide à tendre vers...à prendre conscience
301 déjà qu'à la base y avait ça, et essayer d'arriver sur la pratique en faisant, voilà, calme tes
302 émotions, calme toi ! Ok, c'est une force mais ça peut être aussi un gros bordel quoi donc...et
303 si j'ai envie de retranscrire, il faut que ce soit apaisé de toutes façons, quoi qu'il arrive donc...
304 si j'ai envie d'en parler, il faut que ce soit parlable donc ça pousse par cette démarche-là, à
305 apaiser tout ça (très très long silence)

306 **Le chercheur : c'est toutes les situations qui vous conduisent à déborder**
307 **émotionnellement ou certaines situations ?**

308 **Aurore** : (silence réflexif) je pense que c'est les situations qui... où je comprends pas, je
309 comprends pas ce qui se passe, où le jeune soit va être en grande difficulté. Non, c'est la
310 souffrance, la souffrance de l'autre ! Ce que moi je vais interpréter comme une souffrance,
311 parce que encore une fois, dans l'autisme heu...les choses elles sont pas souvent évidentes, le
312 gamin il peut pas dire qu'il souffre alors il met des trucs en place et nous on va interpréter ça,
313 mais ce qui va me faire bondir c'est surtout la souffrance de l'autre et où je comprends pas ce
314 qui se passe. Ou alors, personnellement, comme chaque individu, y a des moments où on est
315 un peu fatigué, on va partir au quart de tour, mais ça c'est pareil, en parlant...en identifiant les
316 situations, on arrive voilà, quand on va rejouer une situation, on se dire attention , y a le petit
317 voyant qui se dit, voilà t'en as parlé en APP, attention, danger ! Effectivement, je rejoins un
318 peu ce qu'on disait... une APP, plus elle va être...les APP où c'est calme, où c'est plat, il va y
319 avoir moins d'impact...et plus on aura mis l'accent sur quelque chose, ça va nous faire
320 provoquer quelque chose en positif ou en négatif hein, que ce soit de la joie, que ce soit des
321 larmes, du rire, et ben ça, ça va venir s'ancrer et du coup quand la situation arrive, on va se
322 rappeler de l'émotion et du coup ça impacte, voilà c'est vraiment ça le ressenti que j'ai.

323 **Le chercheur : c'est une histoire d'affect tout ça pour vous ?**

324 **Aurore** : l'affect de la pratique, l'affect de la séance, l'affect des mots, l'affect des
325 ...ouai...enfin, je sais pas...(long silence)...c'est peut être moi, ma personne qui fait que ça
326 fait ça et peut être j'ai besoin de le prendre comme ça et... peut être que chaque individu a
327 besoin d'autres choses...on réagit pas pareil mais en tous cas moi, j'ai le sentiment que ça
328 m'aide beaucoup plus quand il y a de l'affect. Peut-être que ça m'aide là parce que j'en suis là
329 et que dans dix ans j'aurai besoin d'autres choses et que voilà... (silence, long silence)

330 **Le chercheur** : vous les situer où le savoir et la théorie par rapport à ça ?

331 **Aurore** : ben le fait d'aller chercher la connaissance et le savoir ça permet de nommer ce
332 qu'on a pas nommé quoi, ça permet de comprendre que d'autres gens ont réfléchi avant nous
333 et que peut être on est pas les seuls à, enfin, je sais pas trop quel sens tourner le truc...mais de
334 se dire qu'il y a des concepts qui ont été fait, que, se dire par exemple que Freud a réfléchi à la
335 pulsion, à partir de l'émotion, on va amener des auteurs, on va amener des réflexions. La
336 connaissance elle rassure aussi je crois. Ça va venir rassurer ce qui nous traverse. Et
337 heu...(silence). Se dire les choses différemment. Venir nommer ce qu'on a jamais pu
338 nommer et, de démêler, de comprendre, voilà. C'est là que la connaissance amène à l'affect.
339 Peut être que, peut être que, je sais pas, peut être que je me plante, mais de se dire que par
340 exemple, tel auteur a réfléchi à telle chose, et ben...ça permet d'apaiser quoi, je sais pas moi,
341 la connaissance m'apaise, le savoir ça m'apaise, ça permet de faire des liens là où on en a
342 jamais fait, ça permet... (silence)...

343 **Le chercheur** : C'est contenant...

344 **Aurore** : C'est contenant oui voilà ! C'est rassurant, c'est...(silence)...ça borde, c'est un
345 bord, ça cadre...(silence)...ça fait drôle que vous rebondissiez pas (rire gêné)...(silence, long
346 silence, très long silence, très très long)...et puis de se dire qu'il y a des gens qui ont réfléchi
347 avant nous c' est toujours riche, ça fait du bien

348 **Le chercheur** : C'est très joli comme vous l'avez dit « ça borde », ça me plait
349 beaucoup...

350 **Aurore** : Ça borde ouai ! Ça permet peut être de pas aller trop loin et de...ben je rebondissais
351 sur la contenance en fait... ça vient border oui, donner une limite, à la pratique, à nos
352 émotions, à la relation, à...prendre conscience aussi qu'on peut pas tout faire, qu'on peut pas
353 tout dire, qu'on peut pas tout exprimer, qu'il y a des choses ...alors dans les espaces d'APP
354 c'est vrai qu'on est libre quand même, on est libre d'aller où on veut tout en restant dans le
355 respect de l'autre et de, mais effectivement quand on fait référence à un auteur, de suite ça

356 ramène, ouai ça vient border la pratique, border le professionnel, border la relation, border
357 heu... (silence)... les bords à corps, raccords, de bord à corps ! Je m'emmêle ! Et puis, cet
358 effet où ça vient border le professionnel, border la relation, border le...border l'institution, y a
359 tout qui, y a une espèce de systémie comme ça là où...(silence)...puis la phrase, ou le savoir
360 ou le comment dire, le concept théorique, elle va nous rester, elle va faire son chemin, et une
361 fois qu'elle est traitée elle s'écarte. Moi je sais que j'aimais bien les phrases elles me restaient
362 en tête et puis tant que j'avais pas rejoué autrement ben elle s'en allait pas et une fois qu'elle
363 était rejouée, hop elle s'apaisait... une fois que c'était traité, hop on passe à autre chose. Mais
364 c'est toujours intéressant je pense quand on est en APP, c'est important de pouvoir la rejouer
365 après...c'est mon ressenti, si on prend une situation, on va la traiter, on va la décortiquer dans
366 tous les sens, on va, si on la rejoue pas, y a une frustration qui se met en place, on a envie de
367 la rejouer, on a envie de dire ben comment je vais la faire là, comment ...on est curieux, c'est
368 ça, ça suscite une curiosité d'aller, de retourner en pratique et de remettre en place, de rejouer
369 autrement. C'est ça qu'elle nous fait faire la connaissance ... (silence)...c'est marrant parce
370 que ça me fait penser un peu à google heu... votre position en fait ! on va amener quelque
371 chose, vous allez prendre, décortiquer, comme un google, on va prendre, on va chercher, et
372 après ouai....il faut aller le jouer, ça donne encore plus envie de jouer, re revenir sur la
373 pratique...

374 **Le chercheur : plusieurs fois vous avez parlé « des phrases »...**

375 **Aurore** : Des phrases. Des phrases qui impactent !!! Ben y a des phrases qui vont nous
376 marquer plus que d'autres, qui vont nous ... soit une phrase qu'on a pas compris, soit une
377 phrase qu'on a trouvé jolie mais qu'on s'y tient, on s'y accroche et qui va venir impacter la
378 pratique, la manière d'être, la manière de faire, un mot qui va aller provoquer de l'affect en
379 fait...ça va venir s'inscrire... tant que je l'aurais pas rejouer et traiter ben elle va venir
380 s'inscrire et s'inscrire... (silence)... est ce que c'est le but d'aller chercher de l'affect, d'aller
381 provoquer des choses, d'aller provoquer heu...

382 **Le chercheur : elles vous accompagnent ces phrases dans la pratique ou pas ?**

383 **Aurore** : oui oui c'est, après on s'y perd parce qu'il y en a tellement aussi, mais oui, sur une
384 situation où quand il y a des choses qui, elles sont encore là quoi, les phrases elles sont en
385 mémoire, elles sont en tête et elles se gardent, le temps qu'elles restent, d'autres restent plus,
386 mais ouai elles m'accompagnent je pense.

387 **Le chercheur : y en a une dont vous vous rappelez qui est un peu emblématique du**
388 **travail qu'on a fait ensemble ?**

389 **Aurore** : Y en a une que je me rappelle... (silence, long silence)...y avait Winnicott, la mère
390 suffisamment bonne mais y en d'autres qui viennent se bousculer, c'est des p'tits trucs...je
391 me rappelle beaucoup de Cifali, mais y en eu plein donc c'est terrible de dire ça ! Je suis nulle
392 à ça !

393 **Le chercheur : Vous l'avez lu un peu Cifali ou pas ?**

394 **Aurore** : Ecouter, beaucoup. Je l'ai écouté en conférence, j'étais pas d'accord sur tout mais
395 heu... mais y a eu d'autres auteurs, vous avez fait des millions de références (rire) ! Cette
396 année c'est beaucoup psychanalyse. Beaucoup Lacan et Freud voilà. C'est pas évident, c'est
397 pas la même démarche, c'est pas le même regard. On va pas aller chercher si loin dans les
398 contraires, enfin de toutes façons on va pas chercher dans les contraires. C'est pas la même
399 démarche, c'est pas...c'est pas la même orientation, c'est d'autres concepts mais heu... mais
400 du coup c'est nous qui allons chercher ailleurs mais peut être que c'est, on a gardé comme je
401 vous disait tout à l'heure, c'est le groupe, celle qui organise l'APP c'est moins, moins, moins
402 voilà et puis c'est sur un regard, un seul regard, c'est moins riche. Moins riche...(silence, long
403 silence, très long silence, très très long)...

404 **Le chercheur : vous voulez rajouter autre chose Aurore ?**

405 **Aurore** : Non ! Changez rien (rire) ! C'était kiffant, voilà ! C'était super riche !

406 **Le chercheur : vous lisiez avant ?**

407 **Aurore** : Non ! J'ai pris un sacré coup-là avec vous ! Ça a vraiment suscité beaucoup d'envie,
408 d'aller plus loin...J'avais pas ce rapport-là, à ça, que la connaissance et le savoir ça peut, pas
409 autant, pas aussi prononcé, ça a suscité d'autres choses ...(silence)... après y a encore
410 beaucoup de boulot, beaucoup de taf, c'est ce que je dis, mais ça décourage pas quoi, soit ça
411 fait prendre conscience qu'on a un rapport au savoir et aux connaissances et qu'on a pas envie
412 d'y aller, qu'on a...soit ça suscite le désir d'aller plus loin et de continuer, de pérenniser
413 les...ce regard, mais je pense que, comme vous l'avez amené, y a aucun des collègues de la
414 promo qui était dégoutté de ça ou qui était, soit on en avait conscience et on savait qu'on
415 voulait pas y aller, soit on a envie d'aller plus loin et...mais parce qu'il y avait du rire, de la
416 vie ! (*Aurore se lève et se rend aux toilettes*).

417 **Le chercheur : Ca va... ?**

418 **Aurore** : C'est frustrant de pas se rappeler les choses... et puis Sartre il m'a bien... (rire)... il
419 m'a perché le cerveau lui aussi du coup ! C'est pas évident quand même de retranscrire
420 comme ça... y avait un truc qui m'avait marqué aussi... c'est accepter de ne pas dire autre
421 chose... qu'on fait un deuil de, en choisissant de dire quelque chose, on choisit de pas dire
422 autre chose... c'est de vous ça ?! (rire)

423 **Le chercheur** : **peut être faites-vous allusion à cela lorsque je dis « qu'est-ce que vous**
424 **êtes en train de nous raconter ? »**

425 **Aurore** : Oui ! oui ! Oui ! C'est ça, voilà ! On amène ce qu'on va choisir de dire, c'est pas
426 forcément ce qu'on, on accepte d'utiliser un mot plutôt qu'un autre, y a des choses qui
427 reviennent souvent... un être manquant... on est un peu des voleurs en fait en formation, on va
428 aller récupérer des trucs chez l'autre, et on peut pas tout dans sa totalité, comme la plupart des
429 auteurs, on va pas tout prendre, on va prendre ce qui nous fait écho, ce qui... on vole les
430 connaissances !

431 **Le chercheur** : **C'est du butinage... c'est permis !**

432 **Aurore** : ouai... (soupir)... mais ça dépend de la fleur aussi ! Le miel il est pas toujours bon
433 hein ! Et des fois il est excellent !

434 **Le chercheur** : **on s'arrête sur cette petite note sucrée ?!**

435 **Aurore** : tous dans la promo, on se dit, ça fait chier que ça s'arrête. Toute cette réflexion...
436 quand on est, même en APP, c'est le même processus quoi, on est content quand ça
437 commence, on est content quand on est dedans et puis quand ça s'arrête... ça fait chier quoi,
438 après ça fait son chemin, ça continue mais... (silence)...

439 **Le chercheur** : **C'était un peu comme une béquille l'APP ?**

440 **Aurore** : ben on était content qu'en y avait APP ! on savait que ça allait être déposé, ou que
441 des choses allaient être déposées, même si des fois on a pas forcément le... la situation avant
442 de venir et que, mais c'est même plus qu'une béquille, c'est fauteuil roulant, c'est... c'est...
443 c'est une béquille ouai. Moi j'ai peur de marcher sans béquille après parce qu'on reprend trop
444 vite la marche sans béquille. Y a des fois on oublie carrément qu'il y a des béquilles. Pris dans
445 le quotidien de la marche, on oublie qu'il peut y avoir des béquilles, après y a ces espaces où,
446 enfin y a de l'APP dans les institutions mais c'est pas du tout la même liberté de parole. Moi
447 sachant que éducateur heu... j'ai crains de me faire vite happer dans le quotidien ouai... de
448 rien faire à côté et de vite perdre le processus de formation et de, parce que mine de rien, avoir
449 le formateur qui est là et qui nous ramène au savoir et à la connaissance ça nous, ça nous

450 empêche de dire voilà... et puis le collectif aussi il est vachement important, la dynamique de
451 groupe, ça c'est... qu'on a plus quand on est sur le terrain. Y a une équipe mais c'est pareil,
452 l'équipe elle est happée par le quotidien et...c'est...c'est pas pareil... (silence)... (long
453 silence)

454 **Le chercheur : il vous met tout le temps mal à l'aise le silence ou c'est dans certaines**
455 **situations... ?**

456 **Aurore** : Tout le temps oui tout le temps. Sur le terrain non ! Paradoxalement ! Sur le terrain
457 non, avec les jeunes j'apprécie les silences ! Sinon, ailleurs c'est...c'est vide le silence mine
458 de rien, je sais que ça peut dire beaucoup mais...mais on se réfugie dans la connaissance et le
459 savoir et on essaie de s'apaiser et de se rassurer à l'intérieur, en se disant que c'est normal et
460 que ça va passer, qu'il faut juste attendre un peu (silence)...

461 **Le chercheur : je vous enverrai un texte délicieux sur l'attente...**

462 **Aurore** : D'accord (sourire) ! C'est mortel ça !

463 **Le chercheur : Aurore, Merci beaucoup.**

464 **Aurore** : on va se revoir ?

Annexe 2 : Relation épistolaire avec Aurore²⁰³

²⁰³ Les mails d'Aurore ont été copiés puis collés. L'orthographe n'a pas été révisée.

1 **Mail 1**

2

3 Objet : J aime pas trop les objets.

4 Bonsoir Frédérique

5 Je voulais simplement vous dire que je suis désolée de ne rien avoir donné de vraiment
6 constructif ..mise à part "chialer" d'épuisement, je suis frustrée de ne pas avoir plus nourrir ce
7 pour quoi cet espace nous ais confié ...Et ça me fais "chier" à l'idée de me dire que vous ne
8 serez plus dans cet accompagnement auprès de nous, vos séances étaient riches et votre regard
9 pertinent et constructifs et ils vont manquer...

10 J ai compris aujourd'hui que je n étais qu une enfant objet chez qui le désire ne souciait peu,
11 très jeune objet de séduction, de soumission, je me suis construite en fuyant et me réfugiant
12 auprès des vieux du village ou bien dans les arbres verrouillant toutes émotions ...

13 Une mere toute puissante, un père absent, une grande mere ancienne infirmière psychiatrique
14 de la vieille école dotée d un grand don de perversion meçanissiste qui a donné vie à 3
15 enfants, ma mere plus de 50 balais aujourd'hui anorexique, un oncle skizophrene associé...et
16 une tante plus de 40 ans reclus jamais travaillé toc profond qui l empêche de vivre et d être en
17 relation ...grandit avec la folie ..

18 Une adolescence chaotique, traitement anxio donner a13 ans par une grande dame Pedo psy
19 que tout le monde vénérât et qui n a rien trouver de plus juste de me considérer comme une
20 patiente hystérique qui fabulait le désire incestueux ...16 ans l héroïne, cocaïne , la fuite le
21 soulagement ...j alternait la psychiatrie puis l ase ..la juge m à placé en disant que j étais
22 nocive pr la famille ..

23 Cette histoire je l ai traité beaucoup de foi, aujourd'hui je ne veux plus la subir, je
24 ne veux pas rejeter la faute à l autre, cette place m à sûrement servit ...

25 Cette mere qui redisait ces mots m'a renvoyé à ce que je ne veux plus, seulement j ai l
26 impression de ne pas sortir de ce schéma, mon ego mon narcissisme ne veux pas ce détacher
27 de ces "putains" de regard que je ne veux plus avoir ...est ce mon regard ?....

28 Je vous la fait courte,j en aurais bien d autre à dire ... mais j ignore si ce que je vous dit est
29 adapté vous avez des millions de "chats à fouettés " Et la séance d app est terminé....pourtant j
30 je ressent ce besoin de me livrer ...

31 Je suis dans cet écart ou la théorie nourrit mais je n'ai plus le sentiment d en grandir, qu elle
32 ne me fasse plus écho ..

33 Cette démarche mais pas évidente car je retente un schéma que je connais bien, y a pas grand
34 chose à re dire Et pi l autre qui raconte au final on s en fou un peu ...j osé ainsi car je ne l ai
35 jamais fait encore par écrit Et quand vous êtes en app j ai confiance en vous, pi un moment j
36 ai ressentie ce besoin de redire à nouveau mais j espère un peu différemment ...
37 Merci pr cette année de présence à nos côtés d accompagnements ,Et pour vos guidages des
38 regards multi référentiels
39 Merci et encore désolée ci cela n a pas lieux-dits....
40 Aurore

Mail 2

1
2 Bonjour Frédérique
3 Quel plaisir de vous lire, et vous manquez à tous le sourire nous prend en pensant à vos cours
4 lorsque que l'un de nous associe et fait référence aux bouboules et ces contraires :)
5 En cette dernière ligne droite face au diplôme, je me sent je ne sais pas trop comment ^^
6 beaucoup de chose se bouscule et je suis traversée par beaucoup d'émotion, qu'il me faut
7 apprivoiser et gérer....sur le plan professionnel et personnel ...
8 J'ai eut la visite de stage aujourd'hui je prends conscience que la rencontre avec les enfants me
9 forme au quotidien ils me perdent autant qu'ils me nourrissent, et me poussent à me provoquer
10 un apaisement dans ce que je peux être, et par relation systémique créer un environnement ou
11 chacun à la place d'exister en transfert d'un petit autre... Je prends conscience de travailler au
12 quotidien avec les tiers, entre autre un grand Autre et des symboliques du langage, une action
13 à une image. Et qui prends sens dans l'intention et la représentation du lien qui se créer à
14 l'autre.. le projet de l'association de la psychothérapie institutionnelle, offre des espaces de
15 pensée et vient également à travers son regard faire tiers dans la pratique et permet de me
16 distancier dans la relation éducative c'est traversant, épuisant mais chouette et j'affectionne le
17 faite de grandir auprès de l'Ime
18 D'un coté plus personnel j'ai mis fin à une longue relation et qui pouvait représenter ce que j'ai
19 pu vous nommer à travers le précédent mail ...
20 Autant dire que c'est éprouvant et fracassant mais je commence à réaliser et apprécier cette
21 liberté qui me manquait j'ai ce ressentie d'être et d'exister en me détachant un peu du regard,
22 objet, ne serait ce que par rapport à cette relation et sa fait du bien...
23 Dans une réponse vous me parliez d'effondrement psychique il est en cours d'élaboration, c
24 est une période pas évidente, un départ complètement à zéro et plumée jusqu'aux finances
25 ce qui rend la tache moins évidente, et par moment vient renforcer des inquiétudes
26 Si vous me dites NORME je vous dirait social, case, représentation collective/individuelle,
27 cadre, généralité, sens, enfermement, contenance ou insécure ... Je ne sais pas trop si c'est du
28 coter ou je dois aller mais c est les mots qui me viennent quand je tord la norme dans pas mal
29 de sens ...pourquoi ce terme?si je peux me permettre ...
30 L'APP m'a permis d'observer la personne que je suis en travers/transfert
31 j'y nomme avec le langage, mes accompagnements, mes questionnements, ramène une
32 intention et me distancie en actes/pensées/regards des difficultés de la relation
33 De pars richesse du guidage de l'accompagnant je saisis l'instance de la multi référentialité,
34 des contraires et de prendre en compte un maximum de regard, d'hypothèses...

35 Tout comme la psychothérapie institutionnelle, cet espace permet de nommer et d'apaiser
36 et même si cela coûte, je prends conscience à ce moment que finalement tout coûte et parfois
37 sacré coup...

38 L'APP m'a permis de changer de regard sur la relation affective et éducative
39 les situations professionnelles et personnelles et ainsi prendre conscience de l'environnement,
40 institutions collectives dans lequel je suis et naviguent ... une fonction contenante, un holding
41 professionnel elle peut me susciter un désir et à travers la création, redonne force à une
42 dynamique de relation en situation, distancier créer un écart, faire émerger, car mon regard se
43 déplaceet j'ai le sentiment qu'elle me renforce dans le lien éducatif (et affectif également)
44 je ne suis pas très sûre de répondre comme peut être il se devrait, j'avoue être un peu
45 déconnecté ou paumé mais j'essaie de relier désolée si je pars dans tous les sens ou à côté
46 Je suis d'accord pour un entretien il me sera vraiment un plaisir de vous retrouver
47 à bientôt

Mail 3

1
2 Le processus de formation bouleverse, tourmente c'est pas nouveau, chacun et à celui
3 qui en fait l'expérience en sort altéré dans son regard son ressenti, son identité.

4
5 Je suis en poste sur mon lieu de travail et en processus de formation, je traverse une période
6 personnelle qui ne vient pas aider à créer un environnement « sécuritaire » qui me permettrait de
7 « lâcher bagage ». Cependant tout est en lien. Et rien n'arrive au hasard.

8
9 Une journée d'app dans une institution pour des questions d'organisations, je suis sur la
10 séance du matin, avec plusieurs collègues d'externat/internat et 2 collègues en contrat de
11 professionnalisation.

12 Le clinicien demande « de quoi voulez-vous parler ? », après un silence qui me parut long et
13 me provoque un ressenti désagréable d'attente, je lance une parole (consciente de par le
14 silence)

15 Comment accompagne-t-on ces jeunes dans une bienveillance, lorsqu'il nous retransmet
16 dans des actes éducatifs violents ?

17 Lorsque j'observe ma pratique par moment j'ai le sentiment de ne pas être bien traitante.
18 Quand un jeune bloque au point « d'objectiser » un autre jeune, d'exiger que celui-ci ne bouge
19 pas, qu'il tienne à ce que l'environnement reste dans une immuabilité, nous nous trouvons
20 alors obligés de séparer physiquement le jeune en difficulté en le trainant au sol, en l'isolant
21 afin que « son arrêt sur image, sa peur de perdre sa place » et qu'il puisse trouver un
22 apaisement hors du regard qui peut renforcer sa difficulté... un exemple parmi tant d'autres qui
23 relate nos difficultés dans notre travail au quotidien..

24 La séance se déroule avec un profond respect de ce que chacun amène, questionne,
25 hypothèse...

26 Je ne prends pas de note à mon erreur et regret car j'avais besoin d'être présente, de vivre
27 cette séance.

28 Je retiens particulièrement un moment où le clinicien soulève la difficulté pour ces enfants
29 autistes à traiter les informations...et conseil, pose l'hypothèse d'émettre le moins d'émotion
30 possible lorsque nous portons une consigne, un cadre éducatif. Je prends conscience que je
31 suis par moment à côté dans mes accompagnements, je passe trop d'émotion et peut perdre
32 ces enfants dans un flux d'information...Accentue inconsciemment leurs difficultés et peut
33 en provoquer de nouvelles...

34 Un autre moment où les espace de pensées se doit être libre, je me revois dire que pars
35 moment je n'ai pas le ressenti qu'il y est place à la parole, et qu'il est bien question « de place
36 que l'autre nous donne ».

37 Cette aliénation cela fait quelques mois que j'en prends conscience. Le clinicien vient à
38 travers son regard et sa parole interrompre mon agir, faire une pause dans l'espace-temps
39 d'une pratique. Elle est dite au sein d'un collectif de collègue de travail, là où le rôle la
40 fonction est mise en « jeu » mais ayant pour base mon identité, ma personne mon « je ». Dans
41 quel sens impacte-t-elle ? Qu'est-il différent que cette parole soit dite au sein de cette espace
42 plutôt que dans un environnement plus individuel, plus en dans une relation duelle ou au
43 finale le collectif viendrait faire tiers ?

44 L'après-midi mon équipe passe. Il est pour principe de ce qu'il se passe en APP reste en APP.
45 Seulement cette séance là il est nommé des ressenties, des transferts d'équipe qui vient
46 chambouler un fonctionnement dans la relation. Ma référente tente de me relater les dire
47 sous forme de bienveillance afin de m'aider dans ma posture et me soutenir dans mes
48 questionnements de notre travail au quotidien.

49 Il en est sorti qu'il faut être bienveillant avec les personnes qui sont en formation.

50 Qu'est-ce que la bienveillance entre collègue ?

51 Ou se situe la limite de celle-ci, et à partir de quand la bienveillance se transforme dans de
52 l'anticipation permanente ne laissant aucune place à l'émergence, une existence ?. Car nous
53 croyons bien faire pour le bien de « notre sens », de notre regard de la situation.

54 Sartre dit « J'ai honte de moi, tel que j'apparait à autrui ».

55 Et c'est exactement cette phrase qui me transverse lorsque j'entends la Parole de ma référente.

56 La question de départ fut « Comment accompagner des personnes en formation, mais en poste
57 sur le terrain, et non pas en plus des personnes de l'équipe. »

58 En formation, en cours théorique, nous sommes guidés, sur le lieu de travail nous devons
59 accompagner.

60 Il est important il me semble de ne pas cliver les apprentissages, et passer ainsi d'une pratique
61 réflexive ou les concepts viennent poser la relation et/ou sur le terrain une responsabilité vient
62 cadrer la marche à suivre comme si une relation se baserait sur une théorie. L'important me
63 semble est de co-construire sans cesse parmi les espaces, afin de pressentir l'apprentissage et
64 impacter le regard, modifier et nourrir la relation. Cette gymnastique doit être ouverte et
65 permanente.

66 J'apprends que l'équipe relate certaine scène ou pris dans son contexte, il semble que
67 l'apprentie se rend souvent au casse-pipe. J'apprends que je suis nommée, référencée et

68 donnée pour exemple d'une difficulté qui serait à l'essence même des aléas d'un
69 fonctionnement institutionnel.

70 Seulement le ressenti d'équipe, reste leurs regards sur mon action, mon agir.

71 On me reproche de me lancer directement dans la difficulté, en par exemple m'asseyant en
72 véhicule auprès d'un jeune qui se trouve en grande difficulté dans la relation. Un éducateur
73 doit s'asseoir près de ce jeune afin qu'il ne tarte pas tout le monde dans le véhicule. Aussi,
74 cette place conforte ma fragilité d'un de mes membres physiques étant au milieu, près d'un
75 autre jeune plutôt calme, mon coter droit du corps est protéger. Cette place m'était purement
76 stratégique, et professionnelle dans le sens où chacun vient border le jeune. D'habitude les
77 trajets se déroulent bien, mais celui-ci c'est rapidement transformé en véritable clavaire.

78 L'exemple donné m'atteint, il ne relate pas mon regard de ce que j'ai pu vivre à cet instant ni
79 même la décision que j'ai pu prendre. Peut-être inconsciemment, et/ou au regard de
80 l'inconscient de l'autre... J'aurais « joué » de cette difficulté. Le faite que je suis en poste n'a
81 pas permis de relai. Et le faite que je sois dans une période où mon système (de par la
82 formation et ma personne) se sent touché par l'altération, a pu accentuer la difficulté
83 d'accompagner ce jeune et ainsi ne pas permettre un apaisement de sa difficulté qui
84 l'embarque dans une « souffrance ».

85 Je prends conscience que l'équipe pense ce que je ne suis pas, ou ce que je ne fais pas.

86 On me rapporte que par moment ma posture authentique vient complexifier le travail d'équipe
87 et la difficulté de la problématique des jeunes. Je suis trop émotionnelle, je suis capable (tout
88 comme chacun de nous) de par une présence, un non verbale, expliciter des incompréhensions
89 qui viennent perturber l'environnement des enfants. Et encore bien plus avec mon verbal ou
90 jusque dans la voix la tonalité, sonorité monte inconsciemment comme si j'avais besoin crier
91 ce que j'avais dire, comme si on ne m'entendait pas, ou je n'arriverais pas à formuler mes
92 dires. Ceci n'est qu'une hypothèse.

93 Je me dois d'être authentique, mais professionnelle.

94 Camus articule « Un homme ça s'empêche. »

95 Dans qu'elle cas s'empêche-t-il ? Fait-il référence à une pulsion ? S'empêche-t-il d'une forme
96 de « jouissance », d'une toute puissance? Se contraint-il pour être à autrui ce que celui-ci
97 désire ? Doit-on sans cesse ce contenir ?

98 Oury parle du rôle du médecin, « je suis le médecin mais je ne suis qu'un rôle, je suis
99 n'est pas médecin, mais celui qui assume ce rôle, et on se heurte à se rôle pour faire apparaître
100 en soi la relation je-tu. »

101 De quel ordre est ce rôle ? De quelle relation en soi nomme-t-il dans l'écart je-tu ? Il me
102 perturbe en tête, le rôle prof/perso. Je reste intimement convaincue que nous sommes le
103 professionnel avec le perso que nous sommes. Il ne se trouve guère de clivage entre ces
104 « deux-une personne » dans un même soi. Seul le cadre de la représentation (du
105 professionnel, et la nécessité de la présence qui ne semble pas forcément lié à un désir
106 (institutionnelle, d'équipe, d'individu, de personne accompagné) vient interférer la posture
107 professionnelle. Etre professionnel c'est une forme de capacité à être seule et être soi tout en
108 s'empêchant parmi les autres. Et en prenant conscience du travail éducatif collectif, et dans
109 un même sens au sein d'un même cadre.

110 Je m'y défends à ma référente en justifiant ma pratique, en tentant d'y donner mon sens qui
111 me semble loin de ce que peuvent croire ces autres regards par leurs symboliques.

112 Je n'ai pas pu être présente à cette séance ou une parole et réflexion d'équipe a pu avoir été
113 mené, seul leurs regards des collègues présents ont pu se distancier.

114 Le mien a bénéficié avec la séance du matin, d'une modification, une prise en conscience
115 supplémentaire et nécessaire, mais l'écart se situe dans ce qu'autrui ramène perçoit retranscrit,
116 avec ces manques et ses rajouts.

117 Je suis touchée dans mon égo, rattraper par une crainte d'incapacité à changer mon agir, un
118 ressenti « de pas le choix je me suis faite démasquer » je me dois d'en évoluer, d'en grandir.

119 S'en suit un besoin de lire, de m'enrichir et de tenter de comprendre, peut-être de tenter de
120 recréer une clinique d'une app ou il me manque des éléments pour faire un pas de côté.

121 Je ne peux m'empêcher de faire un lien avec une symbolique de la penser. Le faite de
122 projeter, ce que nous croyons exister, sans présence de ce que la réalité de l'autre peut
123 amener, sans prendre en compte la parole de la personne peut alors toucher une relation, une
124 existence.

125 Je pense alors à ces espaces de penser, à ces réunions cliniques hebdomadaires avec ces
126 enfants qui n'ont pas accès à la parole. Elle dépende complètement de nous professionnelle et
127 de notre mise au travail du transfert/contre transfert, regards, objet de la relation qui vient
128 animer et impulser ce lieu de création de nouveaux regards.

129 L'équipe tente de m'accompagner dans une bienveillance, me soutient, me borde, prends soin
130 de la stagiaire en contrat prof qui semble s'épuisée. Seulement je ne supporte pas ces
131 postures, ces rôles ces enjeux et ces jeux scéniques qui se mettent en place. J'ai cette
132 sensation d'être une stagiaire qui découvre le métier. La bienveillance de quel sujet, pour
133 qu'elle personne exactement ? et comment, avec quel limite par rapport à qui ?

Mail 4

1
2 Bonsoir Frédérique
3 ça me fait extrêmement bizarre de relire ma parole !!j'avais jamais fait cela ..Merci vraiment
4 de m'avoir permise d'expérimenter cela ...
5 Franchement je remarque que pas mal de mes phrases, ou des débuts, des bouts... ne se
6 terminent pas et après relecture, je me dit que j'aurais bien dut creuser plus encore ...
7 J'ai relu mes notes de vos séances (ce que j'aurai du faire avant l entretien) au delà du faite
8 que je me suis vraiment rendue compte que mes prises de notes étaient bien bordelique (j en
9 ai de partout en faite) . Si je dois en retenir 2 phrases qui m'ont marqué c'était "comment dire
10 je sans s'exposer" et "l enjeu c est d en jouer et non d en être le jouet".
11 La première elle m'a fait vraiment echo notamment dans les transmissions d équipe ... c est
12 marrant je la transfère pour l'app ce soir en y réfléchissant ..peut on/ou doit on dire Je sans
13 s'exposer en APP?..... et la deuxième car elle reflète bien les enjeux de la relation... mais en
14 même temps si on joue trop ...vu que chacun de nous joue différemment ... Le risque étant de
15 perdre la relation...Mais elle me questionne car je n est pas le sentiment de jouer ni d en être le
16 jouet ou d avoir un jouet... le jouet fait il référence a la jouissance? j ai du mal avec ce terme
17 ..pour moi je ne joue rien pourtant quand on y pense on joue un rôle en permanence ...même
18 si on n'en as pas véritablement l'envie...
19 J ai relu mon précédent mail, ou je vous faisait part de ce qui me grattait tant ...En faite je n ai
20 pas trop le désire (même en étant anonyme) de révéler les pathologies et symptômes
21 familiaux.... et aussi le passage de "considération" de la pédo psy ...la relation enfant objet me
22 perturbe encore et je ne sais pas si je peux ...
23 Mais le reste pas de soucis ...j espère qu'il vous en reste de quoi faire si vous avez besoin d
24 articuler n'hésitez pas vous aussi si vous avez besoin de plus d éléments encore!!
25 L'enjeu la est votre thèse (si je puis dire), sera réellement un plaisir de rejouer quelque chose
26 et cela même différemment!!j'apprécie ce jeu en faite ^^
27 Et du coup le texte sur l attente? c était Watts ? je suis plus très sûr du nom ...je peux tenter
28 également de le retrouver
29 Ah également !!je réalise mes écrits sur la créativité dans la relation éducative et la parole
30 ...La comme ça avez vous des auteurs à me conseiller? J'ai bien quelques noms... mais il me
31 manquent encore des liens entre la pratique et théorie...Si jamais ça vous parle..
32 Je ne sais pas si cela peut se rajouter dans la partie éducatif, j'ai plus envie!, mais je trouve cela
33 passionnant d'offrir à l autre la capacité de penser par lui même...une forme d'éducation par la
34 parole, une EPP!!! je trouve ce boulot fascinant!!

35 En faite j'aimerais être payé pour lire (fin surtout avoir du temps dégager pour cela) car "le
36 quotidien" c est bien connu on a pas le temps.....
37 C'est peut être utopique ce je désire, mais dans tout les cas des rencontres avec des
38 personnes qui osent dire les choses qui traversent, qui font références à des concepts et qui
39 assument et nomme le brin de folie humain car il bien question de bizarrerie d'individu au sein
40 d'un collectif professionnelle, ba sa donne envie de jouer comme eux, comme vous, en tous
41 cas moi sa m'a donner envie de ne plus être le jouet et d être sujet capable de penser et
42 d'amener l'autre à penser...
43 Alors peut être qu'avant d'amener l'autre à penser avec la parole, je dois mener l'autre à ce que
44 grandir veut dire en acte pour mieux apprendre ce que pourrait être une hypothèse symbolique
45 d'une machine à être ..
46 Merci vraiment de me permettre de dire tous cela, c est chouette et j espere que vous allez P....
47 de cartonner et surtout vous régaler à votre soutenance, dans tous les cas moi j ai vraiment
48 apprécié...
49 à très vite j'espère, bien à vous aussi

Mail 5

1
2 Bonjour Frédérique
3 Croyez vous au hasard? Hasard des mots, des rencontres...
4 Des synchronicités qui permet peut être de rejouer des savoirs, des connaissances et leurs
5 contraires les croyances, les ancrages...
6 Une vérité d'une réalité qui vient faire trous aux savoirs, aux croyances...et qui vient
7 agrémente des connaissances.
8 Suis partie loin ces deux dernières années, j'ai pu dire beaucoup de choses, seulement elles
9 reflètent ma réalité à moi avec mes ressentis, mon langage, ma parole, mes manques ou mes
10 trop d'aires qui me sont propres...
11 Elles ne correspondent pas forcément à l'autre, mais comment mettre à plat pour qu'un
12 langage peut devenir commun et ramène la vérité dans une réalité de jeux et d'enjeux?
13 Je suis un peu déçue de ce que j'ai pu donner et à la Sartre "honte de moi-même tel que
14 j'apparais à autrui".
15 Honte de moi-même tel qu'à mes yeux, j'apparais à l'autre
16 Seulement la honte est une forme de reconnaissance, ça me rassure à travers cela je me
17 reconnais...
18 C'est dur de grandir avec l'autre, dur de faire ensemble avec sa réalité, dur de ne pas se perdre
19 dans tout ces savoirs qui reflètent à eux seuls leurs réalités d'être.
20 Je me perds peut-être et je me répète, je me permet d'être, car je sens que j'ai la place d'être
21 accueillit, comme d'habitude désolée si n'a pas lieu d'être....
22 J'aspire beaucoup à lâcher prise en ce moment, pas assez peut-être au goût de certain...
23 pourtant je voudrais m'apaiser, prendre confiance en une folie de vivre que chacun de nous
24 possède et croire ainsi que l'accès à l'autre, que ce couloir commun puisse se faire dans ce
25 petit brin de "fol-v-ie".
26 Sa va, je pense, c'est pour répondre à votre question en fait ..mais c'est pas évident de tenter
27 de s'apaiser..
28 Merci vous m'aidez beaucoup, hâte d'en apprendre encore

Mail 6

1
2 Bonsoir Frederique
3 Je sais pas si je peux ..mais j ose ..
4 pourquoi lorsque qu on me demande de prendre confiance en moi, ou que je prends
5 conscience qu il me faut que j ai
6 confiance ...ba j ai juste envie de fuir dans la défonce ?...
7 C est t être un peu cru je suis dsl ..mais là il se passe pas mal de chose , sa remue et sa
8 remonte ..
9 On a tous nos bouteilles nos casserole qui se trimballe ...mais si je prends mon histoire à 16
10 ans j étais lignée et
11 vouée en HP bourrée de Médoc avec un diagnostique profile skizophrenique ...
12 Ne prenez pas peur y a eut erreur sur ma personne ...mais par moment j ai le sentiment d être
13 un gros leurre, une
14 Fake ...ça me poursuit tous cela ...mais je ne peux m empêcher de me demander si réellement
15 je peux y arriver ..si je
16 peux être une professionnelle ...ça me fait flipper tous ça ..
17 Sommes nous tous réellement capable de travailler dans l'accompagnement ?même si on se
18 questionne sans cesse
19 ...
20 Bien à vous

Annexe 3 : Journal clinique, les coulisses de la thèse

« Les coulisses de la thèse »

Ouverture : partir des mots pour aller jusqu'à soi (écrit en début de thèse)

Cela fait maintenant trois ans qu'un mot, un terme, une parole, habite mon discours et l'agir qui s'y rattache. Il est temps pour moi de questionner cette omniprésence et ce qu'elle me raconte pour m'engager dans un travail d'implication-distanciation dans le cadre d'un doctorat en sciences de l'éducation. « *La réussite d'une recherche – surtout textuelle – ne tient pas à son « résultat », notion fallacieuse, mais à la nature réflexive de son énonciation* » (Barthes, 1984, p 105).

Parenthèse. Il s'agit du mot « parenthèse ».

Les jeux de mots y vont généralement bon train.

Part en thèse. Parent- thèse. Parents taisent.

Ceux-ci sont les plus fréquemment portés par mon entourage amical-professionnel de supposés cliniciens !

« Parenthèse ouverte sur le sens » est le nom de mon « entreprise ». Quel projet !

J'en fais une autre interprétation pour ma part : Parent-aise.

Je dis souvent que « *je m'autorise des parenthèses* » mais s'agit-il vraiment de cela, de parenthèse ?

Quitter le chemin, sortir des ni-ni²⁰⁴ pour mieux revenir sur un continuum, dans une routine, dans un « *entre – deux* » (Sibony, 1991). Etre infidèle pour rester fidèle. Transgresser et régresser pour avancer, pour s'éduquer. Ne plus être dirigé (par quoi d'ailleurs ? qu'est-ce qui me meut ?), s'écarter de la direction ou donner une autre direction, se laisser aller... lâcher prise ? Ne serait-ce pas un critère dans la clinique pour accueillir l'imprévu, l'inattendu, le vide, le manque, le rien ?

Je dis que je fais et fais des parenthèses en permanence dans mes interventions auprès des étudiants, des professionnels. Incapable de tenir un plan de cours, je rebondis au fil de la parole de l'autre : altération (un autre critère) ?

Habitée par un désir de permettre à l'autre de s'émanciper, je m'autorise des incursions théoriques en analyse de la pratique, posant l'hypothèse que le savoir est émancipateur, qu'il permet d'articuler théorie et pratique et génère de l'aise professionnelle. Mieux comprendre

²⁰⁴ Terme utilisé par Michel Vial pour nommer les dérives d'un modèle de problématisation par l'articulation des contraires.

les situations, les regarder autrement, s'en distancier et réguler sa posture. Le savoir ouvre la parenthèse de l'intelligibilité des situations.

Ce n'est pas moi qui l'ai dit bien sûr, c'est Foucault. Pour ma part, je le mets en scène. Je l'emprunte et relie en écrivant, autorisation et parenthèse. Pas de changement sans autorisation.

Serait-ce faire un écart et ainsi prépayer sa culpabilité en prévenant qu'il s'agit d'une parenthèse, d'une digression ? J'ai parfois l'impression de dire « Pardonnez-moi ! » ou de recueillir l'assentiment de l'Autre, le groupe, l'étudiant, le professionnel, le miroir humain de ma posture professionnelle. « *Suis-je aimé (ne le suis-je plus, le suis-je encore ?) [...] N'est-ce pas plutôt, tout compte fait, que je reste suspendu à cette question, dont je demande au visage de l'autre, inlassablement, la réponse : qu'est-ce que je vauX ?* » (Barthes, 1977, p 253).

Le risque de s'envoler sur le tourniquet narcissique est omniprésent.

Si la parenthèse est trop longue, elle rompt le sens. Ce n'est plus l'autre qui se trouve au centre du dispositif comme disent les travailleurs sociaux, c'est ma jouissance, mon emportement, ma passion qui déborde. Si la parenthèse extra conjugale perdure, elle altère au sens négatif du terme la relation maritale. Si elle reste un détour, une incursion, un à-côté passager, elle devient en effet accessoire, tercéifiante ? Pour éviter la fusion ou la rupture avec les partenaires ?

Je joue du reflet entre mon espace privée et mon espace professionnel, l'intime et l'extime. Ce que je m'autorise dans la sphère du Moi se reflète dans celle du Soi. Accélération du changement, ping-pong, développement du pouvoir d'agir. Les rencontres se précipitent, les situations se bousculent pour donner du grain à moudre à mon objet de recherche. Se rendre disponible pour ne pas les laisser s'échapper.

Ces parenthèses me nourrissent, me composent. Suis-je moi-même une parenthèse ? « *L'élément à isoler* » dans le pathos familial, comme on peut remplacer un élément par un autre dans une formule algébrique ? Remplacer un enfant mort par un Autre ?

Hier, un pair universitaire, ami critique, encore un de ces supposés cliniciens m'a interpellé : « Arrêtez avec tes parenthèses ! ».

Je me suis alors précipitée dans la quête étymologique et lexicographique de mon mot (maux), présentant cette démarche comme heuristique pour me mettre en travail et ainsi me décaler, grandir, changer, m'éduquer, poursuivre le travail inachevable pour s'émanciper de soi-même. Celui-ci se construit chemin faisant au fil des lettres qui défilent ici dans une envolée solitaire loin des canons universitaires avec l'espoir discret de se lover dans une revue

clinique d'orientation psychanalytique (devenir Un parmi les Cliniciens !). «*De la science à l'écriture, il y a une troisième marge que la science doit reconquérir : celle du plaisir* » (Barthes, 1984, p 17).

Détour étymologique

J'ai toujours pensé dire positivement la valeur de la parenthèse jusqu'à ce qu'une situation fasse irruption dans cette conception profane et déclenche ce travail : rupture. «*L'écriture commence là où la parole devient impossible* » (Barthes, 1984, p 367).

«*Elle dit que c'est une parenthèse* » s'est exclamé un Autre partageant avec moi une de ces parenthèses enchantées²⁰⁵, «*deux petites lunes* » comme elle se nommait en 1530. J'ai alors entendu la dimension secondaire et négative que celle-ci pouvait revêtir, vécue comme une «*négligence, une abstraction, une exclusion* », couleur que peut prendre la parenthèse dans son sens figuré : un détail ?

Loin de moi cette intention (nous reparlerons plus tard de l'inconscient !), je me suis alors rendue compte de l'importance que celle-ci représente pour Moi, dans mon «*fonctionnement* » : un moteur dans le travail à entreprendre pour ex-ister (et peut être finalement, pour prendre du plaisir, ou jouir ?) comme nous amène à penser Camus (1951, p 62) dans «*L'homme révolté* » : «*Il faut empêcher que la jouissance dégénère en attachement, il faut la mettre entre parenthèses et la durcir* ». Peut-être avais-je compris cela et ainsi provoque les parenthèses pour «*en jouer plutôt que d'en être le jouet* » (Ardoino, 2000). Jongler entre le repère et la balise, la carte et la boussole²⁰⁶, la rigueur et le rigide, le fixe et l'indécis, le dur et le mou : dialectique.

Mes parenthèses ne seraient-elle pas une traversée provoquée puis autorisée de l'inattendu, du hors texte, un pré-texte ? Un plaisir de l'incertain. Une note que l'on s'autorise à jouer ou pas, une opportunité que l'on attrape ou qu'on laisse filer, un palpitant qui vient briser l'ennuyeuse et illusoire harmonie des routines, ces petites routes qui mènent toujours au même endroit. En effet, en musique, le jeu de la partition entre parenthèses n'est pas obligatoire, c'est un *kaïros*. On la joue ou pas au gré de notre «*intuition de l'instant* »²⁰⁷ sans pouvoir prétendre les effets de ce choix sur l'environnement en question : l'énigme qui ne se résout pas (contrairement au mystère).

²⁰⁵ «*L'évènement le plus discret dans la conduite sexuelle —accident ou déviation, déficit ou excès —est supposé capable d'entraîner les conséquences les plus variées tout au long de l'existence* » (Foucault, 1976, p 88).

²⁰⁶ Référence à l'ouvrage de Fabre ; M. (2011). *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : Puf.

²⁰⁷ Allusion à l'ouvrage de Bachelard, G. (1931). *L'intuition de l'instant*. Paris : Folio Essai.

En effet, si l'on s'en réfère à l'étymologie et au sens abrité vers 1480, il s'agit d'un «*procédé stylistique consistant à insérer dans le corps de la phrase principale un élément grammatical autonome (mot, proposition, phrase...) qui en précise le sens ou introduit une digression* », la parenthèse correspond ainsi à un «*épisode plus ou moins long de l'existence, qui est considéré comme accessoire ou extérieur au déroulement normal de cette existence* » (Larousse, 2011). C'est l'acte d'inter-caler.

Or, comme je viens de l'exposé, ce n'est pas cette conception accessoiriste qui m'habite, dans l'intention en tous cas, de l'usage que j'en fais mais plutôt une dimension exotique de la parenthèse comme un détour. «*L'action de mettre de côté* » à la fois pour préserver son contenu (comme on garde un secret au chaud) et les processus qui s'y rattachent ainsi que la parenthèse comme un détail à première vue sans importance, qui revêt en fait une place capitale dans les processus que vit le sujet, auteur, provocateur d'un mouvement du Soi vers le Soi dans le Soi. La parenthèse devient rupture et permet la création : un jeu Winnicottien. Elle est présence à soi dans la reliance. La parenthèse propulse le pouvoir d'agir, elle est initiative. C'est une liberté située. Elle met à mal le rationalisme. C'est un ovni biologique, un radis de pâques²⁰⁸, une surprise dans le panier qui permettra de faire autre chose qu'un pot au feu en hiver ou une ratatouille en été : surprise. C'est s'offrir des fraises en hiver.

Accueillir la surprise, ne pas se laisser emporter par une sidération entravante, voilà une belle habileté du clinicien : l'esthétique de l'inconfort.

La poétique de l'intime dans le plaisir du détail

Il est souvent nécessaire pour apprécier un tableau, de se rendre attentif à un détail. Il en va de même pour les textes psychanalytiques. Une phrase, un mot manquant, une fracture du sens, et l'intelligence s'arrête, intriguée, suffocante. Commence alors un travail de dépliage d'où naît un texte nouveau. La parenthèse est porteuse et couveuse de ce détail, elle ouvre de nouveaux horizons. C'est un petit musée de la sensibilité. Elle est «*la lettre dans le mot*²⁰⁹ ». Elle, la parenthèse, brouille les frontières²¹⁰ en même temps qu'elle les établit. Elle est un moyen, un outil, un instrument que j'utilise pour faire contenance et tiers à mes travers en restaurant ma capacité de rêver, de jouer. C'est un embrayeur, un accélérateur du changement déjà en cours, la locomotive de la dialectique. Elle est mon d'interprète. Elle est le liant entre le dedans et le dehors : aire transitionnelle ? Espace de médiation ? Contention ?

²⁰⁸ Terme emprunté à la conférence gesticulée de Laurent Rigaud : « Le radis de Pâques de l'éducation ».

²⁰⁹ Définition étymologique du Robert.

²¹⁰ Aujourd'hui le mot parenthèse nous a quitté, c'est l'obsession de la frontière qui nous habite.

La parenthèse est mon espace de ré-création. Elles donnent corps à naître du nouveau. C'est une préparation à l'altération dans laquelle s'engage le clinicien, apprenti chercheur.

Parenthèse méthodologique, décalage scriptural

« Une des voies pour faire avec le transfert, c'est de le transformer en écriture [...] ce que le jargon éducatif nomme la bonne distance » (Rouzel, 2002, p39), exercice que je pratique avec plaisir. L'écriture s'utilise ici dans le travail sur l'implication comme un média qui permet d'organiser et de construire une réflexion portant sur des actes, notamment ceux joués lors des entretiens effectués dans le cadre de la recherche de terrain. Elle représente ainsi un mode de maniement du transfert dans la mesure où elle amène à faire émerger des structures sous-jacentes de la relation d'accompagnement. Elle permet de donner forme à ce qu'il advient dans cette relation. « L'écriture peut permettre d'en capter les contours et la structure [...] comme révélateur de ce qui se joue et se noue dans la relation [...] l'écriture trace la carte du territoire de la rencontre » (Cifali & André, 2007, p 123). La mise en mots favorise les allers retours grâce à la relecture qui produit un effet de distanciation grâce à un questionnement de sa propre place dans le récit illustrant une réalité, plutôt une perception d'une réalité pour être plus juste. Ici encore une fois, la question de la non objectivité fait irruption, c'est la subjectivité du clinicien qui est mise en travail au service de la « construction de sens et de savoir. « L'acte d'écriture est la passerelle vers l'extérieur. Lire permet d'avoir des idées, écrire permet de trouver des idées » (Cifali & André, 2007, p 141).

Ecrire

« L'écriture est un formidable réveilleur de mots endormis » (Rouzel, 2002) qui invite à se raconter tout en prenant de la distance avec sa propre histoire, avec la fiction que l'on a créée autour des faits qui ponctuent la vie. L'intention ici était de s'inscrire dans une forme d'écriture lâchée qui permette le travail sur et de Soi. Créer une parenthèse en ouvrant des parenthèses. Il s'agit d'une écriture impliquée, d'une construction élaborée au fil des mots qui vise à dégager du sens existentiel et professionnel. « Comme le disait Mallarmé à Degas, c'est bien avec des mots qu'on écrit et pas avec des idées et encore moins des idéologies, c'est-à-dire des idées toutes faites » (Rouzel, 2002, p 141). Toutefois, l'histoire que l'on se raconte n'est pas la vérité car la vérité n'existe pas, et il semble possible pour grandir, de la lire autrement. Mot pour maux est bien ce qui est visé ici pour tenter de relier la fiction passée, inventée — à l'actuelle, à l'ici et maintenant — à l'engagement dans une démarche clinique : « l'expérience et la relation de travail ont une importance centrale dans

l'effectuation du travail, quel que soit son objet. Encore, faut-il voir à quelles conditions l'expérience peut nous enseigner » (Cifali & André, 2007, p 77).

Travailler la subjectivité qui transpire dans tous les gestes et engagements professionnels qui composent les actes professionnels et mots utilisés. Plaisir du jeu de mot. Jongler. Tenter de l'assumer, de la prendre en considération pour se sentir responsable et ne pas se dérober sous la puissance de l'inconscient. Ne pas chercher à expliquer les erreurs en mettant en avant des prétextes fallacieux et rationalistes mais en tirer des enseignements : se mettre en question, en problème, expliciter. L'écriture est justement « *une pratique à travers laquelle il est possible d'élaborer son expérience, notamment professionnelle, et la subjectivité qui s'y trouve engagée* » (Cifali & André, 2007, p 87). Les mots couchés ici, comme « *on laisse courir le crayon sur la feuille, sans aucune idée préconçue* » (Lesourd, 2009) m'ont permis de partir de l'implication de ma posture de clinicienne dans différents lieux de la vie institutionnelle, professionnelle et parfois intime, afin d'en construire des connaissances, de soulever des questionnements restés souterrains jusque-là, pour pouvoir penser cette implication en le reliant à l'engagement présent, actuel. « *On ne met pas ses pensées noir sur blanc, on les invente en écrivant* » (Cifali & André, 2007, p 108).

« *La parenthèse est l'île du discours* » Victor Hugo.

Première parenthèse : Fragments de vide (vie de)

Le vide. Supporter le vide. Le silence. L'absence de parole. Les non-dits qui parlent et que chacun interprète à travers ses angoisses les plus sournoises et ses désirs les plus secrets. L'angoisse. Le chaos intérieur. La peur du rien. Il se cache partout le rien, même dans le plein. La volubilité cache du rien. La superficialité est la loge du rien à dire. Parler pour panser. Penser en parlant. Les mots se bousculent et s'entrechoquent pour créer une valse d'hypothèses stériles et entravantes. Je n'avance pas. Je recule. Je fais du sur place. Je stagne dans mes entraves comme un boulet me cloue au sol. Qu'est-ce que je vauX ? Des questions sans réponses. Pas de solutions à ce problème qui n'en est pas un. C'est une problématique, un mobile qui s'agite et qui répète inlassablement la même question mais laquelle était ce ? Que dois-je comprendre de ces turbulences existentielles. Que veulent-elles me dire ?

Je veux appreeeeeeeeendre ! Supporter le vide dans les deux sens du terme. Grandir !

A quoi s'étayer quand le doute étouffe les certitudes ?

Le silence contient. Il interpelle aussi et déstabilise toute tentative de lien. Il invite à la relation et provoque le lien en même en temps. L'emprise. Il est tout et son contraire.

Dire ou ne pas dire. Parler ou se taire. Les inconscients se parlent pourtant mais ils ont quand même besoin de nous. La musique du silence berce et enferme. Celle des mots, lancinante, provoque et perturbe mais elle est matière. Le silence est vent. Il glisse. Il échappe. Il siffle. Percant, il se loge au creux des tripes jusqu'à retenir en otage l'élan de vie qui nous anime.

J'ai cru mourir de l'intérieur la semaine dernière.

J'ai 38 ans.

Je découvre le plaisir et la souffrance. L'impuissance et la toute puissance. « *L'intensité de l'aveu relance la curiosité du questionnaire ; le plaisir découvert reflue vers le pouvoir qui le cerne* » (Foucault, 1976, p 61).

Le plaisir du corps et de l'esprit réuni. J'ai fait semblant jusque-là. Ce n'était pas moi. C'était moi sans moi. « *Les dangers illimités que porte avec lui le sexe justifient le caractère exhaustif de l'inquisition à laquelle on le soumet [...] l'aveu, il tend à ne plus porter seulement sur ce que le sujet voudrait bien cacher ; mais, sur ce qui lui est caché à lui même, ne pouvant venir à la lumière que petit à petit et par le travail d'un aveu auquel, chacun de leur côté, participent l'interrogateur et l'interrogé* » (Foucault, 1976, p 88).

Aujourd'hui j'existe. J'ai vécu jusqu'ici.

Je ne veux plus porter ce qui ne m'appartient pas. J'ai perdu 66 kilos.

« *On s'emploie avec la plus grande exactitude à dire ce qu'il y a de plus difficile à dire ; on avoue* » (Foucault, 1976, p 79).

Je suis désirable et intelligente. « *Exil de la mort, élixir de longue vie* » (Foucault, 1976, p 77).

Je veux jouir et prendre du plaisir sans emprise. Mais l'emprise me guette, elle m'attache à moi-même. « *L'aveu affranchit, le pouvoir réduit au silence* » (Foucault, 1976).

La liberté fait peur. L'énigmatique humain préfère être attaché plutôt que relié. Ainsi, il est tenu et n'a pas à faire l'effort de se tenir. « *Le point de fragilité par où nous viennent les menaces du mal, le fragment de nuit que chacun porte en soi* » (Foucault, 1976, p 93).

Apprendre à se séparer. Se distancier de soi. Se laisser surprendre pour accueillir l'imprévu. La surprise, j'adore la surprise. L'imprévu. Je le provoque, le cherche et le fuis parfois.

J'ai appris à recevoir. Petite j'avais honte d'ouvrir un cadeau. Je ne le méritais pas. Aujourd'hui je donne, trop peut-être (trop peu) ? Je dépense ce que je ne reçois pas. Je donne ce que je n'ai pas.

Le mariage est une énorme supercherie qui évite le travail à effectuer pour être en relation. Nous sommes liés comme un nœud indéfectible qu'il faut rompre pour se détacher. La relation est un travail sur soi et de soi. Et pourtant, elle se veut transparente la relation !

Je suis avec telle personne. J'existe ou je deviens, devrions nous dire pour parler de la reliance. Sans elle je ne suis plus ?

Il est tout ce que je n'ai jamais eu, vu, vécu. Je cherche la relation mais le lien me manque. J'ai besoin de fusion pour construire une relation. L'osmose. Les corps se parlent. Ils se racontent bien plus que nos maladroits échanges de paroles retenus par une norme écrasante qui dicte les limites du socialement correct. L'inter-dit du je t'aime. Trop tôt, trop vite, trop peur. Trop ceci ou trop cela. Je t'aime c'est tout. Le non-dit de la réciprocité attendue gêne l'acte de recevoir. Tout don entraîne un contre don. Foutaise ! Ne peut-on pas aimer librement, sans le consentement de l'autre ? Ne rien attendre en retour, simplement d'être autorisée à aimer. C'est d'ailleurs peut être cela la preuve d'amour de l'autre, silencieux. Ma mère est une huitre. Je suis le crieur du verdon²¹¹ !

01/02/2018

J'ai grandi.

Le vide me fait moins peur. J'ai construit quelque chose d'indicible qui me permet de le supporter dans les deux sens du terme. J'accepte qu'il fasse partie de moi, de nous, humains. J'accepte d'être fragile et vulnérable. Je reconnais avoir besoin des autres pour exister. Je ne suis plus dupe de ce que je mets en place. C'est comme si nous étions deux. J'ai sagement organisé ma schizophrénie pour qu'elle ne me fasse plus souffrir. Choisir. Nous devons choisir. Faire des choix. J'ai compris que nous ne pouvions pas tout avoir, le beurre, l'argent du beurre et le cul de la crémière. On ne peut s'émanciper de tout. L'émancipation est un moment fugace, un voile posé sur la norme qui nous contient parce qu'elle nous contraint. Etre libre c'est savoir qu'on ne l'est pas. C'est repérer les illusions et les consistances. Tenter de ne plus se mentir à soi tout en sachant que la vérité n'existe pas. La transparence n'ont plus n'existe pas. Nous sommes vents et marées dans un même mouvement.

On dit toujours autre chose que ce que l'on est en train de dire. On fait toujours autre chose que ce que l'on est en train de faire.

D'ailleurs je ne suis pas en train d'écrire.

²¹¹ j'habite dans le haut var à Moissac Bellevue !

Troisième parenthèse : des concepts symptômes. Se lancer

Puisque « *l'on ne travaille que ce qui nous travaille* » (Morin), je me suis mise au balcon et me suis regardée travailler, en séance d'APP, avec des étudiants ou des professionnels. Certaines thématiques, quelques concepts font presque systématiquement leur apparition. J'en ai repéré plusieurs pour tenter de comprendre le lien qui m'attache à eux. La visée est d'identifier à quels endroits ils peuvent être des leviers pour faire problématiser le groupe et à quels autres endroits ils ne parlent que de moi²¹². Quelles sont les frontières fertiles entre l'intime et l'extime, le Moi et le Soi professionnel ? Je fais à nouveau le pari ici du pouvoir révélateur de l'écriture.

La culpabilité. L'autorisation. La stigmatisation. Le rapport à la norme et quelques autres.

Ce n'est sûrement pas un hasard si j'ai résisté à la compréhension du phénomène en lisant l'ouvrage de Winnicott : « Agressivité, culpabilité et réparation ». J'y suis pourtant revenue plusieurs fois. Bien que ce processus psychique fasse partie de notre humanité, j'éprouve bien des difficultés à l'apprivoiser. Un jour un psy m'a dit : « la culpabilité est une colère que l'on retourne contre soi pour éviter d'avoir à affronter l'Autre ». J'ai une formidable capacité à culpabiliser, à m'en vouloir, à ne pas supporter le vide qu'elle génère et l'angoisse qu'elle procure. J'ai pourtant réalisé de belles avancées en m'autorisant des actes qui me paraissaient jusque-là hors de portée. Je me suis autorisée, j'ai pris des risques et j'en suis pourtant digne ! La culpabilité se dissipe...

L'**autorisation**, encore un concept récurrent. J'y reviendrais.

J'ai donc fait des avancées. Elles sont fragiles, la régression n'est jamais loin. Jusque-là j'ai cru que cette culpabilité se manifestait dès lors que je chatouillais de trop près le Surmoi familial mais il me semble aujourd'hui que c'est de mon image dont il s'agit.

Peur panique de la **stigmatisation**. J'ai toujours eu la crainte d'être réduite à une situation dans laquelle je n'assumais pas l'image (imaginaire, souvent non partagée) véhiculée à ce moment, l'image de quelqu'un qui dépasse les frontières, les limites d'un comportement attendu. La norme. Le **rapport à la norme**. C'est un infiltré, il est partout. Il se love dans notre quotidien et dans les arcanes de la relation à l'Autre et à soi (ici pour la culpabilité).

Forte (ou plutôt fragile) de ce constat et de la gêne occasionnée, j'ai essayé de poser des hypothèses de cet attachement presque pathologique à ce sentiment si oppressant que peut être la culpabilité. Elle, l'hypothèse principale, tourne en boucle sur un tourniquet narcissique

²¹² La volonté souterraine est de faire évoluer un système de références qui tend à se scléroser et à restreindre voire enfermer le sens des situations humaines.

stérile. Je suis un enfant de remplacement, forcément moins bien que l'enfant mort et idéalisé. J'ai toujours eu le sentiment de ne pas être à la hauteur et pourtant les événements de l'existence peuvent souvent me prouver le contraire. Paradoxe. Je suis alors souvent saisie par l'impression de prendre la place de quelqu'un d'autre, d'être un imposteur, de ne pas vraiment avoir le droit d'être là où je suis. Je n'ai pas de place, je me sens décalée. Il ne me reste dans ces moments-là, plus que la pensée magique pour tenir debout (en espérant qu'il ne m'arrive rien de grave qui viendrait me faire payer ce dû indu). Me faire écraser par une voiture après une forme de victoire ou attraper une maladie par exemple ! Toutefois, cette crainte invite à la prudence, elle est créatrice et source d'exigence. Le doute devient moteur et évite l'envol effréné sur un tourniquet égocentrique flirtant avec la jouissance entravant le plaisir.

Malgré tout, je ne parviens que peu à élaborer à ce sujet. Elle me colle à la peau. Je tourne autour du pot sans en voir le fond.

Rapport au « corposture »

J'ai perdu 66 kilos, une personne, l'Autre. J'ai décidé, après une courte carrière d'obèse, de ne plus porter ce qui ne m'appartient pas. Cette perte de poids m'a en partie permis de tordre le cou à la « bonne mère ». Mes capacités d'écoute et de contenance se sont associées à des capacités à « être suffisamment mauvaise », ce que je n'assumais guère jusque-là (probablement par crainte de perdre l'amour des étudiants). Je n'ai plus ressenti de culpabilité ni chercher à être aimée (totalement) mais cet inconfort a laissé place à une autre turbulence : le funambulisme entre le plaisir (la satisfaction d'un travail bien fait) et la jouissance (de flirter avec les limites de l'intrusion). Faire tiers, décoller là où ça colle, délier, déstabiliser l'autre, le bousculer sans le secouer. Les frontières sont ambiguës et mouvantes et toujours situées, singulières. Suis-je en train de le faire car j'ai évalué que cela pourrait être pertinent pour l'Autre ? Mais dans quelle mesure ne suis-je pas en train de le faire pour me montrer à moi-même que je suis fièrement sortie de l'impasse dans laquelle l'autre semble encore se trouver. Les miroirs, les reflets et les éclaboussures entre l'intime et l'extime, l'Autre et moi, floutent ces lignes. Mais quelle est cette obsession douanière pour les limites ? Que dit-elle ? Il est peut-être vain et stérile de les identifier clairement mais plus fertile de poursuivre en permanence le questionnement qui s'y rattache pour toujours nourrir le souci de permettre à l'Autre de faire sa place dans la relation, préserver sa face et la nôtre dans un même mouvement clinique.

Toujours tenaillée par la volonté de comprendre la prégnance de cette culpabilité (toujours présente dans les scènes de la vie plus privée), j'ai récemment pu poser une seconde hypothèse. Je m'aperçois en écrivant qu'elle est chevillée à la première.

Mon père ne s'est pas autorisé à dire NON le jour de son mariage. Quelques mois plus tard, l'enfant mort évoqué plus haut, est né, puis mort quelques jours après seulement. C'était l'occasion pour lui de quitter celle qu'il n'aimait pas. Il ne l'a pas fait (par culpabilité éthique?). Je suis née quelques mois plus tard. Ainsi, ma naissance aurait scellé son destin à celui de ma mère et ferait de moi le porteur de cette culpabilité. C'est une hypothèse, puisque la vérité n'existe pas.

Ma mère n'a jamais pu m'en parler. « *La volonté de savoir ne s'est pas arrêtée devant un tabou à ne pas lever* » (Foucault, 1976, p 26).

Cette nouvelle hypothèse permet de déplacer quelque peu le cadre de cette fiction que je tente de construire pour l'assumer, vivre avec sans qu'elle m'empêche d'avancer. Lui donner un autre sens puis une nouvelle direction. Construire un nouveau tableau, restaurer l'ancien.

Stigmatisation - émancipation

Je m'aperçois également en laissant ces maux défiler sous le papier qu'elle pourrait trouver son origine dans l'histoire de mon père. Finalement tout n'est peut-être pas du fait de la mère... ?! Comme je l'ai si bien cru pendant longtemps...

Il est fils d'immigrés italiens. Ce que les arabes, les noirs, les juifs et autres étrangers subissent aujourd'hui, il l'a vécu dans la cour de l'école étant petit : sales macaronis, espèce de rital ! Cette violence était mariée à la violence du silence imposée dans son foyer. Pas le droit de prendre la parole à table même pas pour demander le sel. Prohibition des émotions. Quelques minutes de retard et il n'avait plus le droit de passer à table. La nourriture était pourtant le seul vecteur de l'amour. Ça sentait bon le parmesan fraîchement râpé.

Je m'aperçois à nouveau, alors que je l'avais omis, que le silence était également prégnant dans la famille de ma mère. Une chape de plomb coiffait les repas de famille. Les nourritures n'étaient pas affectives. Avoir la bouche pleine permettait de ne pas parler.

Ce silence semble être aujourd'hui, le reflet inversé de la diarrhée verbale qui m'habite parfois lorsque, désinhibée, je me laisse aller comme un pornographe, à exposer ce qui me traverse. Je crée les situations que je redoute. Je provoque la culpabilité que j'appréhende. Compulsion de répétition. Passage compulsif d'un extrême à un autre. J'identifie alors, avancée, que ma culpabilité est reliée à l'excès, de parole. J'en dis trop puis je regrette. Ce

ressenti n'épargne pas ces quelques lignes. Sentiment d'avoir salit mon image en exposant mes tripes sur une table qui n'est pas prête à les accueillir. Je n'assume pas. Je n'assume pas le lâcher prise. Je n'assume pas le manque, me faire amputer, écorner mon image.

Je me suis aperçue très récemment être dans la toute-puissance.

Je ne mange plus, je parle.

La toute puissance dans l'intimité de l'extime : transfert et projection

Penser à la place de l'Autre pour ne pas prendre le risque de sa parole. Panser le silence pour éviter de le penser. Interpréter et faire des hypothèses défensives pour déjouer de se regarder le nombril. Projeter de manière indécente son rapport au savoir sur un groupe. Les concepts devenaient des vérités. J'habitais alors une posture contraire aux valeurs humanistes et émancipatrices que je portais jusqu'alors. Passage obligé, phase régressive pour avancer ? L'inconfort produit par les changements existentiels que j'entreprenais m'engluait dans une toute-puissance défensive pour traverser les turbulences inhérentes au changement. L'émancipation dans laquelle j'étais engagée devenait contagieuse au risque de ne pas prendre en considération les processus de l'Autre qui n'était peut-être pas prêt à s'émanciper de lui-même, de son histoire et des normes. Entre fusion et confusion, je flirtais avec l'imposture que je décriais. Cet éprouvé m'a permis de changer de regard sur la toute-puissance que je ne voyais jusque-là que dans sa forme perverse illustrée par la jouissance de l'emprise sur l'Autre. Cette prise de conscience m'a amené à réguler ma posture et à revenir sur les sentiers cliniques sur lesquels j'ai le sentiment aujourd'hui de construire ma place.

Quatrième parenthèse : je suis (être et suivre) mon objet de recherche

Je me suis remise hier au travail après une longue période de procrastination, de culpabilité, d'angoisse et de questionnements. J'ai eu l'impression hier (phénoménologie ? autoévaluation ? interprétation ?) d'avoir eu la nécessité d'éprouver moi-même mon objet de recherche : l'émancipation. C'est d'ailleurs la première fois que je le nomme ainsi. Je parlais jusqu'ici de problématisation et d'analyse de la pratique. Moins excitant comme projet direz-vous !

J'ai traversé l'effondrement psychique relatif à tout changement existentiel important. Angoisse, dépression, euphorie, impuissance et toute puissance, passage compulsif d'un extrême à un autre, me situant en permanence dans les dérives. Je n'avais accès qu'aux berges. L'accès au lit de la rivière m'était inaccessible et j'avais pourtant bien la sensation de

me noyer, de couler à pic sans bouées. Perte de repères pour agir. Mort des anciens repères. Nouveaux repères en gestation. Le seul moyen de ne pas se mouiller était donc de sauter brutalement d'une berge à l'autre sans en trouver aucune confortable. Instabilité permanente, suspendue à un fil au-dessus de l'eau. Cette rivière c'est l'entre deux, le continuum sur lequel on peut déployer son pouvoir d'agir entre deux postures saines, confortables, ce que Barthes nomme l'aise. Etre à l'aise.

Je m'aperçois à nouveau que l'exercice que je m'essaie à faire ici est périlleux. Tenir un journal clinique, compagnon le plus précieux d'un travail de distanciation qui s'avère laborieux d'explicitier en dévoilant le JE sans l'exposer de trop, à la manière d'un pornographe comme je l'ai évoqué plus haut. Il semble donc plus constructif et c'est un truisme, d'identifier les objets d'émancipation, les processus éprouvés, les étapes, ruptures et phases, que d'énumérer les émotions qui l'accompagne comme je l'ai fait (assez brièvement aies-je essayé, bien que pour être honnête, j'aurai aimé laisser ma plume narcissiquement couler dans des descriptions très intimes de situations privées qui paradoxalement manquent dans la partie ci-dessus pour comprendre de quelles émancipations il s'agit), ci-dessus.

Que né ni, je décide de laisser filer ma plume. Qu'advient ces quelques lignes, qu'elles trouvent leur place dans un travail annexe à la thèse mais reconnu, qu'elles soient un jour publiées car je serai devenue célèbre (rire !), elles me serviront de fait à me distancier, à expulser les coulisses de la thèse, pour laisser place à ce qui n'en a pas, visuellement, dans le corps de thèse même si sa chair est partout entre les lignes.

Cinquième parenthèse : les partenaires de la recherche ou la nécessité d'être sur le terrain pour abreuver le cheminement de la thèse et de la légitimité

En effet, cette forme de connaissance que représente l'approche clinique est aujourd'hui largement détachée de l'influence médicale et donc d'une perspective strictement pathologisante. Ce qui la spécifie au-delà du recours aux processus inconscients, c'est sûrement ce fait que le chercheur ne peut s'abstraire de la relation aux objets qu'il étudie ; cette relation fait elle-même partie de la recherche. Recherche qui ne peut pas, non plus, de ce fait, se dissocier absolument de toute forme d'intervention ou en tout cas, d'accompagnement du changement. Autrement dit, il s'agit d'une forme d'heuristique¹ qui ne pose pas que des questions de méthode mais qui ne peut se dissocier d'un questionnement épistémologique et d'une réflexion éthique pour le chercheur. (Blanchard-Laville, 1999, p. 19).

J'ai tout de suite ressenti un transfert positif avec Aurore et Bérangère, bien que cette dernière fût dans une forme d'admiration plus discrète que la première.

Bérangère

Le miroir était présent mais moins fulgurant qu'avec les autres. Je la trouvais belle. Pendant les séances, j'observais son corps et sa vêtue. Je l'imaginai nue parfois.

Il ne s'agissait pas ici d'un désir homosexuel mais d'un miroir sur l'actualité de mon rapport au corps.

Je savais que malgré mes efforts pour perdre du poids et modeler mon corps, je n'aurais jamais un corps si beau que le sien. Ma peau pendait, la sienne était fraîche et tendue.

Nous avions toutes les deux, des yeux presque, non, aussi beaux.

Les changements corporels que je vivais me collaient à la peau, m'obsédaient parfois. Je devais faire un effort pour m'en distancier.

Je voyais en elle l'éducatrice en colère que j'avais été avant de quitter mon poste pour ne plus revenir. Elle critiquait l'institution mais en était le jouet, elle ne pouvait pas au début des séances, en jouer. Ce fut un peu ma mission de l'accompagner dans cet apprentissage. Se distancier des dysfonctionnements institutionnels et remettre en question sa part de responsabilité dans son dénouement professionnel.

Elle a fini par y parvenir. Elle m'a sollicité en milieu de séquence, pour un entretien individuel car elle était sur le point d'abandonner la formation et de « tout lâcher ».

Je l'ai écouté, accompagné. Elle est revenue, enfin, elle n'est pas partie.

Aurore

Elle a une trentaine d'année. Un look un peu rebelle et désinvolte, une coiffure atypique. Cheveux longs d'un côté, courts de l'autre.

Au début, j'ai pensé qu'elle était folle.

Elle se tient mal assise sur sa chaise, enlève ses chaussures pendant la séance, se tient courbée, parfois assise sur sa chaise comme un fœtus. Elle prend beaucoup de place dans le groupe. Ses difficultés sont telles qu'elle ne peut que se saisir de cet espace pour les verbaliser, les déposer, s'en décharger. Je veille à ce qu'elle ne prenne pas toute la place tout en lui permettant de dire.

J'ai compris ensuite qu'elle n'était pas folle mais sensible, fragile et très torturée. Intelligente aussi, curieuse.

J'adore ce moment où les masques apparaissent, balayant d'un revers les représentations initiales. J'adore lorsque l'autre me rappelle qu'on ne peut le réduire à la première image qu'on a eu de lui. J'aime parfois provoqué moi-même ce moment. J'aime aussi me saisir de ce décalage pour questionner mes représentations en cherchant ce qui chez moi cherche à éviter, refouler lorsque l'on enferme l'autre dans une perception négative dont le seul critère d'évaluation est le ressenti.

J'apprendrais plus tard que la psychiatrie a fait partie de son enfance, sa mère, sa grand-mère, elle. L'aide sociale à l'enfance aussi a fait partie de son enfance. Elle a été placée en MECS, lieu dans lesquels elle réalise aujourd'hui des stages. Violence du miroir.

Aurore a une petite fille, handicapée je crois. C'est ce qui me semble avoir compris entre les lignes.

Depuis que je lui ai proposé de réaliser des entretiens cliniques, Aurore ne cesse de m'écrire pour me parler de ses difficultés dans l'apprentissage et la réalisation du métier ainsi que des bénéfices qu'elle retire des séances d'APP. Elle fait des liens avec l'actualité de sa vie personnelle. J'en fais avec la mienne.

Je sens qu'elle m'appelle à l'aide. Elle m'écrit régulièrement en disant qu'elle part dans tous les sens.

Cette situation est inconfortable car je ne sais quelle posture adoptée avec elle. Un entretien clinique est programmé dans deux semaines mais son insistance provoque chez moi la crainte de réaliser un entretien d'accompagnement et non un entretien de recherche bien que la frontière soit étroite et poreuse.

Je m'efforce de ne pas la laisser dans le vide, je tente de contenir son mal-être en répondant simplement présente sans m'impliquer davantage ni l'abandonner.

Encore une parenthèse : Bizutage

J'ai fait cours en amphi hier.

J'avais la trouille.

La trouille de donner un cours à la fois technique « l'entretien de recueil de données » avec l'injonction du commanditaire, un maître de conférence, de ne pas parler de la clinique. Mais c'était pourtant la seule chose dont j'aurais pu à peu près parler en méthodologie! De surcroît dans un amphi avec des amphibiens habitués au silence.

Je construisais tous mes cours à l'improvisation, dans l'interaction avec les étudiants, rebondissant au fil de leurs questionnements. Je gesticule, je mets en scène les concepts parce qu'ils m'habitent et me font bouger (dans tous les sens du terme). Je ne pouvais donc pas restée assise à la table du maître, en bas, face à l'amphi sans être en relation avec eux, sans partir d'eux, pour eux, avec eux.

Par chance que j'ai provoquée, le micro ne marchait pas. Cet incident technique m'a permis de justifier en partie mes gesticulations.

J'ai été ce jour-là, confrontée aux limites de mon style professionnel, du moins c'est que je craignais. Il en a été tout autre, je me suis sentie tout à fait à ma place, compétente et réflexive pour le faire. Des ailes m'ont poussé.

J'ai pleinement assumé mon style.

« Travailler ses propres savoir-faire ou savoirs pratiques implique de travailler sur ma manière dont on les incarne, et donc sur des investissements qui engagent le praticien dans ses fondements identitaires, dans son (corps) soi, mais aussi dans ses secrets de fabrication » (Vial & Mencacci, 2007, p 186).

Cet après-midi la a renforcé ma légitimité, renforçant mes capacités de travail sur la thèse, retrouvée il y a peu. Je me sentais « enseignant-chercheur », à ma place, heureuse (du plaisir engendrée par cette situation ainsi que des avancées produites sur le chemin de la légitimité).

L'euphorie qui a suivi était identique à celle provoquée par certaines rencontres amoureuses.

Un élan d'enthousiasme puissant qui porte sans faire perdre les pieds à la terre mais qui réjouit et suspend le temps et les turbulences de l'existence.

J'avais trouvé ma scène.

Au cours suivant, le micro était devenu le prolongement de moi-même, le symbole de ma légitimité.

Sixième parenthèse : ma directrice de thèse ou comment j'ai réussi à tuer mon maître²¹³ et autres digressions

Depuis hier, ma directrice dit « on » alors qu'elle disait « vous » jusque-là. J'ai attrapé ce « on » comme l'indicateur d'une implication, d'une confiance en moi, d'une valeur positive

²¹³ Il existe une septième parenthèse publiée, antécédente mais reliée à celles-ci. Goralczyk, F. (2015). *Eduquer l'autre c'est travailler sur soi*. Nantes : Les sentiers du livre. Je l'ai écrite à mon entrée en thèse. Suite au décès de Michel Vial, celui que je considérais comme mon maître, est décédé. Un ami m'a dit : arrête de pleurer et écris ! Alors j'ai écrit. Et j'ai découvert mon écriture au fil de son mouvement. J'ai laissé les mots couler sans rien retoucher. C'était la première fois que je m'autorisais à écrire de ma place, sans me cacher derrière les auteurs tout en étant présents.

accordée à mon travail qui renforce non pas mon désir de poursuivre mais l'idée que je suis capable.

Il n'en a pas été ainsi au début et ce n'est pas un reproche que je lui adresse mais plutôt un retour réflexif sur ma part de responsabilité dans la construction de cette relation, la compréhension et la construction de sens accordée aux processus que j'ai mis en œuvre, éprouvé, traversé et construit, dans l'altération dont l'évocation de ce souvenir sert de repère, d'évènement saillant qui se fait le reflet d'une des phases de l'enchevêtrement de ces processus.

Je me rappelle de notre première rencontre. J'ai pensé à ma mère. Comme une petite fille, j'aurais voulu qu'elle lui ressemble. Elle était tout son contraire.

Je me rappelle aussi de cet entretien solennel avec ma directrice ainsi que le directeur du département des sciences de l'éducation (qui, en termes d'âge, aurait pu être mon père). Il m'impressionnait. Les deux réunis, je redevais une petite fille devant papa et maman. Je perdais les moyens de ma défense.

C'était peu après le décès de Vial. L'entretien avait été concluant. Il m'avait été demandé de réguler mon projet de thèse (en le disant autrement, d'enlever l'excès de références psychanalytiques). Je l'ai fait et mon projet de recherche a été accepté. Je me suis triple fracturé le pied trois jours après.

Cette profonde crise engendrée par une chute si banale a probablement été le déclencheur d'un long processus d'émancipation qui m'a longtemps empêché d'écrire, trop occupée à traverser l'effondrement psychique évoqué plus haut, l'angoisse et l'inconfort liés à des changements profonds que j'avais pourtant choisi d'entreprendre.

Mes mobiles en ont pris pour leur grade ! Rapport au savoir, rapport au corps, rapport à la norme, rapport à l'argent et à l'ostentatoire, à moi et aux autres, lien et/ou relation, séduction, sensualité, sexualité, attention gros chantier en cours !

J'ai perdu 66 kilos, l'enfant de remplacement, l'autre ?

J'ai repris le sport et le goût de l'effort, le plaisir de se mouvoir et de souffrir pour prendre plaisir des bénéfices qu'il permet.

J'ai mis fin, face à l'impasse de construire de la relation, à de nombreux liens entravants. Autrement dit, j'ai fait le ménage et je respire mieux !

J'ai appris, avec de longues errances et expérimentations en tout genre, à sortir du lien pour être en relation, accepter et aimer le manque tant il provoque le désir. J'ai accepté mon humanité, la fragilité et la vulnérabilité qui s'y rattache. J'accepte mieux l'idée d'être aimée. L'idée a encore besoin de prendre corps.

Pour ne pas conclure : le journal clinique ou l'écriture risquée.

Nous avons bien conscience en annexant ces paroles au corps de la thèse, de prendre un risque. « *La parole est toujours tactique ; mais en passant à l'écrit, c'est l'innocence même de cette tactique ; perceptible à qui sait écouter, comme d'autres savent lire, que nous gommons, l'innocence est toujours exposée* » (Barthes, 1981, p 10). Un risque institutionnel au regard du rejet que peut susciter la clinique. « *Des mutismes qui a force de se taire, impose le silence. Censure* » (Foucault, 1976, p 26). Un risque au regard de l'intimité abordée de certains sujets et qui pourrait déranger certains lecteurs compte tenu que « *la discrétion est recommandée avec de plus en plus d'insistance* » (Foucault, 1976, p 27).

Cependant, l'aise que je ressens pour parler de tout ou presque (pour rester faussement modeste) et assez librement, ne traduit en aucun cas une forme de provocation ni de prétention à être au-dessus d'une quelconque norme ou usage (dans son intention consciente en tous cas). Elle est peut être et en partie dû au « *resserrement des règles de convenance [qui] a amené vraisemblablement, comme contre-effet, une valorisation et une intensification de la parole indécente* » (Foucault, 1976, p 26). C'est d'ailleurs probablement ce qui rend si précieuse²¹⁴ notre qualité d'écoute... En ce qui concerne les sujets intimes, j'aime me rappeler ce que disait Foucault (1976) à propos de la sexualité (ce qui n'a d'ailleurs rien à voir avec le sexe).

Cependant, pour tenter de rester réflexif jusqu'au bout, il est peut être une volonté souterraine, un espoir que la liberté de penser et l'ouverture d'esprit trouvent refuge dans la science, accueillant subjectivité et singularité en son sein, « *une subjectivité qui engage une réelle alternative civilisatrice pour les hommes et pas seulement la survie de l'humain sur la planète* » (Cullen, 2015, p33)

Nous savons aussi qu'il n'y a pas de changement sans prise de risque. Nous savons aussi que tout avoir n'est pas possible. Nous avons compris que la hiérarchisation des valeurs impose de faire des choix entre plusieurs possibilités sans renier celles qui n'ont pas été prioritaires. Elles seront premières à d'autres occasions n'est-ce pas.

« *Il faut bien par la comédie de l'écriture, s'inscrire quelque part* » (Barthes, 1981, p 9).

²¹⁴ Nous nous autorisons ici un ton nouveau et prétentieux mais qui reflète en partie une part des compétences que nous auto évaluons .

26 mars 2018, appendice explosif

Je n'ai pas ouvert ni touché (donc pas relu non plus) à ce journal depuis qu'un de mes rares lecteurs a souligné la difficulté et la prise de risque que représente la présence de cet écrit en annexe de la thèse. Ce lecteur averti a mis en relief l'aspect politiquement incorrect de ces mots couchés ainsi sur le papier. J'ai entendu cet avertissement pressenti mais il m'a sidéré. J'ai réagi silencieusement en passant de manière compulsive d'un pôle à un autre : je publie cette chose à l'odeur de stupre sans prendre en considération les risques pris, « *sous forme de résistance, la tâche de l'éducation est d'aider à libérer le potentiel critique de l'éducation* » (Cullen, 2015, p 33) — tant pis je me le glisse sous l'oreiller. Cette réaction primitive semble dire un réel et profond questionnement éthique et épistémologique sur l'approche clinique. Assumer sa subjectivité n'est-ce pas un des piliers de la clinique ? Etre clinicien n'est-ce pas travailler à tout entendre pour permettre à l'autre de tout dire sans culpabiliser ?

Je remettais ainsi en question ce que je croyais avoir compris de la clinique tout en me confirmant la difficulté repérée, de formaliser ce fameux travail d'implication distanciation. Comment montrer pour le justifier, ce processus, sans en dire trop de soi ? Comment formaliser les critères de cette mise au travail et représenter ainsi un cadre pour les autres cliniciens, les apprentis chercheurs, les autres travailleurs de la pensée et de la relation, les agités du bocal qui comme moi mettent en scène la clinique dans leur quotidien.

14h

C'est un véritable labeur de se remettre dans la thèse après une interruption de quelques jours due aux obligations de l'existence. Je n'y arrivai pas ce matin. Je suis allée prendre l'air un instant. Je me suis endormie une heure au soleil sur une chaise inconfortable. A mon réveil je cherchais les raisons de ces difficultés puis j'ai pensé au micro. J'avais une crainte panique d'utiliser le micro en amphi. La première fois j'ai mis en échec son utilisation. La seconde j'ai essayé. Il ne faisait qu'un avec moi et cela m'a surprise. J'ai immédiatement relié cette avancée spectaculaire à la légitimité. Un des cours précédent, je m'étais sentie très à l'aise, à ma place en tant qu'enseignant chercheur. Je m'étais même amusée à critiquer « la clinique » comme si ce n'était pas mon champ d'appartenance. Cette prouesse a renforcé ma légitimité et ma capacité de travail sur la thèse. Je me suis sentie beaucoup moins gênée par la sensation du manque de rigueur dans mon travail de recherche. L'écriture a coulé portée par le fait d'assumer ma posture de clinicien. « *Le pouvoir fonctionne comme un mécanisme d'appel, il attire, il extrait ces étrangetés sur lesquelles il veille. Le plaisir diffuse sur le pouvoir qui le*

traque ; le pouvoir ancre le plaisir qu'il vient débusquer » (Foucault, 1976, p 60). Un pas de plus dans le deuil des critères habituels de scientificité attendu dans la science dure. Et pourtant, pourtant, pourtant parfois je cale.

Parfois j'ai l'impression que quelque chose de brillant ou du moins éclairé de quelques lumières va jaillir de ce travail. Parfois je me projette à la soutenance et j'ai honte. Comment est-ce envisageable que de futurs pairs potentiels me reconnaissent pour ce travail.

C'est ça une thèse !? (me dit je).

**Apports de l'approche clinique et des incursions théoriques
dans l'analyse des pratiques professionnelles visant l'émancipation du sujet**
L'exemple d'une recherche action auprès d'éducateurs spécialisés en formation

Résumé

L'éducation spécialisée est confrontée à l'impasse d'articuler les logiques contradictoires. Cet obstacle ainsi que le malaise inhérent à la subjectivité du métier d'éducateur génère de la souffrance qui se traduit par une posture de toute-puissance. La dimension émancipatrice de la relation éducative est étouffée sous les phénomènes de stigmatisation et d'aliénation renforcés par la posture de guidage. Ces difficultés sont repérables au sein des dispositifs d'analyse de la pratique à travers la prégnance de la résolution de problèmes, des entraves à la problématisation et des difficultés à articuler théorie et pratique qui l'illustrent. Le travail de problématisation vise à explorer les effets de l'usage des incursions théoriques et de la PAC (problématisation par l'articulation des contraires) dans un dispositif d'APP dans lequel l'intervenant adopte une posture clinique. Il s'inscrit dans un cadre théorique mettant en tension l'évaluation, la problématisation et l'émancipation. Cette thèse s'intéresse aux processus en jeu dans la relation éducative, entre le clinicien et le sujet, le sujet et les usagers, en mimésis dans les dynamiques de changement. En ce sens, la méthode clinique s'est imposée pour les rendre intelligibles. L'analyse des entretiens renforce notre hypothèse selon laquelle l'usage des incursions théoriques et de la PAC favorise la problématisation et l'émancipation des sujets tant sur le plan professionnel que personnel. Un phénomène de ricochet a été observé. Les résultats montrent l'importance de l'identification à la posture du clinicien comme mise en scène de l'articulation des contradictions et incarnation du savoir. Un remaniement du rapport au savoir s'y associe.

Mots-clés : émancipation ; posture ; clinique ; relation éducative ; problématisation par l'articulation des contraires ; incursions théoriques ;

**Contributions of the clinical approach and theoretical incursions
in the analysis of professional practices aiming at the emancipation of the subject.**
The example of action research with educators specialized in training.

Summary

Specialized education has to face the difficulty linked to the articulation of contradictory forms of logics. This complexity as well as the uneasiness related to the subjective implication inherent to the profession of educator cause suffering, which leads to an attitude of omnipotence. The emancipating dimension of the educating relationship is neutralized because of phenomena of stigmatisation and alienation, the latter being emphasized by a guiding attitude. Those difficulties can be distinguished through the devices of analysis of practices, by solving issues, going beyond the obstacles to the process of problematization and beyond the complexity related to the articulation between theory and practice. Addressing those issues aims at exploring the impact of the use of theoretical incursions and of the PAC (problematization through the coordination of contradictory notions) with the help of the APP device, which will be used by the participant in order to adopt a clinical attitude. This work is accomplished within a theoretical framework articulating the evaluating, problematizing and emancipating parts. This doctoral thesis deals with the processes involved in the context of the educating relationship, between the clinician and his-her patient, the patient and the users, taking into account the changing dynamics. The clinical method aims at making them intelligible. The analysis of interviews strengthens our hypothesis: using the theoretical incursions and the PAC method is positive in order to problematize and emancipate the patients, as well in terms of professional as personal development. A ripple effect has been observed. The results show how important is the process of identification to the attitude of the clinician, representing thus a way to stage the articulation of contradictory notions as well as the personification of knowledge. A reorganization of our relationship to knowledge can be associated to this.

Keywords : emancipation; posture; clinical; educational relation-ship ; problematization through the coordination of contradictory notions; theoretical incursions;