



**HAL**  
open science

# Les pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés : perspectives cliniques

Céline Rössli

► **To cite this version:**

Céline Rössli. Les pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés : perspectives cliniques. Education. Université Sorbonne Paris Cité, 2018. Français. NNT : 2018USPCB155 . tel-02516042

**HAL Id: tel-02516042**

**<https://theses.hal.science/tel-02516042v1>**

Submitted on 23 Mar 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES | SORBONNE PARIS CITÉ**

**ÉCOLE DOCTORALE 180**  
SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES : CULTURES, INDIVIDUS, SOCIÉTÉS  
LABORATOIRE ÉDUCATION DISCOURS APPRENTISSAGES / EA 4071

# **LES PRATIQUES D'ÉCRITURE DES ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS : PERSPECTIVES CLINIQUES**

**Par Céline Rössli**

Thèse de Doctorat de Sciences de l'éducation

**Dirigée par Bernard Pechberty**

Présentée et soutenue publiquement le 15 novembre 2018

**Devant un jury composé de :**

**Bernard Pechberty** (Directeur)  
Professeur émérite de Sciences de l'éducation  
Université Paris Descartes

**Françoise Bréant** (Rapporteur)  
Professeur de Sciences de l'éducation  
Université Paris Nanterre

**Christophe Niewiadomski** (Rapporteur)  
Professeur de Sciences de l'éducation  
Université de Lille 3

**Claudine Blanchard-Laville** (Examineur)  
Professeur émérite de Sciences de l'éducation  
Université Paris Nanterre

« Un jour, j'ai fait un travail sur une mouette, mais ce n'était pas tout à fait sur une mouette. C'était sur les choses qui me touchent, qui m'irritent, et que je trouvais importantes. C'est la seule chose qui m'intéresse. Ton travail peut parler des girafes mais il ne faut pas qu'il soit sur les girafes. Il faut qu'il soit sur les choses importantes pour toi. Qu'est ce qui est réellement important pour toi ? »

Tiago Rodrigues, *Tristesse et joie dans la vie des girafes*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Rodrigues, T. (2016). *Tristesse et joie dans la vie des girafes*. Besançon : Les Solitaires Intempestifs.

# Remerciements

Je remercie chaleureusement,

Monsieur Bernard Pechberty, pour son accompagnement tout en finesse depuis mes travaux de Master. Sa bienveillance, sa confiance, ses conseils et encouragements m'ont permis de mener à bien cette recherche. Sa présence à mes côtés, et nos échanges, ont grandement participé de la construction de ma posture de chercheuse clinicienne.

Mesdames Claudine Blanchard-Laville et Françoise Bréant, Monsieur Christophe Niewiadomski, pour avoir accepté d'être membres du jury de soutenance de cette thèse. Merci pour votre lecture et les riches discussions à venir.

Mes enseignants, professeurs, formateurs, pour avoir soutenu des énigmes au lieu de répondre à des questions.

Mes collègues et camarades étudiants, doctorants, éducateurs, animateurs d'ateliers d'écriture, professeurs, chercheurs, pour le partage d'expériences, et pour la sensation de n'être jamais seul.

Les personnels de l'université Paris Descartes, et tout particulièrement ceux de l'École Doctorale 180 et de la bibliothèque universitaire SHS-CNRS, pour leurs précieuses aides techniques, textuelles et processuelles.

Les lieux qui ont porté et contenu mon écriture.

Mes proches – famille, amis, amours – pour leurs questions et leurs silences, leurs nouvelles questions, leur franchise, leurs bras, leur curiosité, leurs rires, leur surprise, leur chaleur, leur adresse, nos grandes discussions, leurs impulsions, leur compréhension, leur attention, leurs imaginaires, leur patience, leur accueil, leur humour, leur écoute, leur indulgence, leur soutien inconditionnel, leurs lectures, leurs regards, leur traduction, leurs encouragements, leurs flatteries, leurs rêves, leurs voix, leur temps, leur confiance, leur présence et leur amour.

Papa, qui m'a donné tout le courage, toute l'envie et toute la fureur d'y aller, et maman, qui m'a permis d'y être.

# SOMMAIRE

---

<b>REMERCIEMENTS</b>	1
<b>SOMMAIRE</b>	2
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES</b>	6
<b>INTRODUCTION</b>	8
<b>PARTIE I – CONTEXTUALISATION ET PROBLÉMATISATION</b>	12
<b>1.1 Contexte et cadre de la recherche</b>	12
<b>1.1.1 L'approche clinique</b>	12
De l'approche clinique vers l'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation	12
Mouvements transférentiels, contre transférentiels, et implication du chercheur	16
<b>1.1.2 Mon implication dans la recherche</b>	19
Un rapport passionnel et ambivalent à l'approche clinique d'orientation psychanalytique	19
Mon implication dans cette recherche	25
Parcours scolaire, étudiant et professionnel	26
Un désir de recherche ancien qui se réorganise dans un travail de recherche universitaire	27
Écrire	29
<b>1.1.3 Définition de l'objet de recherche</b>	33
De la formation à l'écriture de fiction aux pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés	33
<b>1.1.4 Revue des littératures : état de la recherche en psychanalyse et en sciences de l'éducation sur l'écriture</b>	37
État de la recherche clinique et psychanalytique sur l'écriture	37
État de la recherche en sciences de l'éducation sur l'écriture	44
Recherches sur l'écriture et le sujet écrivant en approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation	46
<b>1.2 Problématisation</b>	48
<b>1.2.1 L'écriture et les écrits</b>	48
Origines de l'écriture dans les sociétés humaines et en travail social	49
Invention, avènement et évolutions des pratiques d'écriture dans les sociétés humaines	50
Le langage oral, l'écriture et l'écrit	55
Le langage oral	57
L'écriture	58
L'écriture : signifiant, signifié, activité symbolique et outil de symbolisation	59
L'écrit	61
Fonctions symboliques de l'écriture et de l'écrit : la trace, l'empreinte	63
Pouvoirs conférés à l'écriture, aux écrits, et aux personnes en ayant la maîtrise	65
Le sujet écrivant	68
<i>Rapport au savoir, à l'écriture et à l'écrit</i>	68
Compétence scripturale, continuum scriptural et insécurité scripturale généralisée	73

<b>1.2.2 De l'action sociale au travail social : du secours d'autrui à l'accompagnement social</b>	75
L'action sociale, approche historique	76
L'éducation spécialisée	82
L'éducateur spécialisé	83
La « crise » du travail social	87
<b>1.2.3 Places et enjeux de l'écriture et des écrits dans les évolutions du métier d'éducateur spécialisé</b>	94
État de la recherche sur les pratiques d'écriture et les écrits des éducateurs spécialisés	94
Avènement des pratiques d'écriture en travail social	95
L'écriture et les écrits de l'éducation spécialisée	99
Caractéristiques et enjeux actuels de l'écriture et des écrits en éducation spécialisée	104
<b>1.2.4 Questionnements de recherche</b>	106
<b>1.2.5 Méthodologie de recherche empirique et corpus</b>	111
Entretiens cliniques de recherche en sciences de l'éducation	111
Entretiens exploratoires auprès d'éducateurs spécialisés et d'assistants sociaux	113
Entretiens cliniques de recherche auprès d'éducateurs spécialisés	114
Construction de la consigne, passation et analyse des entretiens	116
<b>PARTIE II – ANALYSE DES ENTRETIENS CLINIQUES DE RECHERCHE</b>	119
<b>2.1 Fanny</b>	120
<b>2.1.1 Prise de contact et déroulement de l'entretien</b>	120
Prise de contact	120
Déroulement de l'entretien	120
Interventions et relances durant l'entretien	121
<b>2.1.2 Contenu manifeste</b>	122
<b>2.1.3 Contenu latent : hypothèses d'analyse</b>	124
De la « culture de l'oral » à la « culture écrite »	124
Les « chefs », figures d'instigateurs et de soutien de l'écriture dans l'équipe éducative	125
Figures identificatoires soutenant le rapport à l'écriture	131
Construction du soi-professionnel et mécanismes d'identification	133
<i>L'écriture : soutien à la construction du soi-professionnel</i>	135
Une réorientation professionnelle entre réparation et émancipation	136
L'écriture : cadre de l'action professionnelle	138
<i>L'écrit : un cadre nouveau pour la relation entre professionnels et usagers</i>	142
<b>2.1.4 Synthèse</b>	144
<b>2.2 Flore</b>	146
<b>2.2.1 Prise de contact et déroulement de l'entretien</b>	146
Prise de contact	146
Déroulement de l'entretien	146
Interventions et relances durant l'entretien	148
<b>2.2.2 Contenu manifeste</b>	149
<b>2.2.3 Contenu latent : hypothèses d'analyse</b>	151
Changer	151
Savoir	157
Préserver	161
Le professionnel « bonne mère » et les « mauvais parents »	161
Écrire	166
Fonctions des écrits pour les professionnels	166
Soutenir une position de « bonne écrivante » dans le cadre professionnel	168
<b>2.2.4 Synthèse</b>	170

<b>2.3 Clément</b>	172
<b>2.3.1 Prise de contact et déroulement de l'entretien</b>	172
Prise de contact	172
Déroulement de l'entretien	172
Interventions et relances durant l'entretien	174
<b>2.3.2 Contenu manifeste</b>	175
<b>2.3.3 Contenu latent : hypothèses d'analyse</b>	177
D'une douleur d'écrire : éléments traumatiques se jouant dans l'acte d'écrire	177
Apprendre et ne pas apprendre à écrire durant l'enfance	182
(Ré)apprendre à écrire à l'âge adulte	185
Le cadre professionnel, espace où réapprendre à écrire	185
Figures soutenant le réapprentissage de <i>l'écriture dans le cadre professionnel</i>	186
<i>Apprentissage de l'écriture professionnelle : vécus d'impuissance, d'incapacité et d'espoir</i>	189
Se défendre contre les affects douloureux liés à l'acte d'écrire	190
Être lu, être vu : influences de la lisibilité des écrits sur la pratique d'écriture	195
Influences de l'écriture et des écrits sur les relations entre professionnels et usagers	197
Un nouveau poste où prendre le risque d'écrire	198
<b>2.3.4 Synthèse</b>	200
<b>2.4 Jade</b>	202
<b>2.4.1 Prise de contact et déroulement de l'entretien</b>	202
Prise de contact	202
Déroulement de l'entretien	202
Interventions et relances durant l'entretien	203
<b>2.4.2 Contenu manifeste</b>	203
<b>2.4.3 Contenu latent : hypothèses d'analyse</b>	205
Un désir de maîtrise du discours, de la pensée et des actes professionnels	205
Un savoir-écrire solide, construit d'acquisitions scolaires et étudiantes	208
Partition entre différents « types » d'écrits	211
Les écrits « formels » : <i>outils de formalisation de la pensée et de l'action professionnelle</i>	213
<i>Les écrits « informels » : un plaisir autoérotique dans l'acte d'écrire</i>	215
<i>L'écrit « informel » : outil d'élaboration professionnelle venant soutenir l'idéal de métier</i>	216
<i>Les écrits « informels » : espaces de protection du professionnel et de l'utilisateur</i>	217
Places de l'utilisateur dans la relation d'accompagnement et dans les espaces d'écriture	221
« On est un peu allergiques » : le difficile passage à l'écriture des éducateurs spécialisés	225
<b>2.4.4 Synthèse</b>	230
<b>2.5 Louise</b>	232
<b>2.5.1 Prise de contact et déroulement de l'entretien</b>	232
Prise de contact	232
Déroulement de l'entretien	232
Interventions et relances durant l'entretien	233
<b>2.5.2 Contenu manifeste</b>	234
<b>2.5.3 Contenu latent : hypothèses d'analyse</b>	237
Écrire : une pratique récente répondant à des contraintes hiérarchiques	237
Un fonctionnement institutionnel compliquant la rédaction et la circulation des écrits	240
De la mère modèle à un modèle de mère pour les parents des usagers	244
Un fonctionnement institutionnel empêchant la proximité idéalisée entre professionnels et parents	248
Le « <i>bilan d'enfants</i> » : un écrit « compliqué », attaquant l'idéal professionnel	251
Introjection des attentes et des intérêts accordés à l'écrit par les personnels de direction	252
Idéalisation et projection quant à l'écriture universitaire	254
<b>2.5.4 Synthèse</b>	259

<b>2.6 Chloé</b>	261
<b>2.6.1 Prise de contact et déroulement de l'entretien</b>	261
Prise de contact	261
Déroulement de l'entretien	261
Interventions et relances durant l'entretien	262
<b>2.6.2 Contenu manifeste</b>	262
<b>2.6.3 Contenu latent : hypothèses d'analyse</b>	266
Faire équipe	268
Places de l'écriture et des écrits dans l'institution et dans l'équipe	272
<i>Différents rapports à l'écrit, avatars des divisions au sein de l'équipe</i>	275
Fonctions de l'écriture pour Chloé	277
Un jeu relationnel entre professionnels et usagers complexe et ambivalent	282
<b>2.6.4 Synthèse</b>	289
<b>PARTIE III – CONFRONTATION DES ENTRETIENS ET PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE</b>	292
<b>3.1 Enjeux des pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés</b>	292
<b>3.2 Un soi-professionnel écrivain</b>	302
Fanny : émergence d'un soi-professionnel écrivain « mature » par émancipation des cadres ayant permis sa construction	306
Flore : un soi-professionnel écrivain venant réparer des expériences d'écriture privées insatisfaisantes	309
Clément : processus de construction en cours d'un soi-professionnel écrivain	312
Jade : un soi-professionnel écrivain étayé sur un savoir-écrire étudiant	315
Louise : construction d'un soi-professionnel écrivain par essai d'émancipation des cadres contraignant la pratique d'écriture professionnelle	318
Chloé : fonctions d'étayage et de soutien de l'écriture pour le soi-professionnel	321
<b>3.2.1. Cadres et mécanismes psychiques soutenant le soi-professionnel écrivain</b>	324
<b>3.3 Perspectives de la recherche</b>	328
<b>3.3.1 Préconisations</b>	330
<b>CONCLUSION</b>	337
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	345
Documents cités	345
Documents mentionnés dans les revues des littératures	355



# ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

---

AED : Assistance Éducative à Domicile

ANEJI : Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés

ANRT : Association nationale de la recherche et de la technologie

ARS : Agence Régionale de Santé

AS : Assistant de service social

ASE : Aide sociale à l'enfance

ASLL : Accompagnement Social Lié au Logement

BE : Brevet d'État

BIT : Bureau international du travail

CAARRUD : Centre d'Accueil et d'Accompagnement à la Réduction des risques des Usagers de Drogues

CAFERUIS : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et de Responsable d'Unité d'Intervention Sociale

CASF : Code de l'action sociale et des familles

CIFRE : Conventions Industrielles de Formation par la REcherche

CSAPA : Centres de Soin, d'Accompagnement et de Prévention en Addictologie

CSST : Centre de Soins Spécialisés aux Toxicomanes

DAS : Direction de l'action sociale

DDASS : Direction Départementale des Actions Sanitaires Sociales

DEASS : Diplôme d'État d'assistant de service social

DEES : Diplôme d'État d'éducateur spécialisé

DGCS : Direction Générale de la Cohésion Sociale

DIPC : Document Individuel de Prise en Charge

DRJSCS : Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale

DU : Diplôme Universitaire

DUFÉ : Diplôme Universitaire de Formateur en Écriture

EACWP : European Association of Creative Writing Program

ES : Éducateur spécialisé

HDR : Habilitation à Diriger des Recherches

IME : Institut Médico Éducatif

IMP : Institut Médico Pédagogique

IRTS : Institut régional de travail social

LIDILEM : Laboratoire de Linguistique et Didactiques des Langues Etrangères et Maternelles

LMD : Licence, Master, Doctorat

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

ONES : Organisation Nationale des Éducateurs Spécialisés

PP : Projet Personnalisé

PPI : Projet Personnel Individualisé

RDD : Réduction des risques

SIAO : Service intégré d'accueil et d'orientation

TD : Travaux Dirigés

UCSS : Union catholique des services de santé et des services sociaux

USIS : Unité de Soutien à l'Intégration Scolaire

VAE : Validation des acquis de l'expérience

# INTRODUCTION

---

Cette thèse, inscrite en Sciences de l'éducation, interroge les pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés. L'écriture y est envisagée comme un nouveau trait professionnel que les éducateurs doivent intégrer à leurs pratiques et à leur « identité professionnelle »<sup>2</sup>, à une période de mutation de l'action sociale et de ses métiers.

L'éducateur spécialisé est un professionnel de l'action sociale qui accompagne des enfants, des adolescents et des adultes dits « inadaptés », rencontrant des difficultés à s'intégrer par eux-mêmes dans les groupes sociaux désignés comme « ordinaires ». Il exerce dans différents secteurs (social, médico-social, sanitaire et social), en institution et en milieu ouvert, auprès de publics variés. L'accompagnement qu'il propose à ces publics a pour objectif de les aider à conserver ou à recouvrer une autonomie maximale, en milieu ordinaire ou adapté.

La reconnaissance de l'éducation spécialisée en tant que profession est relativement récente : le Diplôme d'état d'éducateur spécialisé a été créé en 1967. Auparavant, les actions aujourd'hui dévolues à ces professionnels étaient prises en charge principalement par des bénévoles, œuvrant au sein de congrégations religieuses ou de communautés philanthropiques. L'identité professionnelle de l'éducateur spécialisé d'aujourd'hui conserverait en son sein, à des niveaux latents, les valeurs anciennes de l'assistance, telles que la bienveillance, la compassion, la charité, l'altruisme, le don de soi.

La professionnalisation de l'action sociale agit sur deux versants : du côté des intervenants, qui suivent désormais une formation au cours de laquelle ils acquièrent les compétences, les savoir-faire et les positionnements jugés nécessaires à leur activité d'accompagnement social ; et du côté des institutions, qui voient leurs activités cadrées, délimitées par un ensemble de lois et de règlements de fonctionnement. L'entreprise de professionnalisation, voire, au cours des dernières décennies, de technicisation de l'action sociale et donc de ses métiers, s'inscrit dans un processus en perpétuelle évolution, marqué par des avancées significatives au cours des deux dernières décennies. D'aucun dirait que l'on assiste à un changement de paradigme dans la manière de penser et de mettre en œuvre l'action sociale en France, porté par un ensemble de législations qui encadrent aujourd'hui étroitement l'action sociale et les formations aux diplômes du travail social. Ces professionnalisation et technicisation du

---

<sup>2</sup> Dans sa déclinaison clinique que je développerai par la suite : le « soi-professionnel ».

champ de l'action sociale ne sont pas neutres : elles répondent à un désir du législateur d'avoir un droit de regard et un pouvoir de décision quant à la prise en charge d'une partie de la population désignée comme socialement exclue. Cela nécessite de définir cette exclusion sociale, de choisir la manière de la prendre en charge, en milieu ordinaire et au sein de diverses institutions où exercent désormais des professionnels diplômés, notamment des éducateurs spécialisés. Les législations encadrant l'action sociale, qui orientent les fonctionnements institutionnels et professionnels, et les contraintes qui en découlent, sont questionnées par ces acteurs de terrain. En effet, ces modifications et réorganisations ne naissent que peu ou pas d'un désir des professionnels eux-mêmes : elles leur sont imposées par des instances extérieures. À ce titre, elles sont souvent perçues comme des contraintes, dont les professionnels ne perçoivent pas toujours le sens et l'intérêt. De plus, certaines directives nouvelles entrent en conflit avec les valeurs premières de l'action sociale, sur lesquelles les travailleurs sociaux ont fondé leur professionnalité.

Ainsi, l'action sociale en France est prise dans un ensemble de réalités, mais aussi de fantasmes, internes et externes aux individus et aux groupes professionnels. Elle cristallise des nécessités et des désirs parfois contradictoires, souvent passionnés, qui agissent à différents niveaux sur la manière dont le corps social conçoit et perçoit l'éducateur spécialisé, et sur la manière dont ce dernier se conçoit, se perçoit, et exerce.

Je suis moi-même issue du travail social. Éducatrice spécialisée de formation initiale, j'ai perçu au cours de ma formation, au milieu des années 2000, de mes expériences de stages puis d'emplois, des tensions qui semblent régulièrement traverser ce champ d'activités. J'ai également pu observer les manières dont les professionnels font face à ces tensions, individuellement et/ou en groupe. Dès le début de ma formation, j'ai été frappée par les plaintes, les expressions de souffrance, ou du moins par le malaise de nombreux travailleurs sociaux. Ceux-ci remettaient en cause les directives de travail qu'ils recevaient, les orientations prises par leurs structures d'emploi, et, plus généralement, par le champ de l'action sociale en France. Tout semblait se passer comme si ces professionnels se sentaient limités, empêchés par un cadre d'action imposé de l'extérieur, sur lequel ils ont peu de prise, et qui, d'après eux, ne correspond pas ou peu à leurs prérogatives, aux nécessités de leur exercice professionnel quotidien, et à leur idéal professionnel. Le cadrage gestionnaire, issu du modèle de l'entreprise, l'application à l'action sociale des notions d'efficacité, d'efficience, d'objectifs, de résultats, étaient notamment vivement critiquées. Métaphoriquement, je me représentais souvent l'éducateur spécialisé comme engoncé dans un

vêtement qui ne serait pas à sa taille, et qui entraverait sa liberté de mouvement, d'action, sa créativité – liberté et créativité qui étaient hier les maîtres mots de cette action éducative qui se voulait proche d'un artisanat. Ainsi vêtu, l'éducateur tenterait malgré tout de créer et de conserver l'espace clinique de l'accompagnement, le colloque singulier avec l'utilisateur, tout en résistant, à un autre niveau, à l'instrumentalisation de son activité par des décideurs extérieurs, législateur et financeurs. Toutefois, pris dans les urgences quotidiennes de l'accompagnement d'utilisateurs en grande difficulté, ce professionnel ne parviendrait pas toujours à allier action de terrain (le travail quotidien auprès de l'utilisateur) et réflexion plus générale sur sa profession. Ainsi, il semble sous le joug de directives qui, au sens littéral du terme, le dépassent, auxquelles il ne trouve que peu de sens, et dont il se défend notamment en résistant au changement qu'on l'exhorte d'opérer, et en se renforçant sur ses habitudes professionnelles – sur ce qui, dans son Idéal, représente un « bon professionnel ».

Parmi les activités nouvelles demandées à l'éducateur, il en est une qui lui pose particulièrement question : l'écriture. Écrire, activité connotée comme appartenant aux domaines scolaire et/ou intellectuel. Écrire, activité théorique, souvent jugée trop éloignée de l'action, de la relation de face à face entre professionnel et utilisateur. Écrire, activité qui prend du temps quand l'éducateur se vit comme n'en ayant jamais assez, activité qui demande de solliciter des savoirs et des savoir-faire bien différents de ceux qui sont habituellement l'outillage de ce professionnel. Or, les pratiques d'écriture et l'utilisation d'écrits en éducation spécialisée ont connu une hausse significative au cours des deux dernières décennies. Elles sont aujourd'hui indispensables pour répondre aux nouvelles exigences législatives et institutionnelles, principalement en matière de respect du droit des utilisateurs et d'évaluation de l'activité des institutions.

Quels enjeux comportent les pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés ? Comment ces pratiques ont-elles été introduites dans l'action sociale, dans les institutions, dans les équipes, dans l'activité quotidienne des professionnels ? Comment ces professionnels s'en saisissent-ils, au sein des groupe-équipes et à titre individuel ? Comment intègrent-ils ce nouveau trait à leur « identité professionnelle » et à leur « soi-professionnel » ? Quels éléments de leur rapport au savoir et de leur rapport à l'écriture convoquent-ils à cette fin ? Tels sont les principaux questionnements qui animent cette recherche.

Ma thèse se compose de trois parties. Dans une première partie, j'aborde les enjeux de la démarche clinique de recherche et son cadre méthodologique, ainsi que mon implication dans

ce travail, et je présente la problématisation de mon objet de recherche. Pour ce faire, je circonscris les contextes – notamment historiques, législatifs et symboliques – dans lesquels s’inscrivent les pratiques d’écriture actuelles des éducateurs spécialisés, et j’introduis les concepts et les notions théoriques nécessaires à l’élaboration de cette problématique.

Dans une seconde partie, j’expose ma recherche empirique – les six entretiens cliniques que j’ai réalisés auprès d’éducateurs spécialisés, et leurs analyses. Je mets alors au travail les notions et concepts cliniques dégagés au moment de la problématisation, afin d’éclairer les dynamiques et/ou les organisations psychiques à l’œuvre chez ces éducateurs spécialisés lorsqu’ils sont confrontés au nouveau trait professionnel écriture.

La troisième partie est consacrée, d’une part, à la synthèse et à la confrontation des analyses d’entretiens. Celles-ci me permettent de proposer des pistes de lecture quant aux enjeux des pratiques d’écriture des éducateurs spécialisés, leurs effets sur l’action professionnelle, sur les liens interpersonnels, sur l’expérience de la professionnalité et sur le soi. D’autre part, j’y propose des perspectives de recherche et des préconisations, à propos des enjeux et des manières possibles d’accompagner des éducateurs spécialisés à (ré)investir positivement leurs pratiques d’écriture, leurs productions et leurs utilisations d’écrits dans le cadre professionnel, et, ainsi, à construire et à soutenir un « soi-professionnel écrivain » vécu comme positif.

# PARTIE I

## CONTEXTUALISATION ET PROBLÉMATISATION

---

### 1.1 CONTEXTE ET CADRE DE LA RECHERCHE

#### 1.1.1 L'APPROCHE CLINIQUE

##### **De l'approche clinique vers l'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation**

Le terme clinique<sup>3</sup>, issu du grec *klinikê*, renvoie tout d'abord à un verbe de mouvement, visant à « occuper une position anormale », « devenir oblique en prenant un équilibre instable », « prendre un risque, s'engager à la modification d'une position première ». En latin, l'adjectif *clanicus* désigne « ce qui se fait près du lit des malades ». Il renvoie alors au fait de « pencher, incliner », utilisé au sens figuré et pronominal de se pencher. Ainsi, se pencher sur, c'est « s'occuper de quelqu'un avec sollicitude, s'intéresser avec curiosité. [...] se modifier en et se tourner vers un autre que soi en se décalant ».

Comme le rappelle M. Foucault<sup>4</sup> (1963)<sup>5</sup>, la médecine comme science clinique ne prend plus pour objet la maladie mais le malade, approché dans sa singularité. L'observation directe et l'écoute du patient, des symptômes et des signes subjectifs qui s'expriment dans son corps ou dans ses comportements, sont donc à la base de la clinique médicale, de soin et de recherche. Dès lors, « le regard médical n'est pas celui d'un œil intellectuel capable, sous les phénomènes, de percevoir la pureté non modifiable des essences. C'est un regard de la sensibilité concrète, un regard qui va de corps en corps, et dont tout le trajet se situe dans l'espace de la manifestation sensible. »<sup>6</sup> En ce sens, M. Foucault (1963) évoque la « sensorialité » du savoir clinique. Cette forme de regard médical a impliqué une réorganisation formelle et en profondeur des théories et des systèmes médicaux antérieurs. Elle renvoie à « un nouveau profil, pour l'expérience du médecin, du perceptible et de l'énonçable. »<sup>7</sup> S'intéresser aux malades dans leur singularité et non plus seulement aux maladies a en effet nécessité « toute une réorganisation du champ hospitalier, une définition nouvelle du statut du

---

<sup>3</sup> Adam, C. (2012). Détisser le métier : la démarche clinique à l'épreuve des pratiques psychosociales en milieu pénitentiaire. Dans Cifali, M., Périlleux, T. (Dir.), *Les métiers de la relation malmenés* (p. 13-34). Paris : L'Harmattan, p. 15.

<sup>4</sup> Philosophe

<sup>5</sup> Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris : puf (1990), p. 200.

<sup>6</sup> Ibid., p. 120.

<sup>7</sup> Ibid., p. XIV.

malade dans la société et l'instauration d'un certain rapport entre l'assistance et l'expérience, le secours et le savoir ». Il a également fallu « ouvrir le langage à tout un domaine nouveau : celui d'une corrélation perpétuelle et objectivement fondée du visible et de l'énonçable »<sup>8</sup>, ce qui a révolutionné la forme du discours scientifique.

À partir de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, la démarche clinique s'étend de la médecine à la psychologie. S. Freud<sup>9</sup> emploie le terme « psychologie clinique » dès 1899. Sous l'influence de la psychanalyse, cette psychologie se détache peu à peu des sciences médicales – la clinique se référant à la psychanalyse prend alors sa spécificité en réfléchissant sur ses méthodes.

Au cours des décennies suivantes, la démarche clinique commence à être utilisée par différentes disciplines des sciences humaines, non plus seulement pour l'examen d'individus malades mais pour l'observation d'individus et de groupes « ordinaires », envisagés dans leur singularité. La clinique désigne alors une approche, démarche, « mode d'appréhension, de construction de connaissances des phénomènes humains », qui « vise une compréhension en profondeur du sens que prennent, pour des sujets singuliers, les situations, les événements »<sup>10</sup>. Elle ne porte donc pas sur des faits en extériorité mais sur un « vécu », des points de vue subjectifs, des ressentis, des rapports à. En tant que démarche de production de connaissances, la recherche clinique vise « la compréhension du sens des conduites en situation »<sup>11</sup>.

Les sciences de l'éducation sont instituées en 1967. Il faudra attendre la fin des années 1980 pour que la démarche clinique de recherche commence à y être utilisée, sous l'impulsion de la note de synthèse de J.-C. Filloux<sup>12</sup>, publiée en 1987<sup>13</sup>. L'approche clinique d'orientation psychanalytique est utilisée dans les travaux de J. Filloux<sup>14</sup> (1983, 1989)<sup>15</sup>, puis dans ceux, notamment, de C. Blanchard-Laville, M. Cifali, J. Beillerot et N. Mosconi, également professeurs de sciences de l'éducation. C. Blanchard-Laville relate les évolutions de la démarche clinique de recherche dans un article intitulé « L'approche clinique d'inspiration

---

<sup>8</sup> Ibid., p. 200.

<sup>9</sup> Médecin neurologue, fondateur de la psychanalyse

<sup>10</sup> Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et Formation*, 50, p. 134.

<sup>11</sup> Lhuillier, D. (2006). Cliniques du travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, p. 182.

<sup>12</sup> Professeur de sciences de l'éducation

<sup>13</sup> Filloux, J.-C. (1987). Note de synthèse : Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue Française de pédagogie*, 81, 1, 69-102.

<sup>14</sup> Maître de conférences en sciences de l'éducation et psychanalyste

<sup>15</sup> Filloux, J. (1983). Clinique et pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 64, 13-20.

Filloux, J. (1989). Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 87, 59-75.



psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques »<sup>16</sup>, paru en 1999 dans la Revue française de pédagogie. En 2005, une note de synthèse<sup>17</sup> rédigée par C. Blanchard-Laville, P. Chaussecourte, F. Hatchuel et B. Pechberty, professeurs de sciences de l'éducation et chercheurs cliniciens, est publiée dans la Revue française de pédagogie. Ses auteurs y abordent la question de la légitimité d'une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, en tant que démarche de connaissance. Y est notamment défendue la légitimité de l'utilisation de la psychanalyse dans les recherches en sciences de l'éducation.

C'est S. Ferenczi<sup>18</sup>, proche disciple de S. Freud, qui, le premier, en 1908, a posé la question de l'application de la psychanalyse à la pédagogie. S. Freud lui-même se préoccupera de l'intérêt de la psychanalyse pour la pédagogie, et du fait que les personnes chargées de la mission d'éduquer puissent se familiariser avec la psychanalyse. Cette idée se retrouve dans ses préfaces aux ouvrages d'O. Pfister<sup>19</sup> (1913)<sup>20</sup> et d'A. Aichhorn<sup>21</sup> (1925)<sup>22</sup>, et dans sa « Sixième Conférence » (1933), où il salue le travail de sa fille A. Freud, psychanalyste d'enfants. À partir des années 1970 « apparaît explicitement un questionnement psychanalytique du rapport maître-élève, de l'institution pédagogique ou de l'« être enseignant », autrement dit une approche psychanalytique des objets du champ de l'éducation et de la formation »<sup>23</sup>. S'agissant de l'utilisation de la psychanalyse dans les recherches en éducation et formation, plusieurs questions se posent, comme le souligne la note de synthèse sus-citée : s'agit-il d'utiliser, de transposer, de s'inspirer, ou d'appliquer les théories psychanalytiques aux théories pédagogiques ? S'agit-il d'utiliser les théories psychanalytiques pour éclairer les situations pédagogiques, ou de construire une science appliquée s'appuyant sur la psychanalyse ? L'expression « recherche clinique d'orientation psychanalytique » est choisie pour désigner « une approche, à fin de connaissance, qui utilise l'interprétation analytique et qui peut être conceptualisée en termes de lecture et de décryptage »<sup>24</sup>. Elle s'apparente à l'utilisation de théories liées à des pratiques plutôt qu'à une science appliquée. Elle reprend les deux présupposés fondamentaux de la psychanalyse : « l'inconscient est à

---

<sup>16</sup> Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 9-22.

<sup>17</sup> Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., Pechberty, B. (2005). Note de synthèse : Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.

<sup>18</sup> Psychiatre et psychanalyste

<sup>19</sup> Pasteur et pédagogue

<sup>20</sup> Freud, S. (1913). Introduction à "La méthode psychanalytique" du Dr Oskar Pfister. Dans *Œuvres complètes* (p.35-40), Tome 12, Paris : puf (2005).

<sup>21</sup> Éducateur et psychanalyste

<sup>22</sup> Aichhorn, A. (1925). *Jeunesse à l'abandon*. Toulouse : Privat.

<sup>23</sup> Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., Pechberty, B., *op. cit.*, p. 113.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p.120.

l'œuvre dans les conduites, et ce sont les avatars du pulsionnel à partir de la sexualité infantile qui permettent de comprendre le développement des personnes »<sup>25</sup>. Sont étudiés, dans les recherches de ce champ, les registres apprenant ou professionnel de sujets, que ceux-ci soient en position d'apprenants, d'éduqués, de formateurs ou d'éducateurs. Ces recherches s'intéressent aux processus et aux mécanismes<sup>26</sup> psychiques qui régissent le registre éducatif de sujets singuliers envisagés « dans leur singularité irréductible »<sup>27</sup>, et à la place de la subjectivité dans le champ social. Elles contribuent, d'après C. Yelnik<sup>28</sup> (2005), à « la compréhension de déterminations psychiques et inconscientes dans les comportements, les relations, dimensions qui pour difficiles d'accès, n'en sont pas moins agissantes »<sup>29</sup>.

Sur le plan méthodologique et épistémologique, l'orientation psychanalytique conduirait, comme l'a notamment montré C. Blanchard-Laville (1999)<sup>30</sup>, à redéfinir les critères conventionnels de scientificité, à changer de mode de scientificité par rapport au protocole de recherche courant inspiré de l'approche expérimentale, qui se schématise en observation, hypothèse, expérimentation et analyse. Ce schéma est non pertinent dans le champ de l'approche clinique. N'y sont pas recherchées de preuves d'ordre quantitatif recueillies auprès d'un grand nombre d'enquêtés, mais bien plutôt « la pertinence du lien établi entre les observations empiriques et leur interprétation », permettant d'accéder à une « validité interne »<sup>31</sup>. L'interprétation du chercheur clinicien, qui « s'attarde auprès du singulier pour lui-même, en le reconnaissant dans son épaisseur propre », ne vise pas le vrai mais la « vérité subjective »<sup>32</sup>, le sens potentiel, la mise en sens, l'éclairage et la compréhension plus que l'explication. Pour ce faire, il prête attention à la fois au fonctionnement singulier du sujet, au contexte des situations que celui-ci rencontre, et aux perturbations induites chez l'enquêté et chez l'enquêteur par le protocole de recherche. Selon les termes de F. Giust-Desprairies<sup>33</sup> (2013), « il s'agit d'entendre ce qui se dit et se passe dans l'ici et maintenant de la situation de la recherche, compte tenu des interlocuteurs en présence, du contexte et des enjeux du dispositif mis en place »<sup>34</sup>. En ce sens, la recherche clinique d'orientation psychanalytique est

---

<sup>25</sup> Blanchard-Laville, C. (1999), *op. cit.*, p. 17.

<sup>26</sup> J'emploie le terme *mécanisme* dans le sens freudien d'opérations ou de conduites.

<sup>27</sup> Blanchard-Laville, C. (1999), *op. cit.*, p. 14.

<sup>28</sup> Professeur de sciences de l'éducation, chercheuse clinicienne

<sup>29</sup> Yelnik, C. (2005), *op. cit.*, p.145.

<sup>30</sup> Blanchard-Laville, C. (1999), *op. cit.*

<sup>31</sup> Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., Pechberty, B., *op. cit.*, p. 125.

<sup>32</sup> Zapata-Reinert, L. (2013). Esthétique du symptôme : quand la trace se fait désir. *Les Cahiers du CEIMA*, 9, p. 2.

<sup>33</sup> Professeur de psychologie sociale clinique, psychosociologue clinicienne

<sup>34</sup> Giust-Desprairies, F. (2013). La clinique, une épistémologie pour les sciences de l'homme. Dans De Gaulejac, V., Giust-Desprairies, F., Massa, A.(Dir), *La recherche clinique en sciences sociales* (p. 15-30). Toulouse : érès, p.19.

désignée par C. Blanchard-Laville (1999)<sup>35</sup>, reprenant les termes de P. Gréco<sup>36</sup>, comme étant à la fois « casuistique » (elle s'intéresse à des cas individuels jamais directement comparables) et « holistique », c'est-à-dire potentiellement globalisante, généralisable. La démarche clinique est, en effet, « en capacité d'identifier, à partir de cas singuliers, des mécanismes psychiques ou des organisations psychiques à l'œuvre dans les situations étudiées et ainsi de les repérer comme potentiellement agissantes dans toute situation relevant de cette catégorie »<sup>37</sup>. Ce qui est généralisable, ce n'est pas la situation ou la problématique singulière, mais le processus, c'est-à-dire « les modalités selon lesquelles les sujets tissent, dans le temps, des matériaux saisis, proposés, imposés par les différents systèmes et registres, [...] systèmes culturels, symboliques, imaginaires, fonctionnels »<sup>38</sup>. Pour L. Gavarini<sup>39</sup> (2013)<sup>40</sup>, il s'agit dès lors de « considérer les modalités d'articulation de l'individuel, du collectif et du social, ou, autrement dit, la configuration singulière de liens intersubjectifs, groupaux et institutionnels ».

### **Mouvements transférentiels, contre transférentiels, et implication du chercheur**

Outre l'intérêt porté aux personnes étudiées dans leur singularité, C. Blanchard-Laville (1999) rappelle avec C. Revault d'Allonnes (1989)<sup>41</sup> que « la spécificité de la démarche clinique réside dans l'analyse du positionnement du chercheur clinicien »<sup>42</sup>, de la part de subjectivité qu'il engage dans sa recherche. Ainsi, dans les recherches cliniques, la subjectivité n'est pas considérée comme un bruit, un obstacle à la connaissance, mais bien comme un instrument de connaissance. Sa prise en compte et son analyse font partie de la méthode de recherche, elles en sont l'un des moyens. Le principal instrument du chercheur est son propre psychisme, il accède au psychisme des sujets étudiés par la coprésence et l'intersubjectivité. La coprésence est d'ailleurs posée comme cadre de la recherche clinique, dans laquelle « les contenus (ce dont on parle) sont considérés à l'intérieur d'une rencontre dans laquelle chacun (chercheur/acteur social) est mis en travail »<sup>43</sup>. La relation entre enquêteur et enquêté est

---

<sup>35</sup> Blanchard-Laville, C. (1999), *op. cit.*

<sup>36</sup> Chercheur en psychologie

<sup>37</sup> Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., Pechberty, B., *op. cit.*, p. 19.

<sup>38</sup> Giust-Desprairies, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : puf, p. 209.

<sup>39</sup> Professeur de sciences de l'éducation, chercheuse clinicienne

<sup>40</sup> Gavarini, L. (2013). Les approches cliniques d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation : défense et illustration du « plein emploi de la subjectivité » et de la singularité dans la recherche. *Actes du Congrès de l'AREF, 27-30/08/2013*, Université de Montpellier 3.

<sup>41</sup> Revault d'Allonnes, C. (Dir.) (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod.

<sup>42</sup> Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, p. 14.

<sup>43</sup> Giust-Desprairies, F. (2013), *op. cit.*, p. 18.

toutefois à analyser du point de vue d'un « rapport d'altérité et de places » plutôt que comme « relation intersubjective stricte »<sup>44</sup>.

Il s'agit donc de prendre en compte et d'analyser les éléments de subjectivité que l'enquêteur engage dans sa recherche. G. Devereux<sup>45</sup> (1967)<sup>46</sup> parle de « perturbations » (au sens non limitatif du terme) pour qualifier les mouvements transférentiels et contre transférentiels<sup>47</sup> du chercheur, qui viennent interférer dans sa relation à son objet-sujet de recherche, et ainsi orienter ses analyses. Le caractère inconscient des processus transférentiels ne signifie pas qu'ils sont « inconnus ou non exprimables », mais qu'il s'agit de « phénomènes qui, même repérés, agissent pourtant avec une force et une intensité non maîtrisables et dont les effets sur les conduites persistent, bien que les causes aient disparu »<sup>48</sup>. C'est parce que le chercheur clinicien croit en la capacité agissante et au caractère peu maîtrisable de ces processus transférentiels dans la relation entre enquêteur et enquêté, comme dans toute relation humaine, qu'il choisit de prendre en compte et d'analyser ces processus comme matériaux mêmes de sa recherche. « Puisque l'existence de l'observateur, son activité d'observateur et ses angoisses produisent des déformations qui sont, non seulement techniquement mais aussi logiquement, impossibles à éliminer, toute méthodologie efficace en sciences du comportement traite ces perturbations comme étant les données les plus significatives et les plus caractéristiques de la recherche dans cette science »<sup>49</sup>, soutient G. Devereux (1967). « Lorsqu'elles sont considérées comme des données fondamentales » – qualifiées de données d'un « troisième type » – elles sont « plus valables et plus capables de produire des prises de conscience (insights) que tout autre type de données »<sup>50</sup>. Il s'agit donc, pour le chercheur clinicien, de mettre au jour, tant que faire se peut, les mécanismes transférentiels qui se jouent dans ses relations avec les enquêtés. Élaborer ces éléments transférentiels, « démêler ce que le

---

<sup>44</sup> Gavarini, L. (2007). Le contre-transfert comme rapport de places. Revisiter la question de l'implication du chercheur. Dans *Actes du Congrès international de l'AREF*, Strasbourg, Université Marc Bloch, 28-31/08/2007, p. 9.

<sup>45</sup> Psychanalyste et anthropologue

<sup>46</sup> Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion (1980).

<sup>47</sup> En psychanalyse, le transfert désigne « le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établi avec eux. [...] Il s'agit là d'une répétition de prototypes infantiles vécue avec un sentiment d'actualité marqué ». Laplanche, J., Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : puf, p.492.

Le contre-transfert désigne « l'ensemble des réactions inconscientes de l'analyste au transfert de son patient, y compris les sentiments projetés en lui par celui-ci », ou, dans le cadre d'une relation de recherche, de telles réactions du chercheur au transfert de ses sujets de recherche. Geissmann, C. (2002). Contre-transfert. Dans De Mijolla, A., *op. cit.*, p. 365.

Dans la suite de la recherche, j'emploierai parfois l'expression « mouvements transférentiels » pour désigner à la fois les mécanismes de transfert et de contre-transfert, pensant, avec G. Devereux (1967), que « le contre-transfert ne relève pas seulement d'une réaction contre un transfert, mais constitue en soi un processus transférentiel ».

<sup>48</sup> Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris : puf (2015), p. 15.

<sup>49</sup> Devereux, G., *op. cit.*, p. 16.

<sup>50</sup> Ibid.

chercheur dépose de lui-même dans ce qu'il reçoit de ses informateurs »<sup>51</sup>, permettrait en outre de mieux s'en dégager, et ainsi de limiter leurs effets négatifs et d'être davantage centré sur le sujet.

Sont donc pris en compte, comme matériaux de la recherche, le contenu (ce qui s'observe ou s'écoute) et le contenant (le dispositif de recherche, la relation entre enquêteur et enquêté, les mécanismes transférentiels à l'œuvre), qui lui-même « produit des significations qui [...] orientent l'intelligibilité des contenus »<sup>52</sup>. La validation des résultats de recherches cliniques passe par le fait, pour le chercheur, de rendre public des éléments de son élaboration, « de dire comment on est parvenu à obtenir ce qu'on a obtenu. [...] de répondre à la question : d'où tenez-vous ce que vous avancez, quelle est la source de ce savoir, êtes-vous en mesure de reconstituer le chemin parcouru ? »<sup>53</sup>

Outre les mouvements transférentiels et contre transférentiels qui se jouent dans la relation entre le chercheur et son objet-sujet de recherche, le chercheur clinicien prend en compte et analyse son implication – y compris inconsciente – dans sa recherche. L'implication du chercheur renvoie aux rapports qu'il entretient avec son objet et avec sa discipline de recherche, et avec les enquêtés. C'est que le choix de faire de la recherche, le sujet de recherche choisi et les questions que se pose le chercheur ne seraient pas neutres. De plus, « différentes dimensions de la personnalité du chercheur, ses expériences, sa sensibilité à certaines dimensions peuvent contribuer à l'orientation que prend une recherche »<sup>54</sup>. « Le chercheur clinicien [...] est [donc] amené à s'incliner (étymologie du mot clinique) sur ce qui le pousse à chercher et sur ce qui le lie à ses objets de recherche »<sup>55</sup>, et à tenter d'élaborer ces éléments d'implication, en grande partie inconscients.

Dans la deuxième partie de la thèse, je proposerai des élaborations quant aux mouvements transférentiels et contre-transférentiels que j'ai vécus lors des entretiens cliniques, dans ma relation aux personnes interviewées, et au moment de l'analyse des discours. Dans cette première partie, j'évoquerai mon rapport à la psychanalyse, à l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, à la recherche, et à mon objet de recherche.

---

<sup>51</sup> Yelnik, C. (2007). Le contre-transfert comme outil de connaissance dans une recherche clinique en sciences de l'éducation. Actes du Congrès de l'AREF, 28-31/08/2007, Strasbourg, p. 7.

<sup>52</sup> Giust-Desprairies, F. (2013), *op. cit.*, p. 18.

<sup>53</sup> Benslama, F. (1989). La question du contre-transfert dans la recherche. Dans Revault d'Allones, C. (Dir.), *op. cit.*, p. 144.

<sup>54</sup> Yelnik, C. (2007), *op. cit.*, p. 2.

<sup>55</sup> Bréant, F. (2013a). *Le Sujet en formation : écriture réflexive et approche clinique*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation. Université Paris 8, p. 4.

## 1.1.2 MON IMPLICATION DANS LA RECHERCHE

### Un rapport passionnel et ambivalent à l'approche clinique d'orientation psychanalytique

J'ai découvert l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation lors de ma troisième année de Licence de Sciences de l'éducation, au cours de laquelle j'ai commencé à suivre les cours du Pr. B. Pechberty.

Les théories psychanalytiques ne m'étaient pas totalement étrangères : jeune adolescente, je me suis un temps passionnée pour l'interprétation des rêves et ai parcouru de nombreux ouvrages à ce propos. Plus tard, durant ma formation d'éducatrice spécialisée, j'ai étudié quelques concepts psychanalytiques – notamment ceux de « transfert », d'« identification »<sup>56</sup>, et de « projection »<sup>57</sup> – abordés par des enseignants non psychanalystes, qui s'en servaient pour expliquer et analyser, d'une manière qui m'apparaît aujourd'hui quelque peu sauvage, les comportements des usagers d'institutions sociales et des professionnels éducatifs. Dans mon mémoire de fin d'études pour l'obtention du Diplôme d'état d'éducateur spécialisé (DEES), portant sur le rapport à la réalité des personnes toxicomanes, j'ai utilisé des concepts issus de théorisations freudiennes (notamment ceux de « principe de plaisir » et de « principe de réalité », mais aussi de « compulsion de répétition »). L'utilisation de concepts psychanalytiques m'a été reprochée lors de ma soutenance de mémoire, les membres du jury qualifiant les théories freudiennes de « dépassées », et l'application de la psychanalyse à l'éducation spécialisée « non adaptée ». J'obtins tout juste la moyenne à ce mémoire, que ce jury jugea « de recherche », alors qu'un mémoire professionnel était attendu.

Durant ma troisième année de Licence, mes ressentis vis-à-vis des cours cliniques étaient ambivalents : j'avais hâte de m'y rendre, mais j'en sortais chamboulée, je me sentais déstabilisée par les résonances entre les propos qui s'y tenaient et mon histoire personnelle. Pourtant, je persistais, cette déstabilisation étant à la fois souffrance et plaisir. Ce cours était assez interactif : les étudiants étaient encouragés à parler de leurs expériences professionnelles ou personnelles non intimes. Un autre étudiant et moi-même prenions souvent la parole, pour partager nos expériences passées d'éducateurs spécialisés. Je lisais de nombreux ouvrages de psychanalyse et d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Le Vocabulaire de

---

<sup>56</sup> « Processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. » Laplanche, J., Pontalis, J.-B., *op. cit.*, p. 187

<sup>57</sup> « Opération par laquelle le sujet expulse dans le monde extérieur des pensées, affects, désirs qu'il méconnaît ou refuse en lui et qu'il attribue à d'autres ». Ionescu, S., Jacquet, M.-M., Lhote, C. (1997). *Les mécanismes de défense, Théorie et clinique*. Paris : Armand Colin, p. 228.

la psychanalyse<sup>58</sup> devint l'un de mes livres de chevet, comme l'était, enfant, le dictionnaire de la langue française. J'avais alors l'impression de tout comprendre, très facilement, comme si les théories psychanalytiques que je découvrais avaient été écrites pour moi.

Je réalisais mes mémoires de Master 1<sup>59</sup> et 2<sup>60</sup> sur le travail social, dans le champ de l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, sous la direction du Pr. B. Pechberty, qui deviendrait mon directeur de thèse. L'approche clinique me passionnait, je la pensais, écrivais-je, « la plus proche de ma manière de penser les fonctionnements humains », celle « qui convient le mieux à ma manière actuelle d'envisager la recherche en sciences humaines ». Cette manière d'appréhender la recherche en sciences humaines me semblait même « naturelle ». Toutefois, au cours de mon année de Master 2, je commençais à questionner ma sensation de tout comprendre et de tout savoir des théories cliniques avant même de les avoir apprises. Quelle fonction prenait alors, pour moi, ce savoir fantasmatiquement déjà là, qui me comblait, ce savoir clinique qui, prit sous son versant explicatif, me semblait répondre exactement à des questions que j'ignorais jusqu'alors me poser ? Ce savoir (ma certitude de sa maîtrise, et ses capacités explicatives) n'était-il pas qu'un écran de fumée, masquant mes angoisses de ne pas savoir ou de ne pas comprendre certaines choses ? Une fois cette hypothèse apparue, mes fantasmes quant à cette discipline, que je plaçais jusqu'alors au-dessus de toute autre car étant capable de tout expliquer, commencèrent à se fissurer. Je me mis à questionner les théories psychanalytiques et leur utilisation en sciences de l'éducation.

Ces questionnements apparurent chez moi à un moment important, charnière me semble-t-il après-coup, de mon parcours étudiant et personnel. Sur le plan étudiant, l'année de Master 2, que j'envisageais comme un échauffement pour le Doctorat qui suivrait, est une période où je me suis posée beaucoup de questions tant sur mon objet de recherche futur que sur l'inscription disciplinaire de mes travaux : il me semblait devoir faire un choix qui serait ensuite irréversible. Sur le plan personnel, la fin d'année de Master 1 marqua le début d'une première analyse, entamée peu après avoir appris que mon père était gravement malade – il me semble que j'espérais secrètement que cette analyse nous sauve, mon père et moi. Or, mon père mourut quelques mois plus tard, et j'interrompis mon analyse. Dans les deux ans qui suivirent, j'entamais deux nouvelles analyses auprès de deux autres psychanalystes, qui

---

<sup>58</sup> Laplanche, J., Pontalis, J.-B., *op. cit.*

<sup>59</sup> Rössli, C. (2011). *Devenir éducateur spécialisé, enjeux de (re)constructions identitaires* (mémoire de Master 1 non publié). Université Paris Descartes.

<sup>60</sup> Rössli, C. (2012). *Les distances professionnelles des éducateurs spécialisés* (mémoire de Master 2 non publié). Université Paris Descartes.

moururent toutes deux peu après que nous ayons commencé ce travail : la première du même cancer que mon père, la seconde dans un violent accident. L'enchaînement de ces décès – alors même que ma motivation première à entamer une analyse était que celle-ci m'aide dans mon processus de deuil de mon père – m'ébranla fortement. Il me semble aujourd'hui que s'est constitué chez moi, à cette période, un amalgame entre les théories psychanalytiques (fantasmatiquement en mesure de tout expliquer) et les psychanalystes (fantasmatiquement en mesure de tout soigner). Si, au cours de ma troisième année de Licence, je m'étais sentie délivrée de nombreuses incompréhensions et de nombreux questionnements, sources d'angoisses, auxquels avaient répondu, pour moi, les théories psychanalytiques, au cours de mon année de Master 2 l'incompréhensible et les angoisses associées revenaient, sans que, cette fois, ni les théories psychanalytiques ni les psychanalystes n'y puissent rien. Je me sentais abandonnée, par les unes et les autres. Les théories m'apparaissaient tout à coup insuffisantes, incomplètes. Et les psychanalystes – qui n'empêchèrent ni la mort de mon père ni leur propre mort – impuissants, inutiles. Mon rêve, que j'entretenais depuis l'enfance, d'une science qui expliquerait tout, me comblerait, effacerait mes angoisses, que je pensais avoir trouvé en l'approche clinique, et mon rêve d'un père toujours présent, immortel, qui occuperait les mêmes fonctions que cette science, furent violemment détruits.

Mes questionnements quant aux théories psychanalytiques et quant à leur utilisation en sciences de l'éducation perdurèrent, s'intensifièrent durant mes années de Doctorat. Dans ce même mouvement passionnel qui m'avait fait ressentir une forme d'amour aveugle à leur égard, je ressentais par moments de la haine. Haine mêlée de honte de leur avoir accordé tant de crédit, et d'un sentiment de trahison, de ces théories et des personnes qui les défendent. Je ne disais rien de cette honte et de ce sentiment de trahison, car j'aimais encore ces personnes – professeurs, auteurs – et voulais encore aimer cette discipline, ressentir à nouveau le sentiment de complétude qu'elle m'avait hier apporté. Toutefois, ces questionnements et ces doutes quant à la discipline de recherche que j'avais choisie, pensais-je, de manière irréversible, étaient douloureux pour moi. Lorsque des collègues s'inscrivant dans d'autres champs disciplinaires ou des personnes non universitaires à qui je parlais de mon travail de thèse me questionnaient sur ma discipline, je me sentais jugée, attaquée. J'avais tout autant peur de ne pas savoir défendre cette discipline, que de réaliser que le fait de ne pas savoir la défendre signifiait que je n'en étais pas assez convaincue. Je n'étais plus convaincue de rien, je n'avais ni argumentaire valable pour défendre ma discipline, ni contre-argumentaire valable pour la remettre en cause. Je ne parvenais plus à m'identifier au groupe des cliniciens, à mes



professeurs, à mes collègues doctorants. Je ressentais alors la même douleur que lorsque je me rendais compte, plus jeune, avoir des points de vue différents de ceux de mon père – il me semblait que le monde entier s’effritait sous mes yeux sans que je n’ai rien à quoi me raccrocher.

En quatrième année de Doctorat, cette sensation d’effritement était à son comble, il me semblait que les fondations sur lesquelles j’érigeais ma thèse ne tenaient plus et j’envisageais abandonner ces études. Je me sentais acculée : à l’image d’un architecte qui veut construire un bâtiment, j’avais fourni un intense travail pour établir les plans de ce que serait ma thèse, mais ce travail, au lieu de construire, me semblait n’avoir en réalité abouti qu’à la déconstruction de mes certitudes quant à ses fondations. Sur quoi pouvais-je dès lors continuer à édifier ma thèse ? Je me remis à lire beaucoup. Je me souviens notamment de lectures de textes de P. Aulagnier<sup>61</sup> (1974)<sup>62</sup>, dans lesquels elle évoque la notion de « savoir identificatoire » sous la forme duquel se manifesterait la connaissance, savoir identificatoire « dont un des traits sera de tenter de laisser hors savoir ou hors champ tout ce qui risque de le remettre en cause », et la notion de « capacité à investir », dans laquelle « il s’agit pour le psychisme de toujours faire en sorte que la déception (l’ébranlement d’une croyance, l’inadéquation d’une pensée, la non-opérance d’un savoir) n’altère pas trop durablement la possibilité d’investir un nouvel objet, un nouveau savoir, une nouvelle croyance ». Ces lectures m’ont alors permis d’accéder à nouveau à une forme de compréhension, de moins culpabiliser de mes questionnements et de mes doutes, voire de les accepter, et de poursuivre mon travail de recherche.

En cinquième année de doctorat, et malgré l’urgence de la rédaction du manuscrit de thèse, je pris un temps pour questionner à nouveau mon rapport à l’approche clinique d’orientation psychanalytique en sciences de l’éducation. Pour la première fois, ce questionnement me paraissait authentique : je m’autorisais à remettre en question ce que l’on m’avait appris, ce que j’avais appris, et à me demander ce que je souhaitais en faire. Il me semble aujourd’hui que les questionnements, parfois douloureux, qui ont émaillé mon parcours de doctorante, ont été nécessaires à l’avènement de mon soi-professionnel<sup>63</sup> de chercheuse clinicienne. À

---

<sup>61</sup> Psychanalyste et psychiatre

<sup>62</sup> Aulagnier, P. (1974). À propos de la réalité : savoir ou certitude. *Topique*, 13, p. 284.

<sup>63</sup> Le « soi » est une notion clinique psychanalytique qui fait écho à celle de « self », notamment théorisée par D. W. Winnicott. Dans le champ de l’approche clinique d’orientation psychanalytique en sciences de l’éducation, comme l’énonce B. Pechberty (2003), la notion de « soi » est préférée à celle, plus sociale et psychologique, d’« identité ». La notion de « soi-professionnel » est utilisée pour désigner les dynamiques conscientes et inconscientes qui construisent la part professionnelle de l’identité d’un sujet, conformément au souci clinique d’« introduire la personne singulière dans la professionnalité ». Cette notion permet de penser « la dimension psychique globale, les affects, les représentations conscientes et inconscientes présents dans la vie personnelle et professionnelle et leurs liens », selon « le modèle de base de la réalité psychique (qui) est celui des dynamiques et des conflits, à la fois internes et relationnels ». Pechberty, B.

plusieurs moments de ce parcours, j'ai eu la sensation de vivre une crise d'adolescence dans mon rapport au savoir, dont l'issue est pour moi de m'autoriser à penser par moi-même en tant que chercheuse et d'accorder du crédit à mes pensées, qui, bien sûr, sont enrichies de la confrontation à d'autres pensées, mais ne sont plus la seule copie de celles-ci. En fin de doctorat, la contrainte temporelle me permit aussi de m'autoriser, bon gré mal gré, à laisser des questionnements en cours, des lectures à lire et des réflexions à mener, de m'affranchir de mon désir trop grand de maîtrise, et d'ouvrir un avenir possible à des travaux de recherche futurs, dont la thèse n'est qu'un point de départ.

Que représente aujourd'hui pour moi l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation ? Dépassant mon rapport passionné et clivant (amour ou haine) à cette discipline, je me rends compte que même dans les moments où je l'ai profondément remise en question, elle ne m'a jamais parue invalidée ou inintéressante. Serait toutefois invalide et inintéressant le fait de la défendre contre d'autres approches disciplinaires, qui pourraient à mon sens l'enrichir. Il s'agirait dès lors que les tenants de différentes disciplines réussissent à travailler ensemble sur de mêmes objets, en y appliquant des points de vue et méthodologies différents mais complémentaires. Pour moi, aujourd'hui, la clinique est surtout une approche, une manière de regarder, de percevoir et d'élaborer des connaissances sur le monde, les individus et les relations qu'ils entretiennent. Dans le champ des sciences de l'éducation, sur les relations d'enseignement et d'apprentissage, les manières dont chacun négocie, pour lui-même, avec le savoir et les savoirs. Cette approche permet de regarder et d'émettre des hypothèses interprétatives sur ce qui se passe au niveau des sujets, dans leur singularité et aussi dans la manière dont ils font groupe, d'entrer dans ces « théâtres intimes et étranges qui traversent la vie intérieure et qui influent sur les relations entretenues avec l'environnement »<sup>64</sup>. D'autres approches, par exemple sociologiques, permettent de regarder, différemment, ce qui se passe au niveau des grands groupes, des sociétés, et ces deux approches me semblent complémentaires, si l'on souhaite porter sur l'humain un regard assez honnête, qui le respecte dans sa complexité qu'on ne parviendra jamais – et à mon sens qu'on ne doit pas – en tant que chercheur, imaginer cerner totalement. Je pense que les sciences de l'éducation, par leur pluridisciplinarité, permettent une approche interdisciplinaire qu'il serait bon de faire fructifier. Moi-même, en tant que chercheuse clinicienne, j'ai travaillé et souhaite continuer à travailler avec des cliniciens mais aussi avec des non cliniciens, dont j'accepte les

---

(2003). *La difficulté d'apprendre et d'enseigner entre le soin et la formation*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation. Université Paris X, p. 60.

<sup>64</sup> Bonnefon, G. (2013). *L'éducation spécialisée. Fondements, pédagogies, perspectives*. Lyon : Chronique sociale, p. 21.

questionnements quant à mes présupposés et méthodologies de recherche comme je questionne les leurs, non pour les remettre en question ou pour défendre chacun les siens dans une forme de clivage<sup>65</sup>, mais bien pour les enrichir mutuellement. La lecture d'auteurs qui prônent la co-disciplinarité m'apporta, à certains moments de mon parcours, des bouffées d'air bénéfiques. Je pense notamment à un texte de C. Blanchard-Laville (1999)<sup>66</sup> dans lequel elle indique, à propos de l'approche clinique d'orientation psychanalytique : « que cette approche ne puisse à elle seule régler la question de la complexité des objets de recherche auxquels elle prétend s'affronter, j'en suis aussi convaincue ». S'agissant de l'écriture, je pense aux propos de F. Bréant<sup>67</sup> (2013)<sup>68</sup>, qui situe ses travaux « à la jonction de plusieurs paradigmes théoriques, cherchant à dépasser le clivage entre l'écriture littéraire et l'écriture scientifique », et qui propose de concevoir « les dimensions critique et poétique de la recherche clinique en sciences de l'éducation » comme aidant à « penser une démarche scientifique créative accueillant le travail de l'inconscient, le doute et la dimension littéraire, sans s'écarter de la visée de la production de savoirs ». Je reçus ces textes comme des autorisations, qui me permirent de soutenir un travail de recherche et d'écriture plus libre et créatif que ce que je ne m'étais autorisée jusqu'alors, allant puiser dans des références interdisciplinaires, tout en maintenant un regard et une posture cliniques. Il me semble que, dans les moments où j'ai rejeté cette discipline, ce que je rejetais n'était en réalité pas la discipline elle-même mais le fait de m'y sentir enfermée, contrainte de regarder les phénomènes depuis un seul angle de vue, quand j'avais envie, aussi, de me déplacer, de regarder ailleurs et autrement. Mais regarder autrement nécessite de savoir regarder, et en cela je remercie les personnes qui m'ont contrainte, par moments, à aiguïser mon regard clinique et lui seul. Il y a plusieurs années, je rabrouais un ami peintre, qui me faisait remarquer que je peignais sans respecter ni les étapes nécessaires à la construction du tableau, ni l'accord des couleurs, des matières, ni les proportions. « Je peins comme j'en avais envie, en cassant les codes s'il me plait ! » lui disais-je. Il prononça alors une phrase que je garde en mémoire et que je répète souvent aux étudiants auxquels j'enseigne aujourd'hui : « pour pouvoir casser les codes, il faut d'abord savoir les maîtriser complètement ».

---

<sup>65</sup> « Dissociation résultant d'un conflit, pouvant affecter le Moi [...] ou ses objets. » De Mijolla-Mellor, S. (2002). Clivage. Dans De Mijolla, A. (2002), *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Calmann-Lévy, p. 317.

<sup>66</sup> Blanchard-Laville, C. (1999), *op. cit.*, p. 19.

<sup>67</sup> Professeur de sciences de l'éducation, chercheuse clinicienne

<sup>68</sup> Bréant, F. (2013a), *op. cit.*, p. 91.

## Mon implication dans cette recherche

L'autorisation à parler de sa subjectivité dans un travail universitaire, fût-il clinique, tout en respectant mon désir de préserver certains éléments jugés trop personnels, m'a longuement questionnée. Cela représentait pour moi à la fois une possibilité et un devoir, les chercheurs cliniciens étant, comme expliqué ci-dessus, encouragés à élaborer leur implication vis-à-vis de leur objet de recherche. La différence entre les verbes pouvoir et devoir renvoie, pour moi, à la question de l'autorisation et à la notion d'autorité. Réalisant un travail universitaire, je m'autorise et suis autorisée à écrire sous le joug d'une autorité : mon écriture a lieu dans un cadre tenu à la fois par moi-même et par d'autres, personnes et institutions. Ces institutions, ces personnes et moi-même faisons différemment autorité sur mon écrit thèse. À la rédaction de celui-ci, je me dois de respecter un certain nombre de critères qui lui permettront d'être effectivement reconnu comme une thèse universitaire, mais aussi de soutenir le choix d'un objet de recherche et de paradigme singuliers, traçant ainsi les premiers contours de ma posture de chercheuse. La période du Doctorat, la rédaction et la soutenance de la thèse représentent, pour moi, le fait de passer d'un statut d'étudiant chercheur soumis à l'autorité d'une institution, l'université, à un statut de chercheur faisant autorité, dès lors qu'il sera reconnu comme Docteur et chercheur au sein de cette même institution. Ce travail de Doctorat et les activités qui y sont associées (participation à des séminaires et colloques, missions d'enseignement et de recherche) accompagnent donc un changement d'état et de posture. Celui-ci n'est pas le premier : il fait suite à plusieurs autres, vécus au cours d'expériences personnelles, scolaires, étudiantes et professionnelles. Ces expériences ont façonné ce que je suis, et ainsi ont influencé la manière dont j'effectue mon Doctorat, la manière dont je deviens chercheuse – c'est pourquoi questionner ce parcours qui m'a conduit au Doctorat me semble ici pertinent. L. Gavarini (2007) soutient qu'il est « important de comprendre quel est le désir qui sous-tend un projet de recherche, qu'il soit en lien avec l'histoire propre, avec l'expérience professionnelle – d'où nous vient-il, à quelle exigence répond-il, par quelle conviction est-il animé, qu'est ce qui nous lie à cet objet, par quels signifiants passe-t-il ? »<sup>69</sup> Pour F. Bréant (2005)<sup>70</sup>, l'écriture et la présentation de l'itinéraire de recherche constituent en eux-mêmes « un moment clinique » relevant de la démarche clinique de recherche.

---

<sup>69</sup> Gavarini, L. (2007), *op. cit.*, p. 5.

<sup>70</sup> Bréant, F. (2005). Écrire et présenter son itinéraire de recherche : un moment clinique. *Éducation permanente*, 162, 101-113.

À l'écriture de ces éléments d'implication, j'ai tenté d'éclairer au plus juste le cheminement qui a été le mien au cours de mes six années de Doctorat, et, avant lui, les éléments de mon parcours qui me semblent avoir conduit, orienté et soutenu ce travail de recherche. Je repense à mon père qui, lorsque j'étais enfant, m'apprenait à faire des ricochets à la surface des lacs. La pierre plate, lancée à vive allure et selon un mouvement du poignet particulier, ricoche plusieurs fois à la surface de l'eau, y dessinant coup sur coup des cercles. La même pierre, lancée par la même main, dessine plusieurs cercles différents, d'abord proche du bord de l'eau, de soi, puis de plus en plus loin. Ce travail de thèse y ressemble : il lie « en ricochet » mes différentes pratiques scripturales (de fiction et professionnelles), mes expériences étudiantes et d'emplois.

### ***Parcours scolaire, étudiant et professionnel***

J'ai grandi dans une zone rurale du Sud de la France. Je suis entrée à l'école en classe de CP. Ce lieu m'est dès le départ apparu hostile. Je me sentais enfermée derrière ses murs et ses grilles, les autres enfants me faisaient peur et je m'ennuyais en classe. Je m'évadais dans les livres : je passais les récréations, assise contre une grille de la cour, à lire des romans, on m'autorisa à lire en classe, après avoir écouté une première fois la leçon. Chaque soir, mon père et moi nous faisons la lecture. Je voulais devenir le héros des livres que nous lisions, ma mère m'en fabriquait les costumes. Je me souviens de mon enfance comme d'une période où la fiction et l'imaginaire se mêlait énormément voire se confondait à ma vie réelle, ce qui rendait mon quotidien – notamment scolaire – beaucoup plus supportable : l'imagination me permettait de disparaître par moments d'une réalité déplaisante. Écriture et lecture ont toujours été, pour moi, liées à l'imagination. Pendant longtemps, mon imagination m'a semblé être mon seul bien propre, la chose que rien ni personne ne pouvait m'enlever.

Au collège puis au lycée, mes relations aux autres élèves étaient toujours difficiles. La plupart des apprentissages me passionnaient, mais n'étaient à mon sens pas assez approfondis. Je m'ennuyais en classe, me reposais sur mes facilités, qui me permettaient sans grand effort de me maintenir parmi les meilleurs élèves. Je complétais les apprentissages des matières qui me plaisaient le plus par des lectures extrascolaires. J'obtins un baccalauréat économique et social avec mention et passais le concours d'entrée en École d'éducateur spécialisé, par mimétisme plus que par choix : à l'époque du lycée, plusieurs de mes camarades avaient choisi cette voie, alors que j'hésitais entre des avenir aussi divers que la magistrature, la publicité et la psychologie. Si je réussis les épreuves écrites du concours d'entrée dès la première année, il

me fallut en repasser trois fois les épreuves orales : je n'étais pas admise du fait de mon jeune âge et de mon manque d'expériences professionnelles. Je consacrais les deux années suivant le baccalauréat à de petits emplois (animation, gardes d'enfants) et à des missions de bénévolat dans le secteur social (Croix rouge, Restos du Cœur).

J'entrais finalement en formation d'éducatrice à Marseille. Différemment de la majorité des étudiants, je m'intéressais davantage aux enseignements théoriques qu'aux études de cas concrets et aux stages. Je me mis à lire de nombreux ouvrages de sciences humaines. La réalisation de mon mémoire de fin d'études – tant sa construction que sa rédaction – m'apporta une grande satisfaction. En parallèle à la formation, j'occupais des postes de « faisant fonction » d'éducatrice spécialisée dans diverses structures.

Je m'installais en région parisienne dès le DEES obtenu. J'occupais un poste d'éducatrice spécialisée et de chargée de développement associatif dans une petite association des Yvelines dont j'étais la seule salariée. Rapidement, le directeur me chargea de la rédaction des écrits éducatifs et institutionnels, étant lui-même très peu à l'aise avec l'écriture.

Si le métier d'éducateur me plaisait, l'organisation de l'action sociale en France, les fonctionnements associatifs complexes et compliqués que je rencontrais sur mes différents lieux de stage et d'emploi, et le positionnement de mes collègues prônant l'action concrète et dénigrant souvent la réflexion théorique, m'ennuyèrent rapidement. Dès l'époque de la formation, je doutais du bien fondé de mon orientation : je ne me sentais pas à ma place dans le champ du travail social. À la date anniversaire de mon premier contrat de travail en tant qu'éducatrice diplômée, je démissionnais pour reprendre des études universitaires en sciences de l'éducation. La Licence obtenue, j'entamais un Master recherche, et inscrivais mes travaux de mémoire, en approche clinique d'orientation psychanalytique, sur le métier d'éducateur spécialisé. Par ces études universitaires, j'espérais acquérir les moyens théoriques et psychiques pour comprendre une organisation et une mise en œuvre de l'action sociale et éducative qui, sur le terrain, me semblaient souvent incohérentes, et, à terme, y apporter des pistes d'amélioration. C'est dans cette visée, proche de la recherche action, que j'envisageais, dès le début du Master, une poursuite d'études en Doctorat.

### ***Un désir de recherche ancien qui se réorganise dans un travail de recherche universitaire***

La recherche en sciences humaines renvoie, pour moi, au fait de comprendre et d'expliquer des fonctionnements humains. Mon désir de comprendre et d'expliquer ces fonctionnements – les modes de pensée et manières d'agir des êtres humains – est très ancien, apparu me semble-

t-il dans ma petite enfance, au moment de mes premières confrontations à d'autres enfants. Fille unique, habitant en milieu rural et scolarisée tardivement, je ne me mis à en côtoyer régulièrement qu'à l'âge de cinq ou six ans, à l'école. C'est à cette période qu'il me semble avoir découvert, non sans angoisse, l'altérité : différents de moi, les autres enfants ne pensaient et n'agissaient pas de la même manière, et, plus angoissant et fascinant encore, je ne comprenais pas leurs manières de penser et d'agir. Dès lors, je développais le rêve un peu fou de « lire dans leur tête ». J'imaginai que leur manière de penser et d'agir répondait à une règle du jeu qui m'était inconnue et que je désirais connaître. Je les observais, les écoutais, les singeais, cherchais la logique de leurs comportements, inventais des théories explicatives à leur propos. Dès l'enfance, les savoirs et l'apprentissage furent pour moi source d'apaisement : ils me permettaient l'illusion de comprendre l'altérité, de l'appriivoiser, ce qui calmait mes angoisses. Ce rêve de « lire dans la tête des gens » se poursuivit à l'adolescence, où j'envisageais une carrière de psychologue, ou encore de publicitaire (le secteur de la publicité nécessitant, d'après moi, une capacité à comprendre les modes de pensée humains afin de pouvoir les manipuler). À l'adolescence, ma curiosité quant aux comportements humains se retourna vers moi-même : je changeais, m'apparaisais parfois un peu étrangère à moi-même, ce qui, comme l'étrangeté des autres enfants dans l'enfance, m'angoissait et me fascinait à la fois. Mon orientation, à l'âge de vingt-sept ans, après de premières études et premiers emplois qui ne m'apportèrent pas grande satisfaction, vers un parcours universitaire et professionnel de recherche, me semble liée à ces désirs précoces de comprendre l'humain, l'autre que moi, mais aussi moi-même. Il faut dire que mon parcours d'élève, puis de professionnelle éducatrice spécialisée fit renaître chez moi, dans le groupe des éducateurs auxquels je m'identifiais peu, des angoisses enfantines vécues à l'école au sein des groupes d'enfants. Pour apaiser l'angoisse teintée de fascination que faisait naître en moi l'autre inconnu et incompréhensible, je me tournais, une nouvelle fois, vers le savoir – non plus le savoir magique d'un enfant qui aurait le super pouvoir de lire dans la tête des gens, mais les savoirs des sciences humaines, proposant des hypothèses explicatives quant à ce que les gens pensent, ressentent et vivent. Ce désir de savoir, de comprendre, s'accompagne souvent, chez moi, d'un désir de soigner – à la fois mes propres angoisses, nées de mon incompréhension de l'autre, et les angoisses que je perçois, peut-être en partie par projection, chez l'autre. L'acception premièrement médicale du statut de « Docteur » (« être docteur c'est soigner, mais que soigne-t-on en sciences humaines ? » me demandait ma mère au début de mon Doctorat), renverrait à cette idée de soin. Ce fantasme d'occuper une position soignante était, me semble-t-il, déjà présent chez moi dans mon passé d'éducatrice, où j'accompagnais des

personnes en difficulté. Il se retrouve dans mon parcours de Doctorat et ma recherche de thèse, qui, dans mon idéal, me permettra de mieux comprendre les difficultés des éducateurs spécialisés vis-à-vis de l'écriture, et potentiellement de les aider à les surmonter.

### *Écrire*

Je n'ai pas souvenir du temps où j'ai appris à lire et à écrire. D'après mes parents, ces apprentissages ont été très rapides et peu accompagnés d'enseignements. « Enfant, tu parlais comme un livre », dit ma mère. Avant d'être scolarisée, je vivais avec elle dans une maison en pleine campagne, dont mon père était souvent absent pour raisons professionnelles. Ma mère m'emmenait partout et me parlait sans cesse. Dans la forêt elle me disait le nom des arbres, des plantes, des nuages, dans la cuisine le nom des aliments. Mes parents ne sont pas issus de milieux dits intellectuels, ma mère a arrêté l'école au niveau du certificat d'études, mon père n'a pas le baccalauréat, mais a néanmoins intégré une école d'architecte. Il en est sorti diplômé mais n'a jamais exercé cette profession, allant, autodidacte, de postes en postes dans différents domaines, puis créant son entreprise de menuiserie. Jusqu'à mes douze ans ma mère ne travaillait pas, puis mon père eut un grave accident de voiture dont il garda de lourdes séquelles l'empêchant de poursuivre sa carrière, ma mère se mit à travailler en tant qu'assistante familiale. Dès lors, je fréquentais des enfants placés par l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE), qui vivaient à notre domicile, et les travailleurs sociaux qui leur rendaient visite. Mes parents ont aussi une connaissance et un goût modéré de l'art. La maison dans laquelle j'ai grandi disposait d'une immense bibliothèque remplie de livres, la plupart issus de dons fait à mes parents, et que j'étais la seule à lire : mon père n'aimait pas lire et n'écrivait presque jamais, ma mère lit peu et l'écriture n'est pas une pratique qu'elle affectionne. S'agissant de mon amour pour l'écriture, mes parents m'ont souvent répété : « on ne sait pas d'où ça te vient ». Durant ses années d'emploi, ma mère me demandait souvent de relire voire de rédiger ses écrits professionnels à sa place, ce que je faisais avec plaisir. De même, sur mes différents lieux de stage puis d'emploi en tant qu'éducatrice, la rédaction des écrits m'était pour grande partie dévolue.

Mon rapport à l'écriture est tissé de rencontres, dont deux particulièrement marquantes. Lorsque j'étais en classe de CE1, intervint à l'école une auteur de romans jeunesse, C. Cahour. À l'époque, j'écrivais déjà de petites histoires et la rencontre avec un adulte dont c'était le métier fût pour moi une révélation : je voulais devenir écrivain. S'en suivirent trois années de correspondance épistolaire avec cette auteur, durant lesquelles je lui envoyais des



textes qu'elle annotait, et elle m'envoyait ses romans. Elle m'encouragea à participer à des concours littéraires. Lauréate d'un prix de poésie à l'âge de quatorze ans, je multipliais ensuite les prix de poésie et de nouvelles. Une deuxième rencontre, en début d'âge adulte, avec un journaliste et essayiste parisien, G. Kapustin, à peine plus âgé que moi, me permit de croire à la socialisation possible de mes écrits. Je rejoignais la région parisienne dès la fin de mes études d'éducatrice, portée par le désir de côtoyer l'émulation culturelle de la capitale. À mon arrivée, je m'inscrivis chez Aleph-Écriture, centre de formation à l'écriture, où je suivis quatre ans d'ateliers d'écriture littéraire. À Paris, mes pratiques d'écriture s'étoffèrent, je fus finaliste de plusieurs concours de nouvelles, et participai à des expositions au sein de collectifs d'artistes.

J'ai très tôt désiré lier mes pratiques d'écriture à mes activités étudiantes et professionnelles. Lors de mes stages et emplois en tant qu'éducatrice spécialisée, j'ai mis en place divers types d'ateliers d'écriture auprès de différents publics. Ces expériences d'animation m'ont fait ressentir le besoin de me former à cette activité. En parallèle de mes études universitaires, j'ai suivi la formation à l'animation d'ateliers d'écriture proposée par Aleph-Écriture. J'y ai retrouvé des éléments théoriques de l'approche clinique, les formateurs étant sensibilisés à cette approche, j'ai commencé à réfléchir aux concepts de rapport à l'écriture et de rapport à l'écrit dont je me sers aujourd'hui dans ma thèse. De nouveaux liens se tissaient entre mon goût personnel pour l'écriture, mes formations et mon désir d'utiliser l'écrit dans mes pratiques professionnelles. À l'université Paris Descartes et Paris Nord, tout d'abord en tant que tutrice étudiante, puis coordinatrice du Plan Réussite en Licence et, depuis 2014, chargée d'enseignements, j'accompagne et enseigne à des étudiants de Licence et de Master, en Sciences de l'éducation, Sciences sanitaire et sociale et Sciences de la société. Une partie des travaux dirigés qui me sont confiés portent sur les écrits universitaires, j'y intègre des séances d'ateliers d'écriture. En 2012, j'ai été engagée comme rédactrice biographe par la maison de microédition Plume d'Éléphant pour laquelle je travaille toujours ponctuellement. Je continue à écrire des textes de fiction, seule ou en résidence avec d'autres auteurs, ou encore au sein du collectif artistique marseillais Alpha XIII, que j'ai rejoint en 2014.

Écrire une thèse est un exercice nouveau et différent de mes autres expériences d'écriture. Pourtant, je ne peux penser l'écriture de cette thèse comme tout à fait séparée de mes autres pratiques d'écriture. Au quotidien, toutes sont liées. Sont en permanence ouverts sur mon ordinateur et sur mon bureau différents fichiers informatiques, carnets et feuilles volantes, correspondant tant à ma thèse qu'à d'autres écrits. Les carnets, notamment, contiennent

indifféremment des notes de thèse, de séminaires ou colloques, de lecture, des notes professionnelles, des morceaux de manuscrits en cours d'écriture, des textes de concours littéraires, des brouillons de courriers. L'ordinateur me permet un découpage thématique, l'écriture manuscrite un découpage temporel. Je ne tiens pas de journal de thèse. En début de Doctorat, j'achetais des carnets à cet effet mais j'y écrivais autre chose, généralement des textes de fiction. Je prends des notes partout, la plupart du temps sur des supports que je perds ou oublie ensuite : feuilles volantes, fichiers informatiques non titrés et non classés, agenda, marges de livres. Ma thèse n'a pas fait l'objet, comme cela semble être le cas pour d'autres, de premiers temps de recherche suivies d'un temps de rédaction : j'ai rédigé dès le départ, modifiant au fur et à mesure un seul et même texte (ce qui est également ma technique pour les textes de fiction). Au fil des années de Doctorat, je retrouvais des textes rédigés au cours des mois ou années précédents, et me rendais compte avoir écrit plusieurs fois les mêmes passages ou les mêmes idées, de manière plus ou moins différente, sans souvenir de leur précédente écriture. Pouvoir confronter ces différentes rédactions, effectuées à différentes phases de ma recherche, me fut très utile : cela me permit de prendre conscience de mon cheminement de pensée, et, ainsi, de donner plus de corps aux idées développées.

Ma pratique d'écriture est formellement la même pour ma thèse et pour mes autres écrits : je ne m'y contrais pas, j'écris quand ça vient, souvent le soir ou la nuit. En dehors de mes missions d'emploi, je ne m'impose que peu de plannings et d'horaires. Je garde en permanence un carnet, un stylo et un dictaphone près de moi, je prends des notes ou enregistre au moment où une idée me vient. J'ai l'impression que ma thèse s'écrit même lorsque je n'écris pas ma thèse, par les réflexions, plus ou moins conscientisées, qui mûrissent en permanence dans ma tête. Parfois, je me rends compte qu'une idée ou phrase que je pensais destinée à un texte de fiction était en réalité destinée à ma thèse, ou l'inverse. Ne pas séparer mes différentes écritures me permet de ne pas cloisonner ma pensée, d'autoriser des ponts nécessaires pour moi. La seule différence que je perçois entre mes différentes pratiques d'écriture a trait au fond du propos, à l'objet, et à la demande-commande qui fait advenir les textes.

Parfois, l'indifférenciation formelle imaginée entre mes rédactions de fiction et de thèse complexifie voire complique le travail de thèse. D'une part, comme évoqué plus haut, car la thèse nécessite que je me confronte à et m'approprie des savoirs théoriques extérieurs, que je respecte des normes académiques et des exigences de scientificité. D'autre part car il m'est difficile de penser la thèse, en tant qu'œuvre écrite, autrement que comme une œuvre artistique. Or, en ce qui concerne la littérature, je m'intéresse principalement à la forme (je construis un texte à partir de rythmes, de ponctuations, de sonorités), quand, dans la thèse, je

dois me concentrer sur le fond du propos. Écrire, pour moi, c'est imaginer, inventer, et avant tout se jouer des mots, de leurs significations, donner davantage de poids aux considérations esthétiques qu'aux significations. Dans la thèse, j'ai parfois l'impression qu'on me demande d'exprimer, grâce à des mots communs et compréhensibles par tous, une pensée, dont, pour moi, les mots restent à inventer. La responsabilité et le sérieux qu'engage la thèse me donnent parfois l'impression très désagréable d'une privation de liberté quant aux jeux avec les mots. J'ai conscience que l'écriture de la thèse engage sur le fond un savoir que l'écriture de fiction n'engage que sur la forme : on demande à l'écrivain de fiction de « savoir écrire », on demande à l'auteur d'une thèse de mener une démonstration scientifiquement valide, et d'en rendre compte dans un écrit. Néanmoins, j'accorde à la thèse, en tant que texte, un caractère poétique, au sens d' « inventif », d' « une chose apte à émouvoir, à susciter une émotion poétique »<sup>71</sup>.

La rédaction de textes scientifiques, notamment de thèses, est envisagée par les tenants de l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation comme faisant partie du processus de la recherche. Elle sert à la construction de la pensée et à l'élaboration de l'implication du chercheur. F. Bréant (2013a), citant F. Benslama (1989), désigne l'écriture comme « source de connaissance scientifique, et non pas seulement comme support et comme mode de conservation-transmission de la science »<sup>72</sup>. C. Blanchard-Laville (2013) soutient quant à elle que l'écriture de séquences cliniques « n'est pas seulement un moyen de communication de résultats, c'est aussi le lieu de l'avancée de la pensée théorico-clinique »<sup>73</sup>, elle aiderait ainsi à l'analyse. De plus, l'écriture participe de l'advenue de la posture de chercheur, qui diffère de la posture de praticien « dans la temporalité du travail de l'écriture conçu comme source de connaissance scientifique »<sup>74</sup>. L'une des difficultés de l'écriture de recherche tient dans le fait que, comme le rappelle C. Blanchard-Laville (2013)<sup>75</sup> l'ordre chronologique du texte est différent de la temporalité de la recherche et de l'écriture, dont il s'agit pourtant de rendre compte. La recherche suit les mouvements psychiques du chercheur, qui ne sont pas linéaires, mais faits de régressions et d'après-coup, la création de sens est toujours création d'un sens différé. L'écrit est traduction et prolongation d'idées, hypothèses et résultats obtenus au cours d'une recherche, qui doivent être lisibles pour un lecteur

---

<sup>71</sup> Rey, A. (Dir.) (1993). Poétique. Dans *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert (2010), p. 1685.

<sup>72</sup> Ben Slama, F. (1989). La question du contre-transfert dans la recherche. Dans Revault d'Allones, *op. cit.*, p. 151.

<sup>73</sup> Blanchard-Laville, C. (2013a). Écrire pour rendre compte des « résultats » des recherches cliniques d'orientation psychanalytique. *Actes du Congrès de l'AREF, 27-30/08/2013*, université de Montpellier 3, p. 9.

<sup>74</sup> Bréant, F. (2013a), *op. cit.*, p. 30.

<sup>75</sup> Blanchard-Laville, C. (2013a), *op. cit.*

extérieur. De même, dans l'écriture de fiction, il s'agit de se soucier du lecteur futur, de veiller à ce que les informations soient agencées dans le récit de sorte à ce qu'il soit pris dans un cheminement, et désire poursuivre sa lecture. Lors de mes participations à des ateliers d'écriture, j'ai fréquemment entendu parler de ce souci du lecteur. Dans l'écriture de la thèse comme dans celle de textes de fiction, je me sens par moments parasitée par ce souci du lecteur, qui m'amène à peser mes mots et phrases, me demander s'ils sont assez clairs, s'il n'y a pas de double sens ou risque de quiproquo, ce qui casse parfois la fluidité de ma rédaction. En plus du compte rendu de résultats de recherche, les écrits des auteurs se référant à l'approche clinique d'orientation psychanalytique contiennent, dans un but heuristique et comme indiqué plus haut, un éclairage des processus qui ont conduit à l'obtention de ces résultats. C. Blanchard-Laville (2013) rappelle l'importance de présenter le travail de pensée du chercheur, les cheminements de sa recherche, dans ce champ clinique « où nous ne pouvons témoigner de résultats « prouvés » selon les normes classiques de l'administration de la preuve »<sup>76</sup>, et où la pertinence des théorisations et des hypothèses interprétatives découle de la cohérence interne aux analyses de situations singulières étudiées. L'écriture des résultats de recherches cliniques « doit s'efforcer de garder la saveur et l'épaisseur du vivant pour respecter la dimension clinique des savoirs produits »<sup>77</sup>.

### **1.1.3 DÉFINITION DE L'OBJET DE RECHERCHE**

La problématisation de mon objet de recherche de thèse passa, au cours de l'année de Master 2 et de la première année de Doctorat, par plusieurs redéfinitions. Le choix de cet objet découle d'un ensemble de questionnements et d'expériences vécues au cours des quinze années précédentes, et de mon désir de tisser des liens entre mes formations, mes expériences professionnelles et mon goût pour l'écriture.

#### **De la formation à l'écriture de fiction aux pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés**

En parallèle à ma deuxième année de Master, je termine une formation à l'animation d'ateliers d'écriture chez Aleph-Écriture. Membre de la European Association of Creative Writing Program (EACWP), cet organisme s'intéresse à la manière de former des écrivains. Il envisage lancer, en janvier 2013, un Diplôme Universitaire de Formateur en Écriture (DUFÉ) en partenariat avec l'université de Poitiers. A. André, directeur pédagogique d'Aleph-

---

<sup>76</sup> Blanchard-Laville, C. (2013a), *op. cit.*, p. 10.

<sup>77</sup> Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., Pechberty, B., *op. cit.*, p. 127.

Écriture, est ouvert à l'approche clinique – il a notamment coécrit un ouvrage avec M. Cifali<sup>78</sup>. Lors d'une rencontre au printemps 2012, il se dit intéressé pour accueillir ma recherche de Doctorat dans le cadre d'une Convention Industrielle de Formation par la Recherche (CIFRE). Nous convenons que mon travail consisterait à questionner la formation de formateur en écriture, la fonction et les activités de ces professionnels. Il viserait à fédérer à ces propos les réflexions des membres fondateurs et des équipes d'Aleph-Écriture, et celles d'entreprises et d'associations partenaires. Il permettrait d'enrichir ces réflexions d'éléments théoriques en sciences humaines et en sciences de l'éducation, mais aussi d'étudier les expériences de formateurs, et de faire des préconisations quant aux contenus et aux mises en œuvre de formations de formateur en écriture. En août 2012, la CIFRE est validée par la direction d'Aleph-Écriture et par B. Pechberty, mon futur directeur de thèse. Je rédige mon projet de recherche à destination de l'Association nationale de la recherche et de la technologie (ARNT). Quelques semaines plus tard, fin septembre 2012, lors du Conseil d'Administration de rentrée d'Aleph-Écriture, mon embauche est remise en cause, pour raisons budgétaires. Cette décision m'est notifiée par les dirigeants d'Aleph-Écriture. Il ne me reste alors que très peu de temps avant la date limite d'inscription en Doctorat pour l'année universitaire 2012-2013. Je décide de poursuivre cette inscription, sans financement doctoral. Je dois redéfinir précipitamment mon projet de recherche – celui convenu avec Aleph-Écriture n'étant plus réalisable sans l'accès à leur terrain. Rapidement, je m'oriente vers la thématique de l'écriture des travailleurs sociaux, qui lie le thème de l'écriture, sur lequel je souhaite travailler depuis longtemps, à celui du travail social, à propos duquel j'ai réalisé mes mémoires de Master. J'envisage plus spécifiquement travailler sur les enjeux des écrits étudiants et professionnels dans le soutien des parcours biographiques et la construction des identités professionnelles des travailleurs sociaux. Cette thématique me paraît pertinente, à une période d'évolution et de mutation des professions sociales, auxquelles sont accordées de nouvelles missions et fonctions, parmi lesquelles l'écriture occupe une place importante<sup>79</sup>.

Au cours de l'année universitaire 2012-2013, je change plusieurs fois d'idées de thématique de recherche. Leur seul élément commun reste l'écriture, tantôt professionnelle en travail social, tantôt de fiction, tantôt encore son apprentissage ou son accompagnement. Je commence une revue des littératures sur l'histoire des ateliers d'écriture. Je m'intéresse au recours à l'écriture créative dans l'appropriation ou la réappropriation de l'acte d'écrire, pour

---

<sup>78</sup> Cifali, M., André, A. (2007). *Écrire l'expérience, Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : Puf

<sup>79</sup> Cf. partie « L'action sociale, approche historique », p. 76.

des personnes ayant un rapport à l'écriture difficile. Puis, je reviens au travail social, pour m'intéresser à l'animation d'ateliers d'écriture en formation de travailleurs sociaux, ou sur les lieux d'emploi de ces professionnels. J'ouvre de nouveaux questionnements, ayant trait aux bénéfices de l'écriture pour les travailleurs sociaux, notamment en termes de prise de distance, d'élaboration d'une pratique voire de « soin » psychique lors de situations professionnelles difficiles ; aux impacts de l'écriture des professionnels sur les relations d'accompagnement ; au partage des écrits entre professionnels et entre professionnels et usagers, à la notion de secret dans les écrits des travailleurs sociaux, à ses incidences sur l'écriture ; à la manière dont les vécus relationnels sont symbolisés dans les écrits des professionnels. J'abandonne peu à peu la thématique de la formation à l'écriture de fiction. Ce choix m'est difficile, mais la raison l'emporte : sans le terrain de recherche que m'offrait Aleph-Écriture et avec peu de littérature sur le sujet, cette thématique serait difficilement soutenable. Différemment, mener un travail sur l'écriture des travailleurs sociaux, dans la continuité de mon parcours professionnel et de mes travaux de recherche de Master, paraît judicieux.

Je commence rapidement une revue des littératures sur l'écriture en travail social, et réalise de premiers entretiens exploratoires auprès d'éducateurs spécialisés et d'assistants sociaux, visant à recueillir leurs expériences de l'écriture professionnelle.

Les quatre premières personnes interviewées me font part de difficultés vis-à-vis des pratiques d'écriture, de la violence que représente pour elles leur augmentation en travail social, et des résistances que nombre travailleurs sociaux y opposent. De par mes expériences professionnelles passées d'éducatrice spécialisée, j'avais conscience du fait que l'écriture n'est pas une activité aisée pour les travailleurs sociaux. Toutefois, il me semble que je n'avais encore jamais pris la mesure de la difficulté dans laquelle ces pratiques les mettraient, ni de la souffrance qui en découlerait chez nombre d'entre eux. Ces réalités, que je perçois dans les entretiens, se mêlent aux acquis de ma formation à l'animation d'ateliers d'écriture – dès lors, je ressens un puissant désir de trouver une utilité, une portée concrète à mon travail de recherche, par exemple qu'il serve à aider les professionnels socio-éducatifs dans leur pratique de l'écriture. J'ai envie de mettre des choses en œuvre, notamment de proposer des interventions sur l'écriture à destination des travailleurs sociaux. Mais ce désir d'action s'apaise peu à peu, laissant place à la réflexion et à de nombreux questionnements : qu'est-ce que l'écriture vient modifier des actes professionnels des travailleurs sociaux ? Qu'est-ce qui, dans ces pratiques d'écriture, est parfois si difficile et si violent pour eux ? Ces pratiques viennent-elle attaquer leur identité socio-historique ? Comment intègrent-ils la pratique de l'écriture à leur soi-professionnel ? Quels éléments personnels, subjectifs, de leur rapport à

l'écriture, peuvent-ils convoquer pour pallier d'éventuelles difficultés à écrire dans le cadre professionnel ? Un rapport à l'écriture compliqué peut-il venir freiner, faire obstacle à leurs pratiques d'écriture professionnelles ?

Je commence à m'intéresser plus en détail à l'histoire des pratiques d'écriture en travail social. Pourquoi et comment y sont-elles advenues ? Y aurait-il des parallèles entre les mythes fondateurs relatifs à l'avènement des pratiques d'écriture dans les sociétés humaines et en travail social ? Curieuse et désireuse de nourrir cette réflexion, je me renseigne sur ce qui s'étudie du travail social dans des disciplines annexes à l'approche clinique, notamment en sociologie, en psycho-sociologie, en socio-psychanalyse et en psychologie de l'activité.

Les lectures et discussions que j'ai à cette période me permettent d'énoncer trois postulats et une hypothèse, qui resteront des éléments centraux de ma recherche. D'une part, les pratiques d'écriture des travailleurs sociaux voient le jour à une période charnière de changements de l'action sociale et de ses professions, que d'aucun qualifie de « crise »<sup>80</sup>. D'autre part, les travailleurs sociaux vivent difficilement cette période de changements. Enfin, une grande part des travailleurs sociaux rencontre des difficultés vis-à-vis des pratiques d'écriture, et y oppose des résistances. Je fais alors l'hypothèse que les résistances<sup>81</sup> des travailleurs sociaux aux pratiques d'écriture peuvent être envisagées comme symptôme de résistances plus générales aux changements de leurs professions.

En août 2013, je résume en quelques phrases mon objet de recherche, qui, s'il pourra être légèrement réorienté au cours des années de Doctorat suivantes, restera à la base de ce travail. Je fais l'hypothèse que les pratiques d'écriture, en tant que pratiques relativement nouvelles pour les travailleurs sociaux, en lien aux changements actuels des professions sociales, cristallisent pour partie les désirs et résistances des professionnels aux changements de leurs professions : les pratiques d'écriture peuvent être envisagées comme symptôme de ces changements difficiles à vivre. Ce travail de recherche visera à éclairer les potentiels éléments inconscients traversant les pratiques d'écriture des travailleurs sociaux, leurs résistances à celles-ci, et les modalités possibles de dépassement de ces résistances.

---

<sup>80</sup> Cf. partie « La « crise » du travail social », p. 87.

<sup>81</sup> En psychanalyse, le concept de résistance est principalement utilisé pour désigner, du côté du patient, « tout ce qui s'oppose à la progression du travail de la cure ». Dans l'approche psychodynamique freudienne, il s'agit de « la force psychique que le patient oppose à l'accès à la conscience de certaines représentations déplaisantes pendant la cure : c'est la force psychique développée pour maintenir le refoulement. » La résistance a à voir avec le transfert, en tant qu'elle confère « un caractère d'actualité » à des affects passés, ressentis vis-à-vis d'une situation similaire, ou d'une situation différente mais qui trouve écho dans la situation actuelle (« le patient reproduit des attitudes et des sentiments de sa vie qui, à travers le transfert, se laissent utiliser comme moyens de résistance »). S. Freud souligne le caractère protéiforme des résistances. Mon hypothèse selon laquelle les résistances que les éducateurs opposent à l'écriture seraient liées à des éléments extérieurs à l'acte d'écrire mais qui viennent se rejouer dans cet acte, est construite par analogie à cette conception théorique de la résistance. Pollak Cornillot, M. (2002). Résistance. Dans De Mijolla, A., *op. cit.*, p.1464-1465.

#### 1.1.4 REVUE DES LITTÉRATURES : ÉTAT DE LA RECHERCHE EN PSYCHANALYSE ET EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION SUR L'ÉCRITURE

À la problématisation de mon objet de recherche, présentée ci-dessus, précéda un nécessaire état des lieux des travaux existant sur l'écriture, en psychanalyse, en sciences de l'éducation et en approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, dont je propose de rendre compte ici. L'état des lieux des recherches sur l'écriture des éducateurs spécialisés sera quant à lui présenté dans une partie suivante<sup>82</sup>.

##### État de la recherche clinique et psychanalytique sur l'écriture

Depuis S. Freud, la psychanalyse s'intéresse à l'écriture et aux écrits, tant au niveau de la pratique scripturale et des écrits produits (écriture et écrits littéraires, écriture des théories psychanalytiques, écriture de l'analyste et de l'analysé dans le cadre de la cure) qu'au niveau symbolique, relatif à l'inscription (dont l'inscription psychique) et à la mise en récit. C. Barré-de-Miniac<sup>83</sup> (2000) soutient que « même si l'écriture n'est pas un thème central pour la psychanalyse, c'est sans doute dans ce champ qu'est abordée le plus directement cette question des liens entre rapport à l'écriture et rapport au monde »<sup>84</sup>.

S. Freud accorde un grand intérêt à l'écriture et aux écrits, à la fois en tant que lecteur, scripteur et psychanalyste. Son « amour sensuel du mot », sa « joie de donner forme »<sup>85</sup> aux textes, seront notamment étudiés par W. Muschg<sup>86</sup> (1930). Dans son discours « L'instance de la lettre dans l'inconscient ou la raison depuis Freud », J. Lacan<sup>87</sup> rappelle que « Freud a maintenu constamment et jusqu'à sa fin l'exigence première de cette qualification (littéraire) pour la formation des analystes, et qu'il a désigné dans l'universitas litterarum de toujours le lieu idéal pour son institution »<sup>88</sup>. Grand lecteur et écrivain prolifique, S. Freud se questionne à propos de son écriture, se demande notamment s'il réussit à travers elle (par son style et ses modes d'adresse) à transcrire et à transmettre la théorie psychanalytique au plus proche de ce qu'il souhaite en énoncer. Ainsi, dans une lettre à W. Fliess (1969)<sup>89</sup>, il écrit : « il y a, caché quelque part en moi, un certain sentiment de la forme, une appréciation de la beauté, c'est-à-

<sup>82</sup> Cf. partie « Places et enjeux de l'écriture et des écrits dans les évolutions de la profession d'éducateur spécialisé », p. 94.

<sup>83</sup> Professeur de sciences de l'éducation

<sup>84</sup> Barré-de-Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du septentrion, p. 28.

<sup>85</sup> Muschg, W., Schotte, J. (1930). *Freud écrivain*. Paris : Hermann (2012).

<sup>86</sup> Historien de la littérature

<sup>87</sup> Psychiatre et psychanalyste

<sup>88</sup> Lacan, J. (1957). L'instance de la lettre dans l'inconscient ou la raison depuis Freud. Dans *Écrits* (p. 490-526), Paris : Seuil (1999).

<sup>89</sup> Freud, S. (1969). *Lettres à Wilhelm Fliess, 1887-1904*. Paris : puf (2015).



dire d'une sorte de perfection et les phrases entortillées qui, dans mon livre sur les rêves, s'étaient avec leurs circonlocutions mal ajustées à la pensée, ont gravement heurté l'un de mes idéaux ». Ces réflexions sur sa propre écriture occupent une place importante dans l'auto-analyse et dans les écrits de S. Freud. Il admire, envie parfois, en comparaison à sa propre écriture, l'œuvre d'écrivains, dont celle de S. Zweig. Dans les débuts de la psychanalyse, il soutient que les procédés littéraires, et notamment certaines figures de rhétorique telle que la métaphore, la métonymie, le déplacement, la déformation, sont tout indiqués pour l'écriture des théories psychanalytiques, avant de leur préférer ce qu'il nommera l'élaboration scientifique. Dans sa manière même de théoriser et d'écrire la psychanalyse, S. Freud aurait déplacé les cadres et les séparations existants entre élaboration et écriture scientifique et littéraire : « Freud invente une nouvelle manière de faire de la science. Il propose ce même grand écart que certains historiens revendiquent aujourd'hui : et la science et la littérature. »<sup>90</sup>

L'écriture des théories psychanalytiques participe de leur création, l'écriture du psychanalyste est déjà un acte d'analyse. S. Freud, inventant la psychanalyse, spéculait, dit J. Derrida (1980)<sup>91</sup>, « mais cela se fait de, dans, l'écriture ». La spéculation « c'est aussi l'opération de son écriture, la scène de ce qu'il fait en écrivant ce qu'il écrit ». L'écriture est pour S. Freud un support à la pensée : « la rédaction de ses travaux ne constitue pas la dernière phase d'une recherche élaborée ailleurs, la mise au net finale, nécessaire pour communiquer ses résultats au public. C'est le cours de l'écriture avec ses méandres, ses barrages, ses crues soudaines, ses affluents multiples et ses deltas, qui engendre l'œuvre »<sup>92</sup>. Ainsi, l'écriture du psychanalyste est « productrice d'analyse. Elle fabrique, elle est « factor » »<sup>93</sup>. Cette écriture nécessite, pour S. Freud, de travailler avec sa propre subjectivité de chercheur et d'écrivain. Ce constat l'aurait tout d'abord déstabilisé, lui médecin, habitué à l'objectivité de la pensée et de l'écriture scientifique, mais l'élaboration des théories psychanalytiques et leur écriture est à ce prix. Il explique ainsi que « pour communiquer mes propres rêves, il fallait me résigner à exposer aux yeux de tous beaucoup plus de ma vie privée qu'il ne me convenait et qu'on ne le demande à un auteur qui n'est point poète, mais homme de science »<sup>94</sup>.

<sup>90</sup> Flem, L. (1998). Freud, poète de l'inconscient. *Alliage*, 37-38 [en ligne : <https://www.tribunes.com/tribune/alliage/37-38/flem.htm>, consulté le 24/02/2016]

<sup>91</sup> Derrida, J. (1980). *La carte postale, de Socrate à Freud et au-delà*. Paris : Flammarion (2005).

<sup>92</sup> Flem, L., *op. cit.*

<sup>93</sup> Derrida, J. (1980), *op. cit.*

<sup>94</sup> Freud, S. (1900). *L'interprétation des rêves*. Paris : puf (1980), p. 2.

En parallèle aux réflexions sur l'écriture de la psychanalyse et du psychanalyste, la littérature devient, pour S. Freud, un objet d'investigation<sup>95</sup>, et le restera à sa suite pour de nombreux psychanalystes<sup>96</sup>. Différents concepts psychanalytiques dérivent de l'étude de l'écriture littéraire, ou se retrouvent dans celle-ci. Parmi eux, les processus primaires, qui « visent à permettre aux contenus fantasmatiques inconscients de contourner la censure et de trouver une issue dans la vie représentative, celle du rêve en particulier mais aussi celle des productions artistiques »<sup>97</sup>, et les processus secondaires, qui « s'expriment dans les activités de la pensée vigile, [...] ceux qui président à la rationalité du travail de création » ; mais aussi la condensation (un personnage de fiction regroupe les caractéristiques de plusieurs personnes réelles), le déplacement (à la base de la métonymie), la symbolisation (à la base de la métaphore), l'identification et la projection (nécessaires à l'écrivain et au lecteur pour apprécier une œuvre), et la sublimation au travers du processus créatif, socialement valorisé. Dans une grande partie de l'œuvre freudienne<sup>98</sup>, le thème de l'écriture (réelle et symbolique) restera présent. De plus, il envisage les rêves comme un système d'écriture, des rébus, des récits à prendre, comme le dira plus tard J. Lacan, « à la lettre » ; ceux-ci renvoient à une autre forme d'écriture (ou d'inscription), psychique cette fois. J. Lacan (1957), étudiant les travaux de S. Freud, insistera sur la présence dans le rêve et dans le récit de la « même structure littérante [...] où s'articule et s'analyse le signifiant dans le discours »<sup>99</sup>.

Le langage et l'écriture (réelle ou symbolique) sont également étudiés dans le cadre de la cure analytique. Du côté du patient, l'inscription des traces mnésiques et leurs re-transcriptions, le refoulement, pensé comme « défaut de traduction ou de transcription de matériaux

<sup>95</sup> Notamment Freud, S. (1907). Le délire et les rêves dans la « Gradiva » de W. Jensen. Dans *Œuvres complètes. Psychanalyse* (p. 39-134), VIII, 1906-1908. Paris : puf (2007).

<sup>96</sup> S'agissant des travaux traitant de l'étude d'auteurs et d'œuvres de fiction et de la place de l'écriture dans les œuvres de fiction, il y a les ouvrages et articles qui étudient des œuvres littéraires par le prisme de la psychanalyse (notamment ceux de Chouvier, B. (2016), Decant, F. (2012), Enriquez, E. (2016), Rossignol, M. (2007)) ; ceux qui étayent des théories psychanalytiques sur des auteurs ou œuvres de fiction, mis en position de « cas d'étude » (notamment ceux de Chouvier, B. (2009), Grossman, E. (2014), Prieto, G. (2013)) ; et ceux qui tentent de faire des liens entre écriture psychanalytique et écriture de fiction (notamment ceux de André, S. (2015), Lebrun, J.-P. & Malinconci, N. (2015)). Parmi les revues de psychanalyse, *Cahiers jungiens de psychanalyse* n°67 (1990), « analyse et création » ; *Le Coq-héron* n°185 (2006), « Psychanalyse et littérature », *Le Coq-héron* n°202 (2010), « Arts et psychanalyse », *Le Coq-héron* n°219 (2014), « s'écrire » ; *Imaginaire & Inconscient* n°19 (2007), « Les figures du mal en littérature » ; *Adolescence* tome 26 n°2 (2008), « Arts et littérature » ; *Psychanalyse* n°19 (2010), « Joyce, le père et ses noms » ; *Revue française de psychanalyse* n°63 (2010), « Marcel Proust visiteur des psychanalystes » ; *Quarto* n°101-102 (2012), « L'art est une chose rare » ; *Topique* n°118 (2012), « Le psychanalyste, lecteur de l'écrivain » ; *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* n°66 (2016), « Groupes et processus de création ».

<sup>97</sup> Martin Kamieniak, I. (2010). Freud et la littérature. *Mag philo*, 25, [en ligne : <http://www.cndp.fr/magphilo/index.php?id=21>, consulté le 15/02/2016]

<sup>98</sup> Notamment dans *Psychopathologie de la vie quotidienne* (1901, 1922), *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient* (1905, 1930), *L'inquiétante étrangeté et autres essais* (1908, 1985), *Résultats, Idées, Problèmes* (1911, 1984), *L'Avenir d'une illusion* (1927, 1973), « Note sur le "Bloc-notes magique" » (1925, 1985), *L'homme Moïse et la religion monothéiste* (1939, 1993)

<sup>99</sup> Lacan, J. (1957), *op. cit.*

psychiques »<sup>100</sup>. Du côté de l'analyste, le contre-transfert, qui traduit et transforme les projections, les identifications et les identifications projectives du patient.

Après S. Freud, nombre de psychanalystes et chercheurs en sciences humaines ont étudié et continuent d'étudier l'écriture des théories psychanalytiques, la place du langage et de l'écriture dans la cure, les concepts psychanalytiques mis au jour dans l'écriture et les écrits.

Certains traitent de l'écriture des théories psychanalytiques au travers de l'étude de l'écriture et des écrits de S. Freud. Ces études se consacrent, d'une part, aux relations épistolaires prolixes de S. Freud<sup>101</sup>. Ces correspondances, qui participèrent à l'invention des théories psychanalytiques et rendent compte de ses évolutions, ont pour la plupart été publiées, et sont citées dans la bibliographie de S. Freud de I. Meyer-Palmedo et G. Fichtner (1999)<sup>102</sup>. Ces études se consacrent, d'autre part, à l'écriture de S. Freud<sup>103</sup>, à son style, à la construction de ses textes, à ses procédés s'inspirant à la fois de l'écriture médicale et des cheminements de pensée de la psychanalyse avec, en toile de fond, son admiration pour l'écriture poétique et ses potentialités d'expression sensible. D'autres traitent de l'écriture des théories psychanalytiques au travers de l'étude de l'écriture de la psychanalyse et des psychanalystes au sens large<sup>104</sup>. Les revues de psychanalyse accordent également une place non négligeable à ce thème<sup>105</sup>. Des travaux de psychanalystes prennent pour objet la place du langage et de l'écriture dans la

---

<sup>100</sup> Amati-Mehler, J. (2009). Inscription psychique et trace mnésique. *Revue Française de psychanalyse*, 73, p. 2.

<sup>101</sup> Relations épistolaires qu'il entretint, notamment, avec des confrères (W. Fliess, C. G. Jung, M. Eitingon, K. Abraham, S. Ferenczi, E. Jones, L. Binswanger, O. Pfister, L. Andreas-Salomé), avec des écrivains (S. Zweig, A. Zweig), et avec des membres de sa famille, notamment sa fiancée M. Bernays et l'une de ses filles, A. Freud.

<sup>102</sup> Fichtner, G., Meyer-Palmedo, I. (1999). *Freud-Bibliographie mit Werkkonkordanz*. Vienne: S. Fischer.

<sup>103</sup> À propos de l'écriture de S. Freud, pour n'en citer que quelques-uns, les textes de Bonnat, J.-L. (1986), Derrida, J. (1967), Gomez Mango, E. & Pontalis, J.-B. (2012), Lacoste, P. (1981), Muschg, W. & Schotte, J. (1930), Roustang, F. (1980), Sauverzac, J.-F. (2007), Stein, C. (2011).

<sup>104</sup> Parmi eux, les actes de deux colloques de Cerisy : « Écriture(s) et psychanalyse : quels récits ? » sous la direction de Abel, F. et Petit, M. (6-13/07/2011) ; et « L'écriture du psychanalyste » sous la direction de Chiantaretto, J.-F., Matha, C. et Neau, F. (2-9/07/2016) ; et quelques ouvrages et articles, notamment ceux de Alfandary, I. (2016), De Mijolla-Mellor, S. (2006), Gantheret, F. (2010), Harpman, J. (2011), Munari, F. (2004).

<sup>105</sup> Parmi les numéros de revues de psychanalyse consacrés à l'écriture de la psychanalyse et des psychanalystes : *Revue française de psychanalyse* Vol. 74 (2010), « Écrire la psychanalyse » ; *Essaim* n°29 (2012), « Ce que l'on doit à la langue », *Essaim* n°33 (2014), « La jungle de la littérature analytique » ; *Nouvelle revue de psychanalyse* n°16 (1977), « Écrire la psychanalyse » ; quelques articles de la revue *Le carnet Psy*, consacrés à l'écriture ; *Adolescence* tome 4, n°1 (1986) « Écrire » ; *Le Coq-héron* n°204 (2011), « Les psychanalystes et leurs écrivains : un maillage intime » ; et la revue *Ornicar ?*, qui consacrent plusieurs articles au thème de l'écriture.

cure<sup>106</sup>, d'autres encore les concepts psychanalytiques mis au jour dans l'écriture et les écrits<sup>107</sup>.

Écriture, langue et langage occupent également une grande place dans les travaux de J. Lacan. Pour ce psychanalyste matérialiste, le langage est premier : la réalité ne peut être atteinte que par les mots, « c'est le monde des mots qui crée le monde des choses »<sup>108</sup>. Plusieurs de ses textes traitent de l'écriture, de ses pratiques et de ses fonctions<sup>109</sup>. La notion de « lettre » occupe une place centrale dans ses théories. Elle évolue au fil de son œuvre et est utilisée pour penser différents mécanismes : la nomination, sa fonction essentielle, mais aussi l'inscription des processus inconscients (J. Lacan dit que l'inconscient est « structuré comme un langage », dans le sens où il est l'« équivalent du refoulement », « le témoin du passé et prouve, par le mécanisme du retour dans le présent (retour du refoulé), les marques de ce qui reste ineffaçable »<sup>110</sup>). Ainsi, l'inconscient peut se lire, se déchiffrer. À propos du rêve, qui utiliserait « la langue de l'inconscient »<sup>111</sup>, J. Lacan (1957) évoque un « effet de signification qui est de poésie ou de création »<sup>112</sup>, de type métaphorique (c'est-à-dire substituant un terme par un autre, plus imagé) et métonymique (c'est-à-dire désignant un tout par une partie, un contenu par un contenant). La métaphore et la métonymie, rencontrées dans le rêve, dans le lapsus, dans le symptôme, viendraient dire quelque chose du désir et du manque chez le sujet. Les éléments de langage se manifestent « comme l'envers dont les mécanismes de l'inconscient serait l'endroit, [...] ce sont les figures mêmes qui sont en acte dans la rhétorique du discours effectivement prononcé par l'analysé »<sup>113</sup>. L'inconscient peut également s'inscrire différemment grâce à la cure analytique, qui procède, pour l'analysé, d'une opération d'écriture. La cure est ainsi ordonnée « en fonction du chiffage (qui est de l'ordre d'une

---

<sup>106</sup> Parmi eux, ceux de Altounian, J. (2012), Askofare, S. & Pellion, F. (2011), Guiffes, M. (2011), Llopis-Salvan, N. (2010). Parmi les revues de psychanalyse, le n°22 de la revue *Psychanalyse* (2011), « L'interprétation - Le père et ses noms » ; le n°62 de la *Revue française de psychanalyse* (2010), « Le narratif » ; le n°189 de la revue *Le Coq-héron* (2007), « L'expérience analytique en tant qu'expérience poétique » ; et le n°108 de la revue *Topique* (2009), « Histoires de patients », regroupent plusieurs articles prenant pour thème l'écriture.

<sup>107</sup> Parmi eux, ceux de Altounian, J. (2003), Amati-Mehler, J. (2009), Cadoux, B. (1999), Clancier, A. (1992). Parmi les revues de psychanalyse : *Revue française de psychanalyse* n°58 (2010), « Compulsions du vide, compulsions de création » ; *Libres cahiers pour la psychanalyse* n° 27 (2013), « En deçà des mots ».

<sup>108</sup> Lacan, J. (1956). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. Dans *Écrits*, Paris : Seuil (1999), p. 276.

<sup>109</sup> Notamment *Le Séminaire II, Le moi dans la théorie de Freud* (1954-1955) ; « La lettre volée » (1955, 1966) ; « Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse » (1956, 1966) ; *Le Séminaire IV, La relation d'objet* (1956-1957) ; « L'instance de la lettre dans l'inconscient selon Freud » (1957, 1966) ; *Le Séminaire XI, les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse* (1964) ; *Lituraterre* (1971) ; *Le Séminaire XIX, ... ou pire* (1971-1972) ; *L'étourdit* (1972) ; *Le Séminaire XX, Encore* (1972-1975) ; Conférence « La troisième » (1974).

<sup>110</sup> Izcovitch, L. (2010). Lettre et nomination. *Figures de la psychanalyse*, 19, p. 83.

<sup>111</sup> Le Bellec, V., Susin, P. (2011). « La fonction de la lettre chez le poète et l'enfant en difficulté : un Coup de Dés dans la pédagogie de l'écrit », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 54, 67-80.

<sup>112</sup> Lacan, J. (1957), *op. cit.*

<sup>113</sup> *Ibid.*, p. 521.

écriture) et du déchiffrement de l'inconscient »<sup>114</sup>. Dans certains travaux de J. Lacan<sup>115</sup>, la « lettre » est pensée en tant que pur signifiant, soit « l'unité de base du langage »<sup>116</sup>. Le « signifiant » est alors entendu dans une acception très large : il regroupe les éléments de la langue, mais aussi « tout ce qui est susceptible d'entrer dans un système clos et de s'y comporter différenciellement [...] : « objet, relation, actes symptomatiques », ainsi que « toute représentation » »<sup>117</sup>. Plus tard, dans d'autres travaux<sup>118</sup>, la « lettre » est abordée dans son rapport à la jouissance, à l'objet a, qui est l'objet correspondant au désir. J. Lacan s'intéresse également à l'écriture littéraire. Il pose certains usages littéraires du langage comme symptôme – en 1975, il crée le terme « sinthome », pour désigner un symptôme qui permet au sujet de créer des liaisons psychiques. Enfin, il utilise différents types d'écriture, certains se rapprochant de l'écriture mathématique : les graphes (schémas représentant des fonctionnements psychiques) et les mathèmes (formalisations algébriques des concepts psychanalytiques).

C. Gustav Jung<sup>119</sup> s'intéresse lui aussi à l'écriture, de son rapport à la conscience et à la libido. Dans *Sur l'interprétation des rêves* (1998), ouvrage de synthèse qui rassemble ses notes de séminaire de 1936 à 1941, on peut lire que « la naissance de l'écriture marque aussi la naissance d'une conscience réflexive »<sup>120</sup>. La psychologie analytique de C. Gustav Jung trouva des applications dans la graphologie, science qui permettrait selon lui de distinguer des « types psychologiques » par l'observation des écritures, où s'exprimerait la libido.

L'œuvre de D. Anzieu<sup>121</sup> compte plusieurs ouvrages et articles traitant du processus créateur chez les artistes, dont le processus d'écriture<sup>122</sup>, et de la fonction de sublimation. Il étudie notamment l'œuvre de S. Beckett.

La thématique du langage et de l'écriture, dans l'acception la plus large de ces thèmes, est centrale dans les travaux de plusieurs psychanalystes contemporains.

Parmi eux J. Attié<sup>123</sup>, qui, dans ses ouvrages et articles sur l'écriture<sup>124</sup>, propose une relecture des théories de J. Lacan et de J.-A. Miller. Il s'intéresse à ce que l'écriture vient dire d'une

---

<sup>114</sup> Izcovitch, L., *op. cit.*, p. 83

<sup>115</sup> Notamment dans Lacan, J. (1955). Le séminaire sur « la Lettre volée ». Dans *Écrits* (p. 11-64). Paris : Seuil (1999).

<sup>116</sup> Lacan, J. (1956-1957). *Le Séminaire IV : La relation d'objet*. Paris : Seuil (1994).

<sup>117</sup> *Ibid.*, p. 289.

<sup>118</sup> Lacan J. (1971). *Lituraterre*. Dans *Autres écrits* (p. 11-22). Paris : Seuil (2001).

<sup>119</sup> Psychiatre et psychologue, fondateur de la psychologie analytique

<sup>120</sup> Jung, C. G. (1998). *Sur l'interprétation des rêves*. Paris : Albin Michel, p. 205.

<sup>121</sup> Psychanalyste

<sup>122</sup> Notamment *Le corps de l'œuvre, essais psychanalytiques sur le travail créateur* (1981) ; *Beckett and Bion* (1989) ; *Beckett et le psychanalyste* (1992) ; et *La Sublimation, les sentiers de la création* (1997).

<sup>123</sup> Psychanalyste, psychologue et poète

recherche des origines, et à la sublimation, notamment au travers de l'étude d'œuvres littéraires, principalement celles de S. Mallarmé, de L. Aragon, de M. Leiris et de P. Quignard. Il s'intéresse également à la parole, faisant fonction d'écriture dans le cadre de la cure analytique.

G. Pommier<sup>125</sup> consacre des ouvrages<sup>126</sup> et articles<sup>127</sup> à l'écriture. Il étudie les liens entre parlé et pulsion<sup>128</sup> orale, la nomination, la fonction du nom propre, et, dans la continuité des théories freudiennes sur l'ontogenèse et la phylogenèse, l'invention et l'évolution de l'écriture dans les sociétés humaines, en proposant un parallèle entre histoire collective et vécus subjectifs. Il postule d'une « poussée vers l'écriture »<sup>129</sup>, d'un « désir d'écrire en quelque sorte primitif [...] (qui) répond à la contrainte de répétition, [...] (qui) explicite l'écriture de l'inconscient elle-même [...] au titre d'un retour du refoulé »<sup>130</sup> et d'une « jouissance de l'écriture »<sup>131</sup>, plus ou moins présente ou inhibée chez les sujets, allant du plaisir d'écrire aux troubles de l'écriture. À ce titre, il propose des réflexions sur le symptôme dyslexique.

Parmi les travaux de J.-P. Lebrun<sup>132</sup> se retrouvent des articles<sup>133</sup> et un ouvrage<sup>134</sup> traitant du langage et de l'écriture, et particulièrement de la nomination.

J.-F. Chiantaretto<sup>135</sup> étudie, dès sa thèse de doctorat de psychologie<sup>136</sup>, les fonctions de l'écriture – dont l'écriture autobiographique – dans l'élaboration et la résolution de traumatismes psychiques, l'interlocution interne et la fonction de l'autre dans le récit de soi, le statut du langage et de la parole dans la construction du « Je ». Il rend compte de ces théorisations dans de nombreux ouvrages et articles<sup>137</sup>.

---

<sup>124</sup> « Le DIT/L'ÉCRIT » (1977), « Ce jeu insensé d'écrire » (1999), « Écriture et réel » (2012), *Entre le dit et l'écrit. Psychanalyse et écriture poétique* (2015).

<sup>125</sup> Psychiatre et psychanalyste

<sup>126</sup> *Naissance et renaissance de l'écriture* (1993) et *Le nom propre. Fonctions logiques et inconscientes* (2013).

<sup>127</sup> Notamment *Peut-on parler d'un désir d'écrire « primitif » ?* (2010) ; « Donner, recevoir, rendre »... le Nom Propre (2011a) ; Réciprocité du don du nom et universalité de l'appellation « Maman » et « Papa » (2011b) ; *La course contre la montre du lapsus* (2012) ; *La ponctuation « œdipienne » des phrases (Nom de Dieu ! Putain ! Merde)* (2015).

<sup>128</sup> « Processus dynamique consistant dans une poussée [...], qui fait tendre l'organisme vers un but ». Laplanche, J., Pontalis, J.-B., *op. cit.*, p. 359.

<sup>129</sup> Pommier, G. (2010). *Peut-on parler d'un désir d'écrire « primitif » ? Essaim*, 24, p. 87.

<sup>130</sup> *Ibid.*, p. 88.

<sup>131</sup> *Ibid.*, p. 87.

<sup>132</sup> Psychiatre et psychanalyste

<sup>133</sup> « Malaise dans la subjectivation ou « Nommer à » équivaut-il à une virtualisation du Nom-du-Père ? » (2001) ; « Changer de nom : manquer à perdre » (2004).

<sup>134</sup> Lebrun, J.-P., Malinconi, N. (2015). *L'altérité est dans la langue, psychanalyse et écriture*. Toulouse : érès.

<sup>135</sup> Psychologue, psychanalyste et Professeur de psychologie

<sup>136</sup> Chiantaretto, J.-F. (1993). *Psychanalyse et écriture : la question de l'autobiographie*. Thèse de Doctorat de psychologie. Université Paris 7.

<sup>137</sup> Notamment *De l'acte autobiographique. Le psychanalyste et l'écriture autobiographique* (1995) ; *Écriture de soi et narcissisme* (2002) ; *Le témoin interne. Trouver en soi la force de résister* (2005) ; « La confiance dans les mots : la parole dans l'écriture de soi, l'écoute de soi dans la parole » (2010) ; *Trouver en soi la force d'exister. Clinique et écriture* (2011) ; Blanchard-Laville, C., Dubois, A. (2010). Entretien avec Jean-François Chiantaretto. *Cliopsy*, 10, 141-155.

## État de la recherche en sciences de l'éducation sur l'écriture

Les recherches menées en sciences de l'éducation sur l'écriture et les écrits traitent principalement de huit thématiques. Premièrement, l'apprentissage de l'écriture par l'enfant (graphie, orthographe et grammaire<sup>138</sup>, didactiques<sup>139</sup>, rédaction de types d'écrits scolaires particuliers<sup>140</sup>, liens entre lecture et écriture<sup>141</sup>) et plus rarement par l'adulte<sup>142</sup>. Des ouvrages et articles rendent compte à ce propos de travaux de chercheurs en sciences de l'éducation<sup>143</sup>, de linguistes et sociolinguistes<sup>144</sup>, de didacticiens, de psychologues et psychanalystes<sup>145</sup>, et de professeurs de littérature<sup>146</sup>. Deuxièmement, l'enseignement de l'écriture, ses modalités et ses cadres. Parmi ces travaux, ceux de chercheurs en sciences de l'éducation<sup>147</sup>, mais aussi de didacticiens<sup>148</sup>, de sociologues<sup>149</sup>, et de professionnels de l'éducation<sup>150</sup>. Des numéros de revues sont consacrés à cette thématique, dans le milieu de l'enseignement ordinaire<sup>151</sup> et de l'enseignement spécialisé<sup>152</sup>. Troisièmement, les troubles d'apprentissage (tels que retards d'apprentissage, refus d'apprendre) et les troubles de l'écriture (notamment la dyslexie et la dysorthographe). Si ces thématiques sont abordées en sciences de l'éducation, elles sont principalement issues de recherches en psychologie, neuropsychologie et psychanalyse<sup>153</sup>. En sciences de l'éducation<sup>154</sup> sont davantage étudiées les difficultés concernant la mise en œuvre de l'écriture, la grammaire et l'orthographe. Quatrièmement, l'écriture en formation d'adulte et

---

<sup>138</sup> Notamment plusieurs articles de la *Revue française de pédagogie*.

<sup>139</sup> De nombreux articles de la revue *Éducation et didactique*, quelques-uns de la revue *Spirale*.

<sup>140</sup> Articles principalement publiés dans les revues *Carrefours de l'éducation* et *Le Télémaque*.

<sup>141</sup> Parmi eux, des articles des revues *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* (dont le n°61 (2005), « L'enfant, les livres, l'écrit »), *Carrefours de l'éducation*, et *Revue française de pédagogie*.

<sup>142</sup> Notamment publiés dans la revue *Éducation et didactique*.

<sup>143</sup> Dont Crinon, J. (2002, 2006, 2014), Pasa, L. (2007, 2009), Ragano, S. (1999, 2007, 2016), Rayou, P. (2006, 2013a).

<sup>144</sup> Dont Bautier, E. (2013a, 2015).

<sup>145</sup> Dont Clerget, J. (1992, 2006), Fijalkow, J. (1993, 1999, 1997).

<sup>146</sup> Dont Bedoin, E. (2006).

<sup>147</sup> Dont Barré-De-Miniac, C. (1995), Bautier, E. (2006, 2013b), Gaté, J.-P. (1998, 2007), Rayou, P. (2013b).

<sup>148</sup> L'œuvre de Blaser, C., de Chartrand, S., les travaux de Bucheton, D. (2008, 2009, 2014), Dezutter, O. (2004, 2008, 2011, 2014), Reuter, Y. (1996), Schneuwly, B. (2002, 2004, 2006), Thevenaz-Christen, T. (1999, 2006, 2010).

<sup>149</sup> Dont Lahire, B. (2005, 2008).

<sup>150</sup> Dont Foucambert, J. (1992, 1994), ancien Inspecteur départemental de l'Éducation nationale, chargé de recherche à l'INRP et animateur de l'AFL.

<sup>151</sup> Notamment *Le français aujourd'hui* n°133 (2001), « Des réformes en pratiques » ; *Le français aujourd'hui* n°153 (2006), « Enseigner l'écriture littéraire ? » ; *Le français aujourd'hui* n°157 (2007), « Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique » ; *Contradictions* n°90-91 (2000), « Maîtrise de l'écrit ; quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ».

<sup>152</sup> Notamment *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n°36 (2006), « Langue d'école, langues d'ailleurs ».

<sup>153</sup> Notamment l'œuvre de Casalis, S., Professeur de psychologie cognitive ; les travaux de Sprenger-Charolles, L. (1996, 2003, 2009, 2013), linguiste et psycholinguiste.

<sup>154</sup> Notamment dans les travaux de Bezu, P. (2010, 2014), Strauss-Raffy, C. (2004, 2005, 2006), Woollven, M. (2014, 2015). Des articles sur ces thématiques se retrouvent dans des revues de sciences de l'éducation telles que *Développements*, *Carrefours de l'éducation*, et dans la *Revue française de pédagogie*, ou dans des revues d'autres champs disciplinaires s'intéressant à l'éducation et au lien social, notamment dans *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, revue clinique.

en formation professionnelle<sup>155</sup>. En 2006, une note de synthèse intitulée « Écriture et professionnalisation »<sup>156</sup>, rédigée par J. Crinon et M. Guigue, est publiée dans la Revue française de pédagogie. Elle recense les travaux de recherche relatifs aux dispositifs d'écriture dans les formations aux métiers de l'humain, et aux écrits produits dans une visée de professionnalisation. Une part de ces travaux porte sur l'écriture des documents de formation (mémoires, rapports de stage, portfolios), sujet particulièrement étudié en sciences de l'éducation<sup>157</sup>. Une autre grande part de ces travaux traite de l'influence de l'écriture sur les processus d'apprentissage<sup>158</sup>. Cinquièmement, l'écriture en situation professionnelle et les écrits professionnels<sup>159</sup>. Sixièmement, depuis une quinzaine d'années, des recherches en sciences de l'éducation prennent pour objet l'écriture et les écrits numériques, les apports des nouvelles technologies et de la communication numérique aux processus d'apprentissage<sup>160</sup>. La thématique de l'écriture et des écrits numériques à l'école fait l'objet de recherches et d'appels à projets lancés par des organismes d'État. Un appel à projets sur le numérique éducatif, consacré aux « Apprentissages fondamentaux à l'École », fut ainsi lancé en 2014 par le Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, qui sélectionna dix projets qui furent financés par le « Programme d'Investissement d'Avenir ». Septièmement, l'écriture des pratiques et l'analyse des pratiques professionnelles par le biais

<sup>155</sup> Parmi eux, l'œuvre de Delcambre, I., les travaux de Bréant, F. (2008, 2011, 2013b), Cifali, M. (1996, 1997, 2001, 2003, 2004, 2007, 2009, 2011), Dominicé, P. (2001, 2002, 2011), Hatchuel, F. (2013), Morisse, M. (2009, 2011, 2014) ; ainsi que les travaux publiés dans des numéros de revues dédiés (*Éducation Permanente* n°102 (1990), « Les adultes et l'écriture » ; n°120 (1994), « Écriture, travail, formation » ; *Langage et société* n°111 (2005), « L'institution pédagogique, l'écrit et le "sujet en formation" » ; et *Le français aujourd'hui* n°184 (2014), « Pratiques de l'écrit en formation »).

<sup>156</sup> Crinon, J., Guigue, M. (2006). Note de synthèse : Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169.

<sup>157</sup> Dont Cros, F. (1998, 2009), Guigue, M. (1995, 2002, 2006). Le n°12 de la revue *Recherche et formation* (1992), « Le mémoire professionnel », quelques articles de la revue *Lidil*, également consacrés à la rédaction de ces écrits particuliers.

<sup>158</sup> Notamment ceux de chercheurs en sciences de l'éducation tels que Bréant, F. (2013a, 2013b), Bucheton, D. (2002), Crinon, J. (2002, 2006, 2006), Guigue, M. (2002, 2006), Vanhulle, S. (2000a, 2000b, 2002), et ceux de Olson, D. (2010), Professeur de psychologie appliquée. Des numéros de revue sont également consacrés à cette thématique : *Le sociographe* n°18 (1999), « Histoire d'écrire : Écrire pour penser » ; *Le sociographe* n°19 (1999), « Imprimer du lien social » ; *Sciences humaines* n°93 (1999/4), « L'écriture tremplin de la pensée ».

<sup>159</sup> *Informations sociales* n°7 (1987), « Écrits professionnels » ; *Empan* n°11 (1993), « L'écriture professionnelle » ; *Les cahiers de Promofaf* n°10 (1993), l'« Écrire en situation professionnelle, Les enjeux d'une transmission » ; *Vie sociale* n°2 (2009), « L'écriture professionnelle, Pratique des écrits, écriture des pratiques » ; *Les Cahiers Dynamiques* n°61 (2014), « Écrire ! ». Plusieurs articles publiés dans les revues *Forum*, *Sciences et Écriture*, *Analyses du travail et formation*, et dans la *Revue de linguistique et de didactique des langues*, sont également consacrés à l'écriture professionnelle. Sur cette thématique se retrouvent les œuvres de Rouard, F., sociolinguiste ; les travaux de Bensadon, P. (2005, 2009), éducatrice spécialisée ; Cros, F. (2009) ; Fraenkel, B. (2006, 2007), anthropologue de l'écriture ; Lafortune, L. (2009) ; Morisse, M. (2009) ; Puyuelo, R. (2010), neuropsychiatre et psychanalyste ; Reuter, Y. (2012).

<sup>160</sup> Notamment les travaux de chercheurs en sciences de l'éducation tels que Baron, G.-L. (2005, 2006, 2013, 2014), Reuter, Y. (2014) et Rinaudo, J.-L. (2011, 2012, 2015) ; mais aussi de didacticiens, tels que Collin, S. (2012, 2015), Fluckiger, C. (2008, 2016) et Guichon, N. (2006, 2013, 2015, 2016) ; et les travaux de Bouchardon, S. (2009, 2011), agrégé de lettres modernes, Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication. Des numéros de revue sont également consacrés à cette thématique : *Études de communication* n°30 (2007), « Entre information et communication, les nouveaux espaces du document » ; *Le français aujourd'hui* n°178 (2012), « L'enseignement des lettres et le numérique » ; *Revue française de linguistique appliquée* Vol. XV (2010/2), « Apprendre à écrire : l'apport des nouvelles technologies » ; *Recherches en éducation* n°18 (2014/1), « Des élèves et des savoirs à l'ère numérique : regards croisés ».



de l'écriture, qui jouerait notamment un rôle dans la construction et le soutien des identités professionnelles<sup>161</sup>. Enfin, la littératie<sup>162</sup> et le rapport à l'écriture<sup>163</sup>.

### **Recherches sur l'écriture et le sujet écrivain en approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation**

Des chercheurs cliniciens en sciences de l'éducation s'intéressent à l'écriture et au sujet écrivain – principalement C. Blanchard-Laville, F. Bréant et M. Cifali. Bien que non directement axés sur les pratiques d'écriture des travailleurs sociaux, leurs travaux sont pour moi riches d'enseignements, à la fois pour penser mes travaux de recherche et d'écriture, et pour l'analyse des entretiens cliniques de recherche que j'ai réalisés auprès d'éducateurs spécialisés dans le cadre de cette thèse.

C. Blanchard-Laville prend notamment pour objet d'étude l'écriture des résultats de recherches cliniques, en proposant des élaborations cliniques sur sa propre écriture, sur l'évolution de celle-ci au fil de sa carrière et de son œuvre. Ces thématiques sont au centre de certaines de ses publications<sup>164</sup>, et abordées dans d'autres<sup>165</sup>. Elle s'intéresse également à l'écriture dans le cadre de l'analyse des pratiques professionnelles<sup>166</sup> et à l'écriture d'expériences cliniques. Elle rend compte de travaux d'accompagnement à l'écriture professionnelle et universitaire<sup>167</sup>. Dans certains de ses textes est également abordée l'analyse clinique de biographies et d'autobiographies<sup>168</sup>.

---

<sup>161</sup> À ce propos, en sciences de l'éducation, l'œuvre de Fablet, D., les travaux de Blanchard-Laville, C. (1996, 1998, 1999, 2002a, 2002b, 2003), Cifali, M. (1995, 2001, 2003, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012), Cros, F. (2006, 2009), Dubois, A. (2011, 2015a, 2015b, 2016, 2017a, 2017b). Les revues *Vie sociale* n°2 (2009), « Les écrits professionnels. Pratique des écrits, écritures des pratiques » ; et *Le français aujourd'hui* n°174 (2011), « Penser à l'écrit ».

<sup>162</sup> La littératie est définie par l'OCDE comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ». Darcovich, N., Hasan, A., Jones, S., Kirsch, I., Murray, S., et. al. (2000). La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes. Organisation de Coopération de Développement Économiques statistique Canada, OECD Publishing.

<sup>163</sup> Sur ces thématiques, les travaux de Barré-De-Miniac, C. (1995, 2000, 2002, 2004) ; Blaser, C. (2008, 2010, 2014) ; Montesinos-Gelet, I. (2001, 2004, 2012), psychologue spécialisée en didactique des langues ; Niewiadomski, C. (2010, 2013) ; Reuter, Y. (2002a, 2002b) ; Rispaïl, M. (2004), didacticienne des langues et des cultures.

<sup>164</sup> Notamment « Des difficultés spécifiques à l'écriture des « résultats » des recherches cliniques d'orientation psychanalytique » (2013), « De l'écriture mathématique à l'écriture clinique » (2015), « Des incidences de l'écriture dans la transmission d'une expérience clinique, un appel au jeu des mouvements identificatoires chez le lecteur » (2016).

<sup>165</sup> Notamment *Les Enseignants entre plaisir et souffrance* (2001), *Au risque d'enseigner* (2013).

<sup>166</sup> Notamment *Analyser les pratiques professionnelles* (1998), *L'analyse des pratiques professionnelles* (2000), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (2002), « Analyse de pratiques : approches psychosociologique et clinique » (2002), « Analyse des pratiques et professionnalité, Entre affect et représentation » (2004), « L'analyse clinique des pratiques professionnelles : un espace de transitionnalité » (2005).

<sup>167</sup> Notamment dans « Penser un accompagnement de chercheurs en groupe » (2010).

<sup>168</sup> Elle contribue notamment à *l'Autobiographie de Carl Rogers*, publié en 2003 aux éditions L'Harmattan.

La majorité des travaux de F. Bréant, dès sa thèse de Doctorat<sup>169</sup>, prend pour objet de recherche l'écriture et la formation. Comme elle le rappelle dans sa note de synthèse pour l'obtention de l'Habilitation à diriger des recherches (2013a)<sup>170</sup>, elle s'intéresse tout particulièrement au « sujet dans son rapport à l'écriture au sein de dispositifs de formation », à « l'implication subjective de celui qui écrit et aux processus psychiques [...] à l'œuvre dans la démarche créative du passage à l'écriture ». Elle propose des liens entre écriture littéraire et scientifique, convoquant notamment l'œuvre de R. Barthes, qui « convie à ne pas mettre d'un côté les savants, les chercheurs, et de l'autre les écrivains et les essayistes », et celle de C. Geertz « pour qui la qualité littéraire des écrits s'avère être un critère de construction [et de transmission] de savoirs ». Pour F. Bréant (2013a), « l'expérience subjective de l'écriture [...] relève d'un processus d'objectivation lorsque la production scientifique est en jeu ». De plus, C. Geertz, écrit-elle, propose de prendre en compte et de reconnaître « la part d'imaginaire dans la construction des savoirs, (qui) fait partie intégrante, selon lui, de la notion de compétence professionnelle de chercheur ». Ces idées me sont agréables, elles réconcilient mon désir de prêter une attention particulière au style et à la forme de mes écrits de recherche, de garder une part de créativité, tout en respectant les canons universitaires et scientifiques dans lesquels ils s'inscrivent. L'œuvre de F. Bréant traite de quatre objets de recherche principaux, dont trois directement en lien avec l'écriture : « les rapports entre l'écriture scientifique et l'écriture littéraire », « le sujet de l'écriture et les dispositifs d'aide à l'écriture en formation », et sa propre « posture d'accompagnement, clinique, poétique et critique ». Les travaux de M. Cifali portant sur l'écriture et le sujet écrivant s'attachent à éclairer et à comprendre les processus psychiques à l'œuvre chez le sujet dans son rapport à l'écriture, mais aussi les liens entre le littéraire et la construction des connaissances, chez les professionnels de l'enseignement, du soin et de l'éducation. De nombreux articles et ouvrages rendent compte de ses travaux sur le passage à l'écriture. Certains prennent pour thème l'écriture dans le champ de l'enseignement et de l'éducation, et l'accompagnement à l'écriture professionnelle et universitaire<sup>171</sup>, d'autres l'écriture comme activité et lieu de formation<sup>172</sup>, d'autres encore l'écriture de recherche<sup>173</sup>, d'autres enfin les liens entre écriture et

---

<sup>169</sup> Bréant, F. (1997). *Le passage à l'écriture, transfert et sublimation dans la relation éducative*. Thèse de Doctorat en Psychologie, Psychopathologie clinique. Université de Montpellier 3.

<sup>170</sup> Bréant, F. (2013a), *op. cit.*

<sup>171</sup> Notamment « J'écris le quotidien » (1995) ; et « Démarche clinique, formation et écriture » (1996).

<sup>172</sup> Notamment « Publier et après ? » (1997) ; « Écrire pour dire et pour penser » (2001) ; « Variations autour d'un dispositif d'enseignement. Écrire et raconter des histoires » (2004) ; « L'écriture de l'expérience en tant que dispositif formatif » (2011).

<sup>173</sup> Notamment « Clinique et écriture. Un apport de la psychanalyse aux sciences de l'éducation » (1999) ; *Formation clinique et travail de la pensée* (2008) ; « L'entre-deux de la littérature : de la psychanalyse à la sociologie » (2015).

professionnalité, et les dispositifs d'écriture de l'expérience<sup>174</sup>. Ses théorisations sur l'écriture permettant d'élaborer, de rendre compte et de légitimer l'expérience professionnelle sont particulièrement enrichissantes pour mon analyse des pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés, tout comme ses théorisations sur les apports de l'écriture dans la construction de l'identité professionnelle, et ses rapides incursions sur la notion de « relation à l'écriture »<sup>175</sup>, terminologie qu'elle préfère, avec A. André, à celle de « rapport à l'écriture ».

## 1.2 PROBLÉMATISATION

### 1.2.1 L'ÉCRITURE ET LES ÉCRITS

Le terme écriture, comme le terme parole<sup>176</sup>, est issu des champs lexicaux religieux et législatifs. Écriture<sup>177</sup> est utilisé en latin ecclésiastique pour désigner la « Sainte écriture », avant de renvoyer, dès le XII<sup>ème</sup> siècle, à « ce qui est écrit, les livres », puis à la « représentation de la parole et de la pensée par des signes ». Le verbe écrire<sup>178</sup> est construit à partir de la racine grecque \*sker- « gratter », « inciser ». En latin, le verbe scribere signifie « tracer des caractères », « écrire ». Entre 753 avant J.-C et 482 après J.-C., le droit romain, attachant une grande importance au document écrit, développe l'usage de plusieurs composés verbaux issus du verbe scribere. Écrit est issu du latin scriptum, désignant, dès le I<sup>er</sup> siècle avant J.-C., à la fois le document support de l'écriture (« papier sur lequel on écrit quelque chose »), et le texte rédigé sur ce support (« ensemble de mots, de phrases d'un écrit »), il gardera ces acceptions jusqu'à nos jours. Écrivain<sup>179</sup> désigna tout d'abord une personne qui écrit pour d'autres, « scribe, copiste », puis fût utilisé dans le langage juridique pour « greffier », avant de désigner, dès la fin du XIII<sup>ème</sup> siècle, « une personne qui compose des ouvrages littéraires ».

---

<sup>174</sup> Notamment « Écriture et transmission de l'expérience » (1996), « Dire nos métiers et surtout les écrire » (2003), *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles* (2007), « Écrire sa pratique, documenter son action, quels enjeux ? » (2009), « Entretien, par Louis-Marie Bossard » (2010), *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques* (2012), *Processus de Création et processus cliniques* (2015).

<sup>175</sup> Cifali, M., André, A., *op. cit.*

<sup>176</sup> « Parole », du bas latin ecclésiastique parabola, désignait la « parabole du Christ », qui devint « parole du Christ », puis, au XII<sup>ème</sup> siècle, la « faculté d'exprimer sa pensée par le langage articulé ». Rey, A. (Dir.) (1993). *op. cit.*, p. 1634.

<sup>177</sup> *Ibid.*, p. 709.

<sup>178</sup> *Ibid.*, p. 708.

<sup>179</sup> *Ibid.*, p. 750.

## Origines de l'écriture dans les sociétés humaines et en travail social

Au commencement de cette recherche, je me suis questionnée sur l'histoire des pratiques d'écriture et de l'utilisation d'écrits dans le champ de l'action sociale. Comment y ont-elles pris place et s'y sont-elles répandues ? Y-a-t-il, à leur propos, des spécificités propres à chaque profession sociale ? Quels sont les raisons et les objectifs attribués à ces pratiques d'écriture, selon les périodes, les groupes professionnels et les secteurs d'activité ?

Partant du postulat que l'écriture des travailleurs sociaux est, comme celle de tout groupe humain, descendante de l'histoire de l'écriture dans les sociétés humaines, ces questionnements m'ont conduit à m'intéresser aux fondements de l'écriture – son invention, son intégration et son expansion dans les sociétés<sup>180</sup> et les groupes. Je me suis demandé ce que les pratiques d'écriture, en tant que pratiques sociales, peuvent venir nous apprendre des groupes humains qui les inventent, les investissent et les utilisent. Ce questionnement rejoint la ligne de pensée de M. Renouard<sup>181</sup> (2011), qui soutient qu'« à travers la prodigieuse aventure de l'écriture, transparaît un filigrane philosophique, une interrogation sur l'Homme et sa destinée, et sur ce qui constitue une culture ou une civilisation »<sup>182</sup>, toute écriture étant « un marqueur d'identité (ethnique, religieuse et politique) »<sup>183</sup>. Ainsi, toute forme d'écriture serait à la fois le fruit d'une institution humaine et son reflet. M. Balcou-Debussche<sup>184</sup> (2004) postule que l'étude de la pratique scripturale d'un individu ou d'un groupe, « en tant qu'acte de construction de discours, de pensée et de rapports sociaux »<sup>185</sup>, en dit long à la fois sur l'institution à laquelle appartient cet individu et sur cet individu lui-même.

Dans ce travail clinique, j'accorde d'une part à ces données historiques une visée contextualisante. Elles permettent en effet de rappeler la généalogie dans laquelle s'inscrit toute pratique d'écriture, et de situer les pratiques d'écriture d'une société ou d'un groupe – ici les éducateurs spécialisés – au sein de l'ensemble des pratiques sociales de cette société ou groupe, ayant des influences directes sur les vécus subjectifs qu'en ont les membres de ce groupe. D'autre part, j'accorde à ces données une visée heuristique. Je souhaite qu'elles permettent de prendre conscience que l'écriture, activité qui nous semble souvent, à nous adultes alphabétisés, ordinaire et commune, est en réalité une pratique récente à l'échelle de

---

<sup>180</sup> Le terme *société* est ici entendu dans son acception la plus large : « état particulier à certains êtres, qui vivent en groupes plus ou moins nombreux et organisés ». Rey Debove, J., Rey, A. (2017). *Société*. Dans *Petit Robert*. Paris : Le Robert, p. 2384.

<sup>181</sup> Linguiste

<sup>182</sup> Renouard, M. (2011). *Naissance des écritures*. Rennes : Ouest-France, p. 11.

<sup>183</sup> *Ibid.*, p. 94.

<sup>184</sup> Docteur en sciences de l'éducation

<sup>185</sup> Balcou-Debussche, M. (2004). *Écriture et formation professionnelle, l'exemple des professions de la santé*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 8.

l'humanité, une pratique qui demande des capacités cognitives et met en jeu des processus psychiques complexes. Écrire, je le répèterai, n'est pas neutre, cela engage l'être entier du scripteur, et, quand il s'agit d'écriture professionnelle, à la fois sa personne privée (dont son rapport à l'écriture, son rapport au savoir, j'y reviendrai) et sa personnalité professionnelle (dont son rapport aux écrits professionnels, à l'institution, à la hiérarchie, à la Loi). Ces rapports à sont à mon sens liés à des éléments actuels et passés, propres à la personne écrivante, mais aussi à ses groupes et société d'appartenance ; je les imagine notamment liés à l'histoire de l'écriture, dont je souhaite rapidement rendre compte ici. Cette histoire fait état de divers systèmes d'écriture, utilisés, selon les époques, par différentes franges de populations, entretenant entre elles des rapports réels ou symboliques de pouvoir (l'écriture participant à la fois du pouvoir religieux, administratif, politique, et de l'ordre social), ce qui conféra longtemps à l'écriture et aux écrits des caractères magiques et valeureux, une aura, une fascination ambivalente – entre désir et crainte – qui, à mon sens, n'ont jamais totalement disparus. Je fais l'hypothèse que cette histoire de l'écriture, différemment mais au même titre que l'histoire de l'action sociale et de ses professions, que j'évoquerai dans la partie suivante, a des influences sur les pratiques d'écriture des travailleurs sociaux actuels.

### **Invention, avènement et évolutions des pratiques d'écriture dans les sociétés humaines**

En tant que pratiques sociales, écriture et production d'écrits s'inscrivent dans une histoire. Comme le rappelle H.-J. Martin<sup>186</sup> (1988), « une écriture est création continue réalisée par des êtres vivants [...] elle est en constante évolution »<sup>187</sup>. L'histoire de la création et de l'expansion de l'écriture a été mise au jour, reconstruite et diffusée grâce aux découvertes d'archéologues, aux recherches de paléographes, anthropologues, historiens et linguistes. Les courants de pensée connaissent des divergences et évoluent au gré des nouvelles découvertes. Je me base ici sur les théories communément admises au début du XXI<sup>ème</sup> siècle<sup>188</sup>.

Trois lieux de naissance de l'écriture sont aujourd'hui attestés : le Proche-Orient (où l'écriture cunéiforme serait apparue il y a 5000 ou 6000 ans), la Chine (où un système d'écriture pictogrammatique serait apparu aux alentours de 1400-1200 avant J.-C.) et la Mésopotamie (où un système d'écriture mixte, logo-syllabique et phonétique, compliqué par l'utilisation de rébus, serait apparu aux alentours de 1200 avant J.-C.).

---

<sup>186</sup> Historien, archiviste paléographe, docteur ès lettres

<sup>187</sup> Martin, H.-J. (1988). *Histoire et pouvoirs de l'écrit*. Paris : Perrin, p. 72.

<sup>188</sup> Principalement sur les travaux de Higounet, C. (1955), Martin, H.-J. (1988), Renouard, M. (2011), Goffard, S. (2011).

Les différences entre les systèmes de notation utilisés au cours des six derniers millénaires se situent à deux niveaux. Tout d'abord, celui du tracé et de la forme des signes – les types de notation ont tout d'abord été imagés, pictogrammatiques, puis idéographiques (« des signes qui ne représentent pas la langue orale mais des contenus sémantiques »<sup>189</sup>), et enfin alphabétiques. Ensuite, celui de la représentation des choses et de la symbolisation des idées au travers de ces signes – les différents systèmes d'écriture sont passés d'outil de notation du réel à outil de symbolisation de celui-ci. D'après C. Higounet<sup>190</sup> (1955), l'histoire de l'écriture est marquée par « trois étapes essentielles qui sont celles des écritures synthétiques, analytiques et phonétiques »<sup>191</sup>. Les écritures synthétiques correspondent à l'écriture des idées : « un signe ou un groupe de signes servent à suggérer toute une phrase ou les idées contenues dans une phrase ». Puis, et, selon ce même historien, c'est à ce stade que l'écriture est née, « a pu être atteinte la décomposition de la phrase en ses éléments, les mots », et « chaque signe a désormais servi à noter un mot ». Est apparu un nouveau système d'écritures, dites « analytiques » : l'écriture de mots. Enfin, « de la notation des mots, l'homme est passé à la notation des sons. [...] On aboutit dès lors aux écritures phonétiques [...] syllabiques ou alphabétiques ». La notation des sons amène à une décorrélation du signe et du sens, qui n'est plus directement accessible : les écritures phonétiques permettent ainsi à l'individu de savoir lire et écrire sans forcément comprendre ce qu'il lit ou écrit. C'est pourquoi, selon S. Goffard<sup>192</sup> (2011), « dans une langue, si le code est une condition nécessaire de l'écriture, il ne suffit pas de l'apprendre pour maîtriser cette langue »<sup>193</sup>. Et si les alphabets furent d'abord des représentations écrites d'un langage parlé avant d'être celles d'une pensée, C. Hagège<sup>194</sup> (1985) précise qu' « une langue écrite n'est pas une langue orale transcrite. C'est un nouveau phénomène, linguistique autant que culturel »<sup>195</sup>.

H.-J. Martin (1988) postule que les écritures idéographiques sont nées d'un désir de l'Homme de dégager l'écrit des réalités concrètes, de pouvoir signifier et représenter par des symboles des pensées, notions, concepts. Ces écritures sont à la base du processus d'abstraction qui conduira aux systèmes alphabétiques que nous utilisons encore aujourd'hui. L'abstraction est définie comme « décontextualisation des situations, des interactions et des relations qui leur sont liées, du monde, du flux langagier, de la personne et séparation des unités, des

---

<sup>189</sup> Goffard, S. (2011). La signification dévore les signes. *Le français aujourd'hui*, 174, p. 13.

<sup>190</sup> Historien

<sup>191</sup> Higounet, C. (1955). *L'Écriture*. Paris : Presses Universitaires, p. 4.

<sup>192</sup> Docteur en sémiotique littéraire

<sup>193</sup> Goffard, S., *op. cit.*, p. 15.

<sup>194</sup> Linguiste

<sup>195</sup> Hagège, C. (1985). *L'homme de parole*. Paris : Fayard, p. 92.

acteurs »<sup>196</sup>. L'alphabet est en effet composé d'un ensemble de traits formant des lettres, qui, mises bout à bout, forment des syllabes puis des mots, qui eux-mêmes détiennent, pour l'être humain alphabétisé, une signification, variant en fonction de leur placement dans la phrase (la syntaxe). Par la seule combinaison de 32 lettres, l'alphabet dit Latin se veut pouvoir désigner la totalité des éléments nommables. M. Dabène<sup>197</sup> (1991)<sup>198</sup> évoque la structure complexe et multiforme de l'écriture comme étant l'une de ses propriétés intrinsèques. L'écrit serait ainsi l'outil permettant « l'avènement de modes de pensée rationnels, abstraits et scientifiques »<sup>199</sup>. D'après M. Renouard (2011)<sup>200</sup>, nos alphabets occidentaux modernes sont descendants de l'alphabet grec, apparu dès la fin du X<sup>ème</sup> siècle en Grèce et autour de la Méditerranée. Notre écriture actuelle, utilisant les signes du dit alphabet latin, bien qu'il soit en réalité beaucoup plus ancien que son adaptation par les Latins, est apparue au XV<sup>ème</sup> siècle.

L'apparition d'une forme d'écriture dans une société serait toujours dépendante de trois types de critères : temporels, contextuels et groupaux. En effet, dans chaque société, l'écriture apparaît (ou commence à être utilisée) à une certaine période, dans un certain contexte, à l'intérieur d'un groupe humain relativement institué (« au cœur d'une civilisation avancée »<sup>201</sup> écrit M. Renouard (2011)), notamment car elle nécessite des capacités de symbolisation et d'abstraction. De plus, l'écriture apparaît dans des sociétés, empires ou états puissants et centralisés, qui disposent « d'une autorité suffisante pour garantir les échanges écrits, les transactions sociales que représentent ces échanges »<sup>202</sup>. Enfin, l'apparition d'une écriture nécessite « l'existence d'une communauté où existe un consensus culturel, fondement des règles d'interprétation »<sup>203</sup> du système de notation. En ce sens, et comme je l'évoquerai plus avant, l'écriture est, dès ses premières apparitions, liée à différentes formes de pouvoir.

14000 ans avant J.-C. a lieu la première révolution agricole – la révolution du néolithique – au cours de laquelle les tribus primitives de chasseurs-cueilleurs commencent à se sédentariser et à mettre en œuvre une première agriculture. Dès lors, l'homme, qui jusque-là tentait de s'adapter à la nature, commence à vouloir la comprendre et la dominer. Les premiers systèmes de notation sont donc tout d'abord un moyen de dominer l'espace, et un moyen de

---

<sup>196</sup> Reuter, Y. (2006). À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *Pratiques*, 131-132, p. 140.

<sup>197</sup> Docteur en linguistique et didactique

<sup>198</sup> Dabène, M. (1991a). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 4, 9-22.

<sup>199</sup> Barré-de-Miniac, C. (2000), *op. cit.*, p. 54.

<sup>200</sup> Renouard, M., *op. cit.*

<sup>201</sup> *Ibid.*, p.19.

<sup>202</sup> Goffard, S., *op. cit.*, p. 16.

<sup>203</sup> *Ibid.*

« relier la vie quotidienne au cosmos (astronomie, astrologie), aux divinités (prières) et à leurs représentants (pouvoir religieux, c'est-à-dire politique) »<sup>204</sup>. À la suite de plusieurs phénomènes de sédentarisation, « la pensée de l'homme va [...] s'organiser à partir des villes autour desquelles l'exploitation des sols s'était trouvée mise en place. Désormais, celui-ci va prendre la mesure de l'espace et du temps qui règlent de plus en plus strictement son activité à partir de ces centres fixes »<sup>205</sup>. L'écriture sert dès lors de premiers systèmes d'échanges économiques. Historiens et linguistiques attestent que ce sont des nécessités comptables qui sont à l'origine des premières formes de notation, notamment à Sumer, en Égypte et en Chine. L'écriture permet aux hommes de « compter ou mesurer leurs biens [...], garder mémoire des dettes et des obligations [...], préciser de manière indiscutable les termes et les résultats de transactions de plus en plus complexes »<sup>206</sup>. L'écriture devient également symbole et créatrice de richesse, notamment par le biais de la lettre de change puis du billet de banque.

Ainsi, dans chacun des espaces et communautés où ils sont apparus, l'écriture et les écrits ont poursuivi plusieurs buts qui pourraient être classés en trois domaines principaux : une maîtrise de l'Homme sur la nature et de l'Homme sur l'Homme ; la mise en place d'un système, notamment économique, réglementant et contractualisant les relations entre les Hommes ; et des capacités de mémorisation, de communication et de transmission, liées à la capitalisation des connaissances et des savoirs. D'après S. Goffard (2011), « les témoignages du désir de l'espèce Homo de communiquer sa pensée de façon durable, donc au-delà de l'oralisation, remontent à plus de trente mille ans »<sup>207</sup>. Très tôt, l'écriture servit de système de notation, d'aide-mémoire, facilitant l'organisation des actions dans le temps.

De manière tout à fait schématique, un système d'écriture apparaît donc au moment où des individus ou groupes d'individus se constituent en communautés, soit des ensembles composés d'un grand nombre d'individus entretenant des liens fréquents entre eux (à la fois au sein de la communauté et entre différentes communautés). En effet, « l'écriture [...] n'intervient guère dans les relations à l'intérieur de groupes primaires comme la famille mais tend à contrôler les groupes secondaires en secrétant une bureaucratie. Elle [...] apparaît chaque fois qu'une révolution des communications et des échanges provoque une fusion en un ensemble plus vaste. Et elle accélère en pareils cas les bouleversements amorcés au sein d'une société »<sup>208</sup>. Contemporaine de mutations sociétales, l'écriture, en tant que nouvelle pratique

---

<sup>204</sup> Renouard, M., *op. cit.*, p. 18.

<sup>205</sup> Martin, H.-J., *op. cit.*, p. 25.

<sup>206</sup> *Ibid.*, p.26.

<sup>207</sup> Goffard, S., *op. cit.*, p. 12.

<sup>208</sup> Martin, H.-J., *op. cit.*, p. 95.



sociale, « vient interférer avec les mécanismes traditionnels. D'où des ruptures, une redistribution des tâches, et, finalement, la naissance de nouvelles formes de logiques »<sup>209</sup>. Par analogie, je ferai plus avant l'hypothèse que l'apparition des pratiques d'écriture en travail social entraîne de même, dans ce champ d'activités, des ruptures, une redistribution des tâches et de nouvelles formes de logiques, qui influent sur les vécus professionnels singuliers.

Il y aurait des influences croisées entre besoins sociétaux ou groupaux et création ou évolution d'un système d'écriture. En effet, s'il faut un contexte propice à son apparition ou à son utilisation, l'apparition ou la modification d'un système d'écriture a des influences sur la société ou le groupe dans lequel elle apparaît ou se modifie. De nouveaux besoins peuvent conduire à la création d'un nouveau système d'écriture ou à la modification de systèmes préexistants, et l'utilisation de l'écriture engendre de nombreuses modifications, tant pour les groupes que pour les individus qui les composent. Tout d'abord, des modifications de l'organisation du groupe et de ses pratiques. À ce titre, J. Goody<sup>210</sup> (1977)<sup>211</sup> a caractérisé les différences entre l'organisation sociale des sociétés qui emploient l'écriture et celles qui ne l'emploient pas. Ensuite, des modifications des modes de vie et de pensée. En effet, l'écriture n'est pas qu'un instrument de traduction des pensées, mais bien « un nouveau langage [...] qui discipline la pensée et l'organise en la transcrivant »<sup>212</sup>. La pratique d'écriture est réalisée dans un temps différé de l'action, qu'elle planifie ou dont elle rend compte. Elle permet, lorsqu'elle précède l'action, de « mettre en latence des actes afin de les « réfléchir » »<sup>213</sup>, elle est un support à la pensée et à la projection (dans le sens de faire des projets). Lorsqu'elle suit l'action, elle permet de « refaire l'action »<sup>214</sup>, d'y revenir, de l'analyser après coup. L'écrit permet « une capacité accrue à la décontextualisation, la généralisation, la conceptualisation et la réflexivité »<sup>215</sup>. Il n'est pas un médium inerte, mais « porteur de développement d'un certain rapport au monde, d'une certaine organisation mentale, marqués par la rupture avec le régime de l'oral communicationnel/pratique »<sup>216</sup>. Enfin, d'après plusieurs auteurs<sup>217</sup>, l'utilisation de l'écriture conduit à des transformations cognitives et psychiques chez les

---

<sup>209</sup> Ibid., p. 84.

<sup>210</sup> Anthropologue

<sup>211</sup> Goody, J. (1977). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit (1979).

<sup>212</sup> Higounet, C., *op. cit.*, p. 3.

<sup>213</sup> Puyuelo, R. (2010). *Écriture de soi, écrits professionnels*. Empan, 80, p. 92.

<sup>214</sup> Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.

<sup>215</sup> Etienne, B. (2011). Présentation. L'écriture aggrave la pensée. *Le français aujourd'hui*, 174, p. 3.

<sup>216</sup> Ibid.

<sup>217</sup> Notamment Piaget, J. (1925), Vygotski, L. (1934), Goody, J. (1977), Barré-De-Miniac, C. (2000), Lahire, B. (2008) et Faure, M.-F. (2011).

individus. B. Lahire<sup>218</sup> (2008) désigne l'écrit comme un « transformateur cognitif »<sup>219</sup>, et le courant de l'anthropologie cognitive fournit avec J. Goody (1977)<sup>220</sup> le concept de « raison graphique », d'après lequel l'écriture participe au développement des structures et des processus cognitifs, à l'accroissement du savoir et à l'accentuation de la hiérarchisation des savoirs. D'après H.-J. Martin (1988), le passage à l'écriture ou d'un système d'écriture à un autre représente une révolution mentale. Pour C. Barré-de-Miniac (2000), « le langage écrit est une fonction psychique supérieure et particulière »<sup>221</sup>, qui, d'après Vygotski (1934), permet « d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral »<sup>222</sup>. L'usage de l'écrit ne s'apparenterait donc pas à « l'application à l'écrit de compétences extérieures à lui », mais nécessiterait des « compétences qui lui sont intrinsèques »<sup>223</sup>.

L'écriture est un des éléments centraux de la structure des civilisations qui la possèdent : aux dires de C. Higounet (1955), « l'histoire de l'humanité se divise en deux immenses époques : avant et depuis l'écriture ». Actuellement, « nous vivons les siècles de la civilisation écrite. Toutes nos sociétés reposent sur l'écrit ». Cette pratique est désignée comme « le fait social qui est la base même de notre civilisation »<sup>224</sup>.

### **Le langage oral, l'écriture et l'écrit**

L'écriture est généralement opposée – ou présentée comme complémentaire – à l'expression orale. Dans l'ensemble de son œuvre, M. Dabène défend l'idée que l'oral et le scriptural sont des ordres langagiers radicalement distincts, et que le passage de l'un à l'autre entraîne une rupture épistémologique. Il défend cette différence de nature notamment par le fait que les difficultés observées chez de nombreuses personnes vis-à-vis de l'écriture « ne relèvent pas, dans la plupart des cas, de la pathologie, alors que peuvent en relever l'enfant ou l'adulte qui présentent des défauts de parole »<sup>225</sup>. Les compétences nécessaires à la maîtrise de l'ordre oral et de l'ordre scriptural, et les aides potentielles à l'apprentissage de l'un et l'autre, sont elles aussi distinctes. Pour M.-F. Faure (2011), oralité et écriture sont « deux modes d'accès au

---

<sup>218</sup> Sociologue

<sup>219</sup> Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

<sup>220</sup> Goody, J., *op. cit.*

<sup>221</sup> Barré-de-Miniac, C. (2000), *op. cit.*, p. 45.

<sup>222</sup> Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage*. Paris : Messidor (1985), p. 261.

<sup>223</sup> Barré-de-Miniac, C. (2000), *op. cit.*, p. 45.

<sup>224</sup> Higounet, C., *op. cit.*, p. 3-4.

<sup>225</sup> Dabène, M. (1991), *op. cit.*, p. 9.

monde »<sup>226</sup>, dans le sens où, comme énoncé ci-dessus, l'utilisation d'un langage oral ou d'une écriture dans une société ou un groupe a des effets sur son organisation sociale, sur la communication entre les Hommes, leurs rapports au temps et aux connaissances. Différemment, pour H.-J. Martin (1988), « la parole et l'écrit relèvent du même système global de communication sociale et se partagent les tâches en un équilibre toujours précaire »<sup>227</sup>. L'écrit, « représentation graphique codée sur une surface à deux dimensions », s'inscrit dans une temporalité bien différente de la parole, qui « déroule son flux dans le temps »<sup>228</sup>. L'arrivée de l'écrit dans une société ne veut pas dire que l'oral perd du terrain, mais bien plutôt que la partition entre oralité et écriture évolue, et se réorganise différemment.

Dans cette recherche, même si l'expression orale sera ponctuellement abordée, je m'intéresse plutôt à la distinction entre écriture et écrit, ayant fait le choix de travailler sur les pratiques d'écriture et la production d'écrits des éducateurs spécialisés et non sur les écrits qu'ils produisent. Un écrit renvoie à « ce qui est noté, exprimé au moyen de l'écriture, par un scripteur, ce qui est couvert de signes d'écriture, par exemple une feuille écrite »<sup>229</sup>, l'écriture à l'acte de production de l'écrit. Autrement dit, « alors que l'écriture peut être comprise en termes de démarche et d'élaboration, l'écrit figure comme une finalité et un construit »<sup>230</sup>. Si, dès le début de ma recherche, la distinction entre écriture et écrit me paraissait claire et évidente, je me suis rapidement rendu compte qu'elle n'allait pas de soi. J'ai été confrontée, tout au long de ce travail, à des questionnements, des incompréhensions voire des amalgames, de la part de mes collègues et de mes proches, mais aussi de la part des éducateurs spécialisés auprès de qui j'ai conduit mes entretiens de recherche. Ces incompréhensions m'ont demandé, en direction des uns, des efforts d'explicitation réguliers, et, s'agissant des autres, d'envisager ces potentiels amalgames comme une donnée à part entière du matériel recueilli, représentant sans doute une condensation de sens et d'interprétations différentes.

Dans cette partie, je propose de définir et de qualifier tour à tour le langage oral, l'écriture et l'écrit, de montrer leurs enjeux, leurs liens et leurs différences.

---

<sup>226</sup> Faure, M.-F. (2011). Littérature : statut et fonctions de l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 174, p. 23.

<sup>227</sup> Martin, H.-J., *op. cit.*, p. 96.

<sup>228</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>229</sup> Dubois, A. (2017a). *Analyse de pratiques professionnelles dans un dispositif à médiation : le groupe d'écriture monographique. D'un dispositif de médiation à un dispositif à médiation*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation. Université de Cergy-Pontoise, p.102.

<sup>230</sup> Rousseau, P. (2009). La pratique éducative révélée par les écrits professionnels : l'exemple de l'AEMO. *Vie sociale*, 2, p. 110.

## ***Le langage oral***

Le langage renvoie à la « fonction d'expression de la pensée et de communication entre les êtres humains, mise en œuvre au moyen d'un système de signes vocaux »<sup>231</sup>. Selon J. Kristeva<sup>232</sup> (1969)<sup>233</sup>, pour être qualifiés de « langage », ces signes vocaux doivent être porteurs de sens pour celui qui les exprime. Ainsi, le langage est permis par l'apprentissage d'une langue<sup>234</sup>, et passe par la compréhension et l'intériorisation de la manière dont cette langue est utilisée dans un certain lieu à une certaine période. La langue a notamment des spécificités nationales et régionales, des spécificités groupales, elle renvoie par exemple aux jargons propres à une discipline ou à une profession. Le langage oral est donc « le résultat d'un « processus », d'opérations complexes d'encodage »<sup>235</sup>, déterminé par des compétences linguistiques mais aussi culturelles et idéologiques propres à l'orateur, son histoire, ses motivations, ses désirs, ses investissements. Le langage renvoie donc tout autant à des éléments subjectifs qu'à des éléments culturels, groupaux.

Le langage – et l'écriture, bien que différemment – « n'est pas un instrument « neutre », destiné seulement à transmettre des informations »<sup>236</sup>, et n'est pas un instrument entièrement maîtrisable par son auteur, notamment parce qu'« il n'y a pas de correspondance terme à terme entre la réalité (les objets, les idées, les événements) et les éléments linguistiques »<sup>237</sup>. Tout énoncé « contient plusieurs « messages », ou plusieurs significations, explicites ou implicites. Une phrase [...] peut signifier des choses différentes selon le locuteur et la situation »<sup>238</sup>. Tout énoncé contient également plusieurs informations, certaines dont le locuteur est conscient et qu'il a l'intention de communiquer, et d'autres qu'il communique involontairement. F. Giust-Desprairies (2013) parle d'« aliénation fondamentale de l'homme » pour signifier que « sa parole rend compte à son insu au-delà de ce qu'il veut dire, de ce à quoi il est soumis pour le dire »<sup>239</sup>. À en croire la psychanalyse, tout énoncé est « sous-tendu par des affects, désirs, fantasmes inconscients, ainsi que des mécanismes de défense contre l'angoisse suscitée par leur émergence »<sup>240</sup>. L'inconscient se manifeste parfois dans le langage, notamment par le biais d'associations d'idées et de lapsus. Ainsi, le langage –

---

<sup>231</sup> Rey Debove, J., Rey, A., *op.cit.*, p. 1427.

<sup>232</sup> Philosophe, psychanalyste

<sup>233</sup> Kristeva, J. (1969). *Recherches pour une sémanalyse*. Paris : Seuil.

<sup>234</sup> « Système d'expression et de communication commun à un groupe social (communauté linguistique) » Rey Debove, J., Rey, A., *op. cit.*, p. 1428.

<sup>235</sup> Yelnik, C. (2005), *op. cit.*, p. 139.

<sup>236</sup> Ibid.

<sup>237</sup> Ibid.

<sup>238</sup> Ibid., p. 140.

<sup>239</sup> Giust-Desprairies, F. (2013), *op. cit.*, p. 18.

<sup>240</sup> Yelnik, C. (2005), *op. cit.*, p. 140.

comme l'écriture – « porte la marque de celui qui l'énonce »<sup>241</sup>, ce qui rend l'activité langagière éminemment subjective.

### ***L'écriture***

L'écriture est définie en première acception comme une « représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnels destinés à durer », et en cinquième acception – celle sous laquelle j'utilise ce terme – comme l'« acte d'écrire »<sup>242</sup>.

L'une des premières caractéristiques de l'écriture est qu'elle prend forme dans un groupe humain dont tous les membres connaissent les mêmes signes (un alphabet), les agencent selon des règles communes (orthographe, grammaire, syntaxe), et leur donne le même sens (sémantique). L'apprentissage de l'écriture nécessite donc « l'appropriation d'un système symbolique complexe, fondé sur le principe alphabétique sans pour autant s'y réduire »<sup>243</sup>. Pour écrire de sorte à être compris, le scripteur doit non seulement « faire l'effort d'optimiser le codage phonème-graphème »<sup>244</sup>, ce qui lui demande un travail, notamment cognitif, complexe, mais aussi « connaître les genres sociodiscursifs ayant cours »<sup>245</sup>, en analysant la situation d'énonciation et en se pliant à ses règles. L'écriture est ainsi « une pratique sociale, supposant une compétence jamais parfaite ni achevée, nécessairement syncrétique<sup>246</sup> mais constamment traversée par des tensions »<sup>247</sup>. Elle « n'existe qu'en vertu d'une sorte de contrat passé entre les membres de la communauté »<sup>248</sup>, « l'incorporation culturelle »<sup>249</sup> serait donc un préalable à la littératie. Mais l'écriture est aussi « acte de subjectivation »<sup>250</sup> d'un vécu. C'est en ce sens que S. Goffard (2011) désigne cette pratique comme une « épreuve totale », qui « mobilise l'être entier du scripteur »<sup>251</sup>.

Dans le même temps, l'écriture modifie les formes d'organisation sociale, les rapports entre les Hommes, et ceux qu'ils entretiennent avec des objets inanimés tels que les savoirs. L'objectivation permise par « la « scripturalisation » des activités et des pratiques »<sup>252</sup> conduit à une modification des rapports sociaux. La mise par écrit « transforme la façon dont

---

<sup>241</sup> Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

<sup>242</sup> Rey Debove, J., Rey, A., *op.cit.*, p. 818-819.

<sup>243</sup> Bernardin, J. (2011). L'entrée dans le monde de l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 174, p. 30.

<sup>244</sup> Goffard, S., *op. cit.*, p. 17.

<sup>245</sup> Ibid.

<sup>246</sup> « Qui forme un ensemble perçu globalement », une « combinaison relativement cohérente ». Rey Debove, J., Rey, A., *Op.cit.*, p. 2486.

<sup>247</sup> Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF. p. 75.

<sup>248</sup> Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot, 1972, p. 80.

<sup>249</sup> Goffard, S., *op. cit.*, p. 16.

<sup>250</sup> Lebrun, J.-P., Malinconci, N., *op. cit.*, p. 41.

<sup>251</sup> Goffard, S., *op. cit.*, p. 17.

<sup>252</sup> Faure, M.-F., *op. cit.*, p. 24.

l'individu se situe par rapport à l'action, mais aussi par rapport aux autres »<sup>253</sup>, elle fait sortir les relations d'un rapport d'immédiateté et de proximité qu'exigeait la communication orale, pour les amener vers un rapport plus distancié, dans l'espace et dans le temps.

Dépasant sa première acception, l'écriture n'est pas qu'un système de codage, ni la simple traduction dans l'après coup d'une pensée : elle participe à son élaboration. Elle permet en effet de sortir de l'urgence de la pratique, elle « soulage la mémoire, facilite la récapitulation, le classement, autorise de nouvelles mises en relation, permet de poser des hypothèses explicatives »<sup>254</sup>, elle permet d'aborder et de le ré-aborder le réel de manière plus distanciée.

La communication écrite exige, différemment et peut-être davantage que la communication orale, de se soucier de son destinataire. En effet, elle se caractérise par l'absence du locuteur-scripteur, de signes non verbaux accompagnant son message, et de co-construction possible de la signification du message. Le scripteur doit suppléer à ces absences, créer un discours auto suffisant, « supportant à lui seul tous les éléments signifiants »<sup>255</sup>. Cela oblige le scripteur (et, différemment, le lecteur) à des opérations intellectuelles particulières : il doit notamment « prévoir et anticiper les effets de son énoncé »<sup>256</sup>. Pour ce faire, l'écriture « demande au scripteur d'alterner implication et distance, d'être soi-même et l'autre »<sup>257</sup>, il doit faire l'effort de se représenter la manière dont son lecteur va comprendre son message, et travailler ce message en fonction de cette finalité de compréhension.

### ***L'écriture : signifiant, signifié, activité symbolique et outil de symbolisation***

Le mot est un signe représentant un objet ou un concept. Dans le champ de la linguistique, la sémantique traite des rapports entre signe, signifiant et signifié. La psychanalyse s'intéresse également à ces notions, souvent sur la base des théorisations de linguistes.

Dans son acception contemporaine, la notion de signifiant est attribuée à F. de Saussure<sup>258</sup>. Il définit le « signe linguistique » comme « une entité psychique à deux faces : le signifié (« le concept ») et le signifiant (« l'empreinte psychique du son ») »<sup>259</sup>. Le lien qui unit le signifiant au signifié est à la fois arbitraire et conventionnel. Conventionnel car la signification accordée à un terme par un individu dépendrait de plusieurs éléments, notamment la langue voire le jargon et le niveau de langage employés, la culture de la personne ou du groupe qui emploie

---

<sup>253</sup> Ibid.

<sup>254</sup> Bernardin, J., *op. cit.*, p. 34.

<sup>255</sup> Faure, M.-F., *op. cit.*, p. 20.

<sup>256</sup> Ibid.

<sup>257</sup> Bernardin, J., *op. cit.*, p. 33.

<sup>258</sup> Linguiste, fondateur de la linguistique et de la sémiologie

<sup>259</sup> Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot (1972), p. 153.

ce terme, ou encore les circonstances de cet emploi. Ainsi, c'est bien l'articulation, contextualisée, entre signifiant et signifié qui permet d'accéder au sens d'un énoncé, davantage que le renvoie à une réalité extérieure. Je montrerai plus avant que, dans la communication entre travailleurs sociaux et entre travailleurs sociaux et usagers, le fait que cette convention soit ou non partagée rend possible, ou au contraire complique voire empêche l'entente et la compréhension mutuelle de ce qui s'exprime.

Cette conception saussurienne des rapports entre signifiant et signifié sera réinterrogée en psychanalyse, notamment par J. Lacan, qui, partant des travaux de S. Freud, « fait évoluer le débat vers la notion, non plus de signifiant, mais de chaîne de signifiants, en considérant que « l'Inconscient est structuré comme un langage »<sup>260</sup>, dans le sens où « l'inconscient est un concept forgé sur la trace de ce qui opère pour constituer le sujet »<sup>261</sup>.

Le mot, parlé ou écrit, s'il est avant tout un signe sonore ou pictural, devient, pour l'auditeur ou le lecteur qui le comprend, un symbole, dans le sens où il symbolise, dans l'esprit de cet auditeur ou de ce lecteur, un objet duquel il n'est pas forcément en présence, ou encore un concept. Pour comprendre le sens de ce signe sonore ou écrit, il faut donc que cet auditeur ou lecteur soit alphabétisé, et qu'il ait accès à la symbolisation, définie comme « l'opération par laquelle quelque chose va représenter autre chose pour quelqu'un »<sup>262</sup>. Cette opération est le « résultat d'un processus qui suppose autant la capacité de représenter un objet absent qu'un sujet capable de savoir que le symbole n'est pas l'objet symbolisé »<sup>263</sup>. Le mot est un symbole dans le sens où il « se dégage avec ce qu'il désigne de tout un contexte qui l'entoure »<sup>264</sup>. E. Amado Levy-Valensi (1995) cite J. Piaget<sup>265</sup> lorsqu'il affirme que « le signe est un signifiant arbitraire et conventionnel tandis que le symbole est un signifiant motivé c'est-à-dire représentant une ressemblance avec le signifié »<sup>266</sup>. L'accord d'une valeur symbolique à un signe entendu ou lu est donc subjectif et culturel. L'écriture est elle-même un « « outil symbolique » inscrit [...] profondément dans l'histoire individuelle de chaque scripteur autant que dans l'histoire collective de la société et des groupes auxquels il appartient »<sup>267</sup>. À chacun de ces niveaux – individu, groupe, société – l'écriture serait chargée d'un ensemble de valeurs, connaissances, besoins, désirs, conscients et inconscients. J'ai évoqué précédemment le niveau

---

<sup>260</sup> Kristeva, J. (2002). Signifiant. Dans De Mijolla, A., *op. cit.*, p. 1583.

<sup>261</sup> Lacan, J. (1955-1956). *Le Séminaire III : Les psychoses*. Paris : Seuil (1981), p. 194.

<sup>262</sup> Gibeault, A. (2002). Symbolisation. Dans De Mijolla, A., *op. cit.*, p. 1680.

<sup>263</sup> Ibid.

<sup>264</sup> Amado Levy-Valensi, E. (1995). *La dignité des mots*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond, p. 41.

<sup>265</sup> Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Lonay : Delachaux et Niestlé (1994).

<sup>266</sup> Amado Levy-Valensi, E., *op. cit.*, p. 41.

<sup>267</sup> Barré-de-Miniac, C. (2000), *op. cit.*, p. 15.

sociétal<sup>268</sup>. Le niveau groupal renverra dans cette recherche au champ professionnel du travail social, et plus précisément au corps de métier « éducateur spécialisé ». Le niveau subjectif renverra notamment aux notions de « rapport au savoir »<sup>269</sup>, de « rapport à l'écriture », de « rapport à l'écrit »<sup>270</sup>, et de « compétence scripturale »<sup>271</sup>, dont je traiterai plus avant.

Pour H.-J. Martin (1988)<sup>272</sup>, se basant sur les théorisations d'E. Morin (1986), la symbolisation correspond à une fonction du langage, le symbole « re-suscite » la chose. Ces fonctions de « re-suscitation », d'actualisation ou de réactualisation propres à la parole et à l'écriture (qui lui sont attribuées par son caractère d'activité de symbolisation), éclairent l'importance des temporalités présentes dans l'acte d'écrire, et le fait que cet acte peut être envisagé comme un support à l'élaboration psychique<sup>273</sup>. Ainsi, l'acte d'écrire pourrait faire s'actualiser ou se réactualiser des ressentis issus d'expériences passées, et participer de leur élaboration psychique. Comme je le développerai plus avant, l'actualisation de ressentis et de vécus difficiles au moment de l'activité d'écriture pourrait aussi être l'une des raisons des angoisses ressenties par certains scripteurs, voire de leur résistance à l'écriture.

### ***L'écrit***

L'écrit est défini comme « document écrit, manuscrit, imprimé [...] Ouvrage de l'esprit, composition littéraire, scientifique, livre, œuvre, production, publication, texte »<sup>274</sup>. Il s'agit du document produit par l'acte d'écrire. La fixation d'un discours sur un document par le biais de l'écriture confère à ce discours des caractéristiques et potentialités différentes de celles du discours oral. Tout d'abord, l'usage de l'écrit permet un rapport au temps différent de celui ayant cours dans les sociétés uniquement orales, notamment grâce à l'usage du calendrier, qui construit une conception universalisée du temps. Il permet également un rapport différent à l'espace, notamment par l'usage de cartes, de croquis et de plans. De plus, l'écrit permet la conservation et la transmission des connaissances et des savoirs d'une société ou d'un groupe. L'utilisation de supports écrits modifie les rapports aux savoirs et à l'apprentissage (elle a

---

<sup>268</sup> Cf. partie « Invention, avènement et évolutions des pratiques d'écriture dans les sociétés humaines », p. 50.

<sup>269</sup> Notion notamment développée, en sciences de l'éducation, par C. Blanchard-Laville, J. Beillerot, F. Hatchuel, N. Mosconi

<sup>270</sup> Notions principalement théorisées par C. Barré-De-Miniac

<sup>271</sup> Notion attribuée à M. Dabène

<sup>272</sup> Martin, H.-J., *op. cit.*

<sup>273</sup> « Travail accompli par l'appareil psychique en vue de maîtriser les excitations qui lui parviennent et dont l'accumulation risque d'être pathogène », « travail de la pensée qui lie et associe les représentations psychiques entre elles ». Ce travail consiste à « intégrer les excitations dans le psychisme et à établir entre elles des connexions associatives ». Ainsi, l'élaboration psychique constitue « une charnière entre le registre économique (la gestion de l'excitation) et le registre symbolique (le réseau des associations) ». Laplanche, J., Pontalis, J.-B., *op. cit.*, p. 130.

Duparc, F. (2002). Élaboration psychique. Dans De Mijolla A., *op. cit.*, p. 500.

<sup>274</sup> Rey Debove, J., Rey, A., *Op.cit.*, p. 818.



notamment des influences sur la faculté de mémoire, la capacité d'abstraction, la réflexivité et l'esprit critique). « Cette mémoire située hors de l'individu, à laquelle celui-ci peut faire appel indéfiniment, permet le partage et le développement, et codifie les références communes »<sup>275</sup>. De plus, « la relative stabilité de la signification du mot dans un même texte confère à ce dernier une valeur de vérité »<sup>276</sup>. Cette dernière caractéristique accorde au texte et à son auteur une certaine forme d'autorité, de pouvoir, souvent pensée comme inhérente à l'écrit lui-même, idée que je développerai plus avant. Ensuite, l'écriture et l'écrit permettent de conduire des opérations intellectuelles autres que celles que permet le langage oral : rendant possible l'extériorisation de la pensée, ils sont notamment des outils privilégiés de la réflexivité. « En lui donnant une matière qui la rend consultable, l'écrit favorise la genèse de la pensée, ses modifications, son accomplissement et devient à son tour source de pensée »<sup>277</sup>. Mais, en même temps qu'il permet une réflexivité plus grande, l'écrit, par le détachement qu'il engage, peut conduire l'individu « à jeter sur le monde et sur ses prochains un regard froid et comme détaché des contingences, refoulant toute sensibilité »<sup>278</sup>, ce vers quoi tendrait, selon H.-J. Martin (1988), le style administratif, et ce que craindraient, je le montrerai, les travailleurs sociaux. Entre autres potentialités, les discours écrits permettent à leur auteur des temps de construction plus long, un choix plus réfléchi des mots et de leur agencement. Ils permettent de revenir sur les discours après leur écriture, de les modifier, de les corriger. Au texte écrit sont prêtées des exigences supérieures quant à la qualité du discours : il « n'admet ni les erreurs, ni les hésitations, ni les lapsus propres à la communication orale »<sup>279</sup>, et exige le respect des normes linguistiques (orthographiques, grammaticales, syntaxiques). En tant que discours auto-suffisant, comme évoqué plus haut, l'écrit exige en outre « un discours plus explicite et fonctionne pour cela avec une autre économie linguistique : un vocabulaire plus précis, des phrases complètes et structurées, une architecture plus exigeante du texte pour en assurer la cohérence »<sup>280</sup>. Enfin, le discours écrit est lisible, par son auteur et par ses destinataires. L'écrit rend son auteur « responsable de son énoncé par la visibilité qu'acquiert son langage et par l'engagement qu'il prend en laissant des traces de sa parole »<sup>281</sup>, l'auteur se

---

<sup>275</sup> Faure, M.-F., *op. cit.*, p. 25.

<sup>276</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>277</sup> Bourgain, D. (1988). *Discours sur l'écriture : analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Thèse de Doctorat en linguistique. Université de Besançon.

<sup>278</sup> Martin, H.-J., *op. cit.*, p. 467.

<sup>279</sup> Faure, M.-F., *op. cit.*, p. 22.

<sup>280</sup> Bernardin, J., *op. cit.*, p. 31.

<sup>281</sup> *Ibid.*, p. 22.

trouve « dans l'obligation d'assumer son discours qui survit au moment de son énonciation »<sup>282</sup>.

### **Fonctions symboliques de l'écriture et de l'écrit : la trace, l'empreinte**

L'écriture, par l'inscription de signes sur un document hôte, permet de laisser une trace, une empreinte, du passage d'un Homme, d'un peuple et de sa pensée. Elle permet de réaliser le stockage de la culture d'un peuple, qui « n'est autre chose que le produit de la pensée des générations successives »<sup>283</sup>. La mise par écrit des caractéristiques de chaque culture est ce qui permet de construire, si ce n'est l'Histoire, tout du moins l'historiographie – l'écriture est « le fil qui nous relie au passé. Grâce à elle, nous savons comment pensaient les humains il y a plusieurs millénaires »<sup>284</sup>. Ainsi, la trace écrite rend possible l'accès, dans le futur, à une pensée qui appartient au passé, et qui aurait été comme figée dans le texte au moment de son écriture. Toutefois, cette pensée et l'écrit qui en rend compte sont subjectifs, contextuels et circonstanciels. Un écrit n'est donc pas le reflet d'une réalité objective, mais la traduction subjective de cette réalité par un scripteur.

La notion de trace est théorisée en psychanalyse. S. Freud développe notamment la notion de « trace mnésique » pour rendre compte de la manière dont les images perceptives s'inscrivent dans le psychisme et participent de la mémoire inconsciente. L'appareil psychique serait, pour S. Freud, un « système de frayages multiples et complexes de traces mnésiques »<sup>285</sup>. La conception métapsychologique de la trace mnésique se double chez S. Freud d'une conception historique : ces traces témoigneraient « de la réalité historique d'un psychisme qui se développe à partir du passé »<sup>286</sup>. Les théorisations psychanalytiques freudiennes sur la trace mnésique abordent notamment cette trace « comme vérité troublante, comme inquiétante étrangeté, énigme d'un réel qui fait irruption et se manifeste à notre insu »<sup>287</sup>. Je montrerai plus avant que des affects issus de traces mnésiques peuvent surgir au moment de l'activité scripturale, et venir complexifier et compliquer celle-ci.

En philosophie, la trace renvoie pour J. Derrida à l'énigme originaire, archivante, celle de l'autre en soi, la première altérité, la première extériorité. Il théorise le concept de

---

<sup>282</sup> Ibid.

<sup>283</sup> Martin, H.-J., *op. cit.*, p. 95.

<sup>284</sup> Renouard, M., *op. cit.*, p. 11.

<sup>285</sup> Richard, F. (2002). Trace mnésique ou trace mémorielle. Dans De Mijolla, A., *op. cit.*, p. 1735.

<sup>286</sup> Ibid., p. 1736.

<sup>287</sup> Zapata-Reinert, L., *op. cit.*, p. 74.

« différance », du verbe différer, qui « met en jeu la différence (entre ce qui est vécu et ce qui a toujours déjà eu lieu), mais la maintient en joue dans le même mouvement. Celle-ci est donc réduite à l'état de trace (comme reste, résidu) »<sup>288</sup>. L'inscription de cette trace, effacée, impensable sur le plan conscient – mais qui peut faire retour dans le symptôme – serait la possibilité commune à tous les systèmes de communication, à la parole et à la graphie. Réciproquement, tout discours serait la trace d'un événement qui l'aura rendu possible. J. Derrida pense à ce titre que « si l'écriture est inaugurale, ce n'est pas parce qu'elle crée, mais par une certaine liberté absolue de dire, de faire surgir le déjà-là en son signe »<sup>289</sup>. L'écriture serait donc la scène où se rejouent à la fois des souvenirs, dans lesquels restent toujours « un écart entre la perception telle qu'elle fût et la représentation actuelle »<sup>290</sup>, et des répétitions, dans lesquelles « la trace mnésique se tient au plus près du mode hallucinatoire de satisfaction du désir »<sup>291</sup>.

Les historiens étudiant l'histoire de l'écriture ont montré que le désir des peuples de garder une trace écrite de certains attributs de leur civilisation est souvent ambivalent. Sur un plan manifeste, cela peut s'expliquer, avec M. Renouard (2011)<sup>292</sup>, par le fait que les écrits d'un groupe humain peuvent servir, outre à stocker et à communiquer des informations, à préserver des secrets, ou à asseoir le pouvoir et la domination de certaines parties de la communauté sur d'autres, idée que je développerai plus avant ; l'écrit est ainsi « cette trace qui peut se conserver, le lieu où s'inscrit la loi »<sup>293</sup>. Cela peut aussi s'expliquer par le fait que l'écrit, s'il permet la mémoire, ouvre dans le même temps aux incidences – positives ou négatives – de la mémorisation. Car « les documents rédigés laissent des traces, souvent indélébiles, parfois stigmatisantes »<sup>294</sup> – à la fois à propos des groupes et des individus qu'ils prennent pour sujet, et à propos du scripteur, qui laisse transparaître dans son écrit des éléments subjectifs – traces écrites qui peuvent influencer sur la destinée de ces personnes. La conscience de ces influences potentielles peut créer chez le scripteur une inhibition quant à l'écriture, souvent expliquée par une crainte de se tromper ou de porter préjudice, à lui-même et aux personnes que l'écrit prend pour sujets (cet élément sera particulièrement prégnant dans les pratiques d'écriture des travailleurs sociaux, dont je détaillerai les spécificités plus avant).

---

<sup>288</sup> Plante, M. (2011). « Vers une responsabilité herméneutique de la différance », *Tahir*, p.16.

<sup>289</sup> Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris : Seuil, p. 23.

<sup>290</sup> Richard, F., *op. cit.*, p. 1737.

<sup>291</sup> *Ibid.*

<sup>292</sup> Renouard, M., *op. cit.*

<sup>293</sup> Dabène, M. (1991), *op. cit.*, p. 12.

<sup>294</sup> Ejzenberg, E. (2008). *Les écrits professionnels dans le secteur social et médico-social*. Paris : Vuibert, p. 11.

## **Pouvoirs conférés à l'écriture, aux écrits, et aux personnes en ayant la maîtrise**

L'histoire de l'invention de l'écriture montre que, de tous temps, cette pratique a nourri les croyances et les mythes, et que lui furent longtemps accordées des valeurs magiques. Au moment de leur apparition au sein de civilisations orales, les premières formes d'écriture ont pris la suite du caractère magique auparavant attribué à la parole, par exemple en Égypte où « les noms des hommes n'étaient pas de simples signes d'identification » mais comportaient « une invocation ou un rapport aux puissances divines », dans un peuple où « les dieux n'avaient qu'à parler pour créer »<sup>295</sup>. L'écriture d'un mot pouvait avoir les mêmes pouvoirs que ce mot lui-même, la parole et l'image étaient intimement liées à la personne qu'elles reproduisaient ou désignaient. Dans l'Égypte romaine, à l'époque impériale, l'écriture participait également de formes d'héroïsation, et les bas-reliefs apposés sur les sarcophages assuraient aux défunts une participation au divin et une véritable immortalité. En Chine, jusqu'à 200 ans avant J.-C., « les mots gardèrent une certaine puissance. Les noms de famille ou les noms de personnes étaient tenus comme recelant, à la manière des portraits, des vérités plus ou moins cachées »<sup>296</sup>. Pour ces différents peuples, l'image et le mot détenaient à la fois un pouvoir de création : nommer une chose par écrit pouvait la faire advenir, et un pouvoir de fixation dans le temps ou l'espace de la chose ainsi désignée. Les premiers grammairiens étaient considérés comme des sorciers, « à la fois vénérés et craints, car doués de pouvoirs quasi divins »<sup>297</sup>. En français du Moyen-Âge, le mot grammairien était synonyme de savant et de magicien. Bien que leurs formes changent en fonction des époques et des cultures, des valeurs magiques accompagnèrent de tout temps l'écriture. Réciproquement, pour certains peuples, notamment en Chine et dans certains pays celtes, les pratiques à caractère magique et les pratiques rituelles semblent avoir joué un grand rôle dans le développement de l'écriture.

Comme indiqué plus haut, l'invention des premiers systèmes d'écriture a été contemporaine d'un désir de maîtrise de l'Homme sur la nature et de l'Homme sur l'Homme. Dès son origine, l'écriture et les écrits participent donc de formes de pouvoir, religieux, administratif ou politique, et de l'ordre social. C'est notamment parce qu'elle est mise au service de tous les

---

<sup>295</sup> Martin, H.-J., *op. cit.*, p. 109.

<sup>296</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>297</sup> Renouard, M., *op. cit.*, p. 8.

pouvoirs que l'écriture « témoigne, sans en être responsable, de la façon dont les sociétés organisent et pensent leur maîtrise sur le monde »<sup>298</sup>.

Si l'écriture fût – et reste – un outil puissant du pouvoir politique et administratif, elle fût à ses débuts principalement liée au pouvoir religieux, en suite du pouvoir accordé à la parole, au Verbe, tel qu'édicte dans l'Évangile selon Saint Jean : « Au commencement était le Verbe, et le Verbe était auprès de Dieu, et le Verbe était Dieu »<sup>299</sup>. Les religions du Livre (christianisme, judaïsme et islam), « liant enfin l'écrit et la Parole divine, allaient favoriser l'essor des religions où un Dieu invisible n'est connu que par son Verbe »<sup>300</sup>. Pendant des siècles, les scribes et les copistes furent principalement des religieux, certains historiens et linguistes « vont jusqu'à relier invention de l'alphabet et monothéisme »<sup>301</sup>. Et en effet, même si leurs liens diffèrent quelque peu selon les époques et selon les peuples, force est de constater qu'« un certain nombre de langues ont eu un destin parallèle à celui des grandes religions »<sup>302</sup>. Les civilisations et les religions reposant sur quelques grands écrits sacrés, il est attesté que les religions ont grandement contribué à susciter, répandre et faire prospérer la lecture et l'écriture à travers le monde, tout comme les écrits y ont répandus les religions. De plus, « dans la plupart des mythologies, l'écriture apparaît comme un don des dieux »<sup>303</sup>. De nos jours encore, le fantasme de « l'écriture comme don, résultat d'une inspiration, et par là réservée aux élus, est bien connue »<sup>304</sup>, notamment dans les milieux littéraires.

L'écrit participa dès son invention de la réglementation des relations entre les hommes. Il tendit rapidement à « contrôler les groupes secondaires en secrétant une bureaucratie »<sup>305</sup>, à servir le pouvoir administratif et le pouvoir politique, participant ainsi de l'organisation de la société. À partir du IX<sup>ème</sup> siècle, la contractualisation par écrit se développa dans la plupart des domaines de la société : l'écriture et les écrits devinrent « l'étalon et le moteur de toute chose »<sup>306</sup>. L'écrit s'imposa également très tôt dans les domaines de la justice et des impositions. La convention graphique, « génératrice de la loi face à la coutume »<sup>307</sup>, permit l'essor du droit écrit, qui modifia les équilibres internes de la société. L'écrit facilita le dénombrement et l'encadrement des Hommes, notamment par le biais de l'état civil (XIV<sup>ème</sup> siècle), du cadastre (XV<sup>ème</sup> siècle), et du document d'identité (XVI<sup>ème</sup> siècle). Longtemps, en

---

<sup>298</sup> Goffard, S., *op. cit.*, p. 16.

<sup>299</sup> Sœur Jeanne d'Arc (trad.) (1990). *Les évangiles*, Jean. Paris : Desclée de Brouwer, p. 3.

<sup>300</sup> Martin, H.-J., *op. cit.*, p. 48.

<sup>301</sup> Renouard, M., *op. cit.*, p. 84.

<sup>302</sup> *Ibid.*

<sup>303</sup> *Ibid.*

<sup>304</sup> Barré-de-Miniac, C. (2000), *op. cit.*, p. 144.

<sup>305</sup> Martin, H.-J., *op. cit.*, p. 95.

<sup>306</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>307</sup> *Ibid.*, p. 55.

France, « les titres de papier sont [...] pensés dans une perspective de sûreté de l'État, de maintien de l'ordre ou de sécurité publique pour encadrer étroitement vagabonds, mendiants, déserteurs et criminels »<sup>308</sup>. Puis, ils deviennent « des instruments de procédures étatiques de contrôle mobilisées à des fins de protection d'une communauté définie à partir du critère de la nationalité »<sup>309</sup>. Aujourd'hui encore, ce sont exclusivement des documents écrits qui définissent les identités, les statuts et les possessions d'une personne.

Dès son invention, les Hommes maîtrisant l'écriture et les écrits se virent conférer diverses formes de supériorité et de pouvoir, comme si les pouvoirs – réels et symboliques – accordés aux écrits leur étaient transférés. L'écrit participa très tôt de marques de distinction sociale. La gestion du matériau écrit, l'enseignement ou le non enseignement de l'écriture, participe du contrôle de certaines franges de populations sur d'autres. Longtemps, l'écriture et les écrits restèrent l'apanage d'une élite restreinte, qui les utilisa comme moyen de domination et de hiérarchisation, et outil de traduction de son idéologie. Au fil du temps, en tant qu'outil de capitalisation et de transmission du savoir, l'écrit servit à asseoir l'hégémonie des personnes « sachantes » sur le reste des populations. Sous A. le Grand, l'alphabet devint l'« instrument d'un nouvel impérialisme et symbole d'une supériorité intellectuelle »<sup>310</sup>. Dans les sociétés dites de « littératie restreinte », « l'oral et l'écrit entrent en compétition, « les « savants » servant d'intermédiaires aux « ignorants » pour la lecture des livres par exemple »<sup>311</sup>. Hypothèse est faite que « si l'écriture est restée pendant si longtemps aussi difficile à apprendre, c'est peut-être parce que ceux qui la maîtrisaient ne tenaient pas à perdre une sorte de monopole »<sup>312</sup>. De plus, l'écriture est parfois utilisée pour recréer la réalité : « il y a 3000 ans, on payait des historiens et des scribes [...] pour écrire l'histoire, c'est-à-dire la récrire »<sup>313</sup>. Certaines formes de discours – notamment la rhétorique – tendirent ainsi parfois à masquer ou à déformer les réalités sensibles. Des mains des détenteurs du pouvoir religieux, l'écriture s'étendit à celles des détenteurs du pouvoir politique.

---

<sup>308</sup> Crettiez, X., Piazza, P. (2006). Introduction. Dans Crettiez, X., *Du papier à la biométrie : identifier les individus* (p. 11-26). Paris : Presses de Sciences Po, p. 15.

<sup>309</sup> Ibid., p. 16.

<sup>310</sup> Martin, H.-J., *op. cit.*, p. 51.

<sup>311</sup> Faure, M.-F., *op. cit.*, p. 23.

<sup>312</sup> Renouard, M., *op. cit.*, p. 88.

<sup>313</sup> Ibid., p. 92.

Du fait des pouvoirs accordés tant à l'objet écrit qu'aux personnes en maîtrisant la production et la circulation, ce médium fût tour à tour perçu, selon les époques et les communautés, comme une forme d'enrichissement et de libération, ou un instrument d'asservissement.

### **Le sujet écrivant**

Tout au long de ce travail, je désigne tour à tour le sujet en situation d'écriture par les termes sujet écrivant, scripteur, ou encore auteur. La pratique d'écriture de ce sujet renvoie à son rapport au savoir, à son rapport à l'écriture et à l'écrit, eux-mêmes liées à sa compétence scripturale, inscrite dans un continuum scriptural, naissant, à en croire les théories de G. Pommier, d'une « poussée vers l'écriture »<sup>314</sup> présente chez l'être humain.

### ***Rapport au savoir, à l'écriture et à l'écrit***

Un rapport à peut être défini comme « un schème de relation de sens et de valeur entre un individu et une situation, une personne ou un environnement. Il signale l'existence d'une dynamique d'interactions particulières entre un sujet et un pôle d'intérêt ou de nécessité s'imposant à lui »<sup>315</sup>. Ainsi, les rapports à sont dynamiques et singuliers, ils résultent d'une influence croisée (et non d'une influence qui s'exerce d'un être actif sur un être ou objet passif) entre un sujet et un objet, ou un autre sujet. C'est en relisant l'ouvrage *Pour une clinique du rapport au savoir*<sup>316</sup>, qu'il me semble avoir mieux compris le sens et l'intérêt d'utiliser le terme rapport et non relation, notamment dans les notions de rapport au savoir et de rapport à l'écriture. Jusqu'alors, je préférais le terme relation à celui de rapport, sans doute car, pour moi, rapport désigne une relation frontale, renvoie à une confrontation, alors que relation laisse davantage de liberté aux interactions et inter-influences. Différemment de ce que j'y entendais, N. Mosconi explique que le terme rapport est en réalité utilisé, dans le cas du rapport au savoir, pour rendre compte du fait que le sujet se rapporte à un objet savoir extérieur à lui, socialement institué, qui n'est plus « ce que le sujet « crée » par l'activité spontanée de ses propres représentations », et qui ainsi « échappe à la toute-puissance et à l'emprise du sujet »<sup>317</sup>. Le savoir est ainsi à la fois lié à et différencié de la croyance. Dans le champ de l'approche clinique, F. Hatchuel (2013) définit le savoir comme « un ensemble de

---

<sup>314</sup> Pommier, G. (2010), *op. cit.*, p. 87.

<sup>315</sup> Marpeau, J. (2013). L'élaboration des « rapports à ». Dans *Le processus de création dans le travail éducatif* (p. 27-41). Toulouse : érès, p. 27.

<sup>316</sup> Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

<sup>317</sup> Mosconi, N. (1996). Relation d'objet et rapport au savoir. Dans Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1996), *op. cit.*, p. 96.

repères cohérents que le sujet se construit sur le monde »<sup>318</sup>, et la croyance comme « ce que le sujet tient pour certain et dont il a besoin pour s'étayer psychiquement ».

Depuis S. Freud, la psychanalyse s'intéresse aux rapports des sujets avec le savoir et aux processus d'apprentissages. L'apprentissage équivaudrait à l'investissement d'un désir dans un objet de savoir. La recherche de savoir nécessiterait un « « noyau de certitude » à partir duquel le sujet pourra se lancer dans l'aventure du questionnement »<sup>319</sup>. Le plaisir de pensée et la recherche de savoir trouveraient toutefois leur origine dans l'effondrement des repères identificatoires vécu par l'enfant qui grandit. Cet effondrement créerait de l'angoisse, que l'enfant transformerait en une énigme, étape fondamentale « qui mettra en route une recherche de savoir susceptible de la résoudre »<sup>320</sup>.

Les auteurs de la note de synthèse (2005) rappellent avec J. Beillerot que « la notion de rapport au savoir émerge durant les années soixante dans les trois champs de la psychanalyse, de la sociologie critique et de la formation d'adultes »<sup>321</sup>. Il s'agit donc d'une notion transdisciplinaire, « d'un « objet » à « multiples entrées », envisagé de points de vue multiples : social, clinique, psychosocial, anthropologique, etc. »<sup>322</sup>. Dans le champ des sciences de l'éducation, cette notion est élaborée sur le plan théorique et didactique pour rendre compte de la disposition et de la relation d'un sujet envers et avec le savoir. Ce dit rapport au savoir est une forme du rapport du sujet au monde, dans lequel lui-même et le savoir sont insérés, rapport au monde qui comprend également le rapport à soi et le rapport aux autres. La manière dont chaque sujet traite les informations issues de l'environnement serait le fruit d'un double mouvement : de l'environnement à lui mais aussi de lui à l'environnement. Ainsi, le rapport au savoir comprend « l'ensemble des processus de médiations entre l'environnement social et culturel et l'histoire singulière de chaque individu »<sup>323</sup>, il renvoie à la manière dont chaque sujet constitue son identité singulière par son rapport à lui-même, à l'autre et au savoir. Pour les cliniciens en sciences de l'éducation, « le rapport au savoir réfère à un sujet désirant, avec ses dimensions conscientes et inconscientes. Il est considéré à la fois comme produit et processus »<sup>324</sup>. Ces chercheurs s'intéressent donc tout particulièrement au désir d'apprendre et de savoir, à l'appropriation et au réagencement des objets de savoir par les sujets singuliers,

---

<sup>318</sup> Hatchuel, F. (2013). Rapport au savoir, besoin de croire et illusions de certitudes. De quelques caractéristiques hypermodernes. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 16, p. 115.

<sup>319</sup> Ibid., p. 114.

<sup>320</sup> Ibid., p. 115.

<sup>321</sup> Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., Pechberty, B., *op. cit.*, p. 134.

<sup>322</sup> Ben Abderrahman, M. L. (2002). Pertinence et limites de la notion de « rapport au savoir » en didactique des sciences. *Cahiers pédagogiques*, p. 2. [en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pertinence-et-limites-de-la-notion-de-rapport-au-savoir-en-didactique-des-sciences>, consulté le 3/05/2015].

<sup>323</sup> Barré-de-Miniac, C. (2000), *op. cit.*, p. 56.

<sup>324</sup> Ben Abderrahman, M. L., *op. cit.*, p. 1.



qui constituent l'apprentissage. J. Beillerot (1989)<sup>325</sup> distingue à ce titre deux types de savoirs : le « savoir mort », qui renvoie aux connaissances objectivables, extérieures à l'individu, et le « savoir vivant », qui correspond à l'intériorisation et à l'utilisation de ces connaissances par le sujet. Le rapport au monde – et le rapport au savoir qui en est une composante – n'est donc pas passif : le sujet ne se contente pas d'intégrer des savoirs venus de l'extérieur, il les intériorise, les aménage pour lui-même et les utilise de manière singulière. Ainsi, le rapport au savoir peut être désigné comme un « processus créateur de savoir pour un sujet-auteur », un « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social »<sup>326</sup>.

Dans ce travail, je me réfère à la notion de rapport au savoir particulièrement vis-à-vis du savoir-écrire, m'intéressant aux facilités ou aux inhibitions dont font part des sujets singuliers vis-à-vis de l'apprentissage et de l'utilisation de l'écriture.

Le rapport à l'écriture serait « une application, à l'écriture, d'un rapport généraliste au savoir »<sup>327</sup>, ou encore une « déclinaison »<sup>328</sup> du rapport au savoir. Réciproquement, C. Barré-de-Miniac (2000)<sup>329</sup> défend l'idée que le rapport au langage et à l'écriture présentent des caractéristiques qui leur sont propres, et qui permettent de « considérer qu'il est pertinent de prendre en compte le fonctionnement linguistique pour comprendre le rapport des sujets au monde et aux savoirs ». Le rapport à l'écriture serait même un « lieu spécifique d'organisation psychique ». Grâce à la notion de *rapport à l'écriture*, cette pratique n'est « plus seulement envisagée comme l'application de règles linguistiques ou comme l'imitation de modèles textuels et littéraires, mais [...] sous l'angle de l'appropriation par un scripteur d'un outil avec lequel il entretient un rapport complexe ».

Le *rapport à l'écriture* est défini par C. Barré-de-Miniac (2000)<sup>330</sup> comme « une orientation ou disposition » d'un sujet à l'égard de l'écriture, « objet social, historiquement construit », et à l'égard de « la mise en œuvre pratique de cet objet dans la vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle ». Il regroupe « des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des

---

<sup>325</sup> Beillerot, J. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*. Paris : L'Harmattan.

<sup>326</sup> Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir, une notion en formation. Dans Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Bouillet, A., Mosconi, N. (Dir). *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques* (p. 165-202). Paris : Éditions universitaires, p. 189.

<sup>327</sup> Barré-de-Miniac, C. (2000), *op. cit.*, p. 22.

<sup>328</sup> Dubois, A. (2017a), *op. cit.*, p. 98.

<sup>329</sup> Barré-de-Miniac, C. (2000), *op. cit.*

<sup>330</sup> *Ibid.*

sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages ». La construction d'une aptitude à écrire et le rapport à l'écriture s'inscriraient, pour chaque individu, dans une histoire collective autant qu'individuelle. En effet, le rapport à l'écriture, tout comme le rapport au savoir, participe d'un rapport au monde, car l'écriture est un objet social, extérieur au sujet et « dont il existe une description, linguistique, indépendante de lui et des usages qu'il peut en faire ». Le sujet doit s'appropriier, au gré d'activités menées en interaction, les formes sociales de l'écriture et des écrits, les codes, les valeurs et les enjeux, plus ou moins explicites, qui lui sont accordés à une certaine période et dans une société ou un groupe donnés.

Dans notre société actuelle, où, comme évoqué plus haut, « les éléments constitutifs de la vie sociale, juridique, culturelle ou religieuse »<sup>331</sup> sont basés sur l'écrit, l'entrée du sujet en littérature relèverait d'une nécessité sociale. Le rapport à l'écriture se pose ainsi dans un « espace collectif où l'individu s'inscrit en citoyen »<sup>332</sup>. Mais l'écriture est aussi, soutient C. Barré-de-Miniac (2000)<sup>333</sup>, un « outil symbolique inscrit profondément dans l'histoire individuelle de chaque scripteur ». Il ne peut donc être compris que « situé dans le réseau complexe des dimensions marquantes de ces histoires individuelle et collective », auxquelles est à ajouter « le présent des situations d'écriture, tel qu'il peut être vécu, perçu, plus ou moins bien compris, analysé plus ou moins consciemment par le scripteur ».

Deux notions sont particulièrement utilisées pour éclairer la notion de rapport à l'écriture : celle, psychosociologique, de représentation, et celle, économique et psychanalytique, d'investissement. Une représentation est constituée « d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné »<sup>334</sup>. Parce que subjective, elle est toujours « une construction, ou une reconstruction, du réel par le sujet »<sup>335</sup>. Les représentations prêtées à l'écriture sont faites d'images, attentes, sentiment d'attraction-répulsion, valeurs, qu'un sujet attribue à l'écriture en fonction de données issues de son environnement, des savoirs qui lui sont transmis, et de ses différentes expériences de cette pratique. Selon C. Barré-de-Miniac (2000)<sup>336</sup>, ces représentations vis-à-vis de l'écriture seraient de trois ordres : celles « de l'écrit et des pratiques de l'écrit » ; celles concernant « la situation spécifique de communication » ; et celles de l'auteur sur lui-même, qu'Y. Reuter (1996)<sup>337</sup> nomme la représentation de « soi comme auteur », et R. Guibert<sup>338</sup> (2001)<sup>339</sup> l'

---

<sup>331</sup> Faure, M.-F., *op. cit.*, p. 25.

<sup>332</sup> *Ibid.*

<sup>333</sup> Barré-de-Miniac, C. (2000), *op. cit.*

<sup>334</sup> Abric, J.-C. (Dir.) (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : puf, p. 19.

<sup>335</sup> Barré-de-Miniac, C. (2000), *op. cit.*, p. 68.

<sup>336</sup> *Ibid.*

<sup>337</sup> Reuter, Y. (1996), *op. cit.*

« identité énonciative ». Les motivations-représentations positives sont en outre l'une des trois composantes que requiert, selon le modèle de M. Dabène (1987)<sup>340</sup>, la compétence scripturale (les deux autres étant des éléments de savoirs, linguistique, sémiotique, sociologique et pragmatique ; et des savoir-faire, textuels et graphique). L'investissement désigne quant à lui « l'intérêt affectif pour l'écriture, et la quantité d'énergie que l'on y consacre »<sup>341</sup>. Deux aspects de l'investissement sont distinguables : sa force, et son type (qui « se réfère aux objets, c'est à dire aux situations d'écriture et aux types de textes, sur lesquels se porte l'investissement »<sup>342</sup>). Le rapport à l'écriture se construit dès les premières confrontations du sujet au matériau écrit, soit, généralement, dans l'enfance. Subsisteraient, dans les pratiques d'écriture de l'adulte, des marques de l'influence et des résurgences du modèle scolaire. Dès le départ, l'écriture et le matériau écrit sont également chargés des représentations et des investissements des adultes qui le présentent à l'enfant. Cette présentation, et les premières expériences confirmant ou infirmant ces discours, seraient déterminantes dans l'apprentissage de l'écriture par l'enfant et dans la construction de son rapport à l'écriture.

Le *rapport à l'écrit*, dont je ne traiterai que très peu dans cette recherche s'intéressant au rapport des éducateurs à l'écriture, « désigne la relation qu'un sujet entretient avec un texte écrit »<sup>343</sup>. La distinction, pertinente, entre rapport à l'écriture et à l'écrit est surtout opérée dans le champ de la didactique du français. En sciences de l'éducation, ces deux notions se recoupent parfois. Pour moi, et même s'il m'arrivera de citer des auteurs qui emploient rapport à l'écrit en lieu et place de ce que j'entends par rapport à l'écriture, ces deux rapports à renvoient à des réalités différentes. J'utilise bien la notion de *rapport à l'écriture* pour désigner, avec A. Dubois (2017)<sup>344</sup>, « la relation qu'un sujet entretient avec l'activité d'écrire et avec le geste d'écriture », quand le rapport à l'écrit « désigne un rapport à un texte « passif », déjà écrit ». Dans les deuxième et troisième parties de ma thèse, au moment de l'analyse des entretiens cliniques, et même si les éducateurs interviewés utilisent souvent indistinctement les expressions « rapport à l'écriture » et à « l'écrit », je les emploierai différemment, en faisant l'hypothèse d'inter-influences entre ces deux rapports à.

---

<sup>338</sup> Psychosociologue

<sup>339</sup> Guibert, R. (2001). Identité énonciative et système de représentation de l'écrit : une notion pour construire la relation de soi à l'autre. *Questions de recherche en éducation*, 2, 177-193.

<sup>340</sup> Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Paris : Éditions universitaires.

<sup>341</sup> Barré-de-Miniac, C. (2002a). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. Où l'élève interroge l'enseignant. *Recherches & Education*, 2, p. 4.

<sup>342</sup> Ibid., p. 5.

<sup>343</sup> Dubois, A. (2017a), *op. cit.*, p. 102.

<sup>344</sup> Ibid., p. 103.

### ***Compétence scripturale, continuum scriptural et insécurité scripturale généralisée***

La « compétence scripturale », le « continuum scriptural » et l' « insécurité scripturale généralisée » sont des notions théorisées en linguistique et didactique du français par M. Dabène, et reprises en Sciences de l'éducation, notamment par C. Barré-de-Miniac, en lien à celles de rapport à l'écriture et de rapport à l'écrit. Ces notions, bien que non cliniques, enrichissent ma compréhension et mon analyse des discours recueillis lors des entretiens de recherche, et des positionnements des éducateurs spécialisés quant à l'écriture.

M. Dabène s'est attaché à « construire une théorie de l'écriture conçue comme une activité relevant d'un ordre langagier spécifique, l'ordre scriptural, dont la compétence s'acquiert au prix d'une acculturation à des modes spécifiques d'expression et d'interaction »<sup>345</sup>. Dans son article « Un modèle didactique de la compétence scripturale » (1991)<sup>346</sup>, il explique utiliser la notion d' « ordre scriptural », à la suite de J. Peytard, pour désigner « les spécificités de ce mode d'existence de la langue que constituent ses manifestations écrites ». Pour lui, l'écrit est un « espace de réalisation langagière » et non un simple code ou canal d'expression. La notion d' « ordre scriptural » est définie comme le « niveau très général d'une réalisation langagière caractérisée par l'existence de signes graphiques représentant la langue dans nos systèmes d'écriture et se prêtant à une lecture, construction-reconstruction du sens, dans des situations d'interaction particulières ». Cet ordre du scriptural « impose l'écriture en tant qu'usage ritualisé de la langue ».

La compétence est entendue par M. Dabène (1991)<sup>347</sup> comme « un ensemble de composantes dont la maîtrise permet l'exercice d'une activité », composantes qui renvoient à la fois « à des savoirs, implicites ou explicites, à des savoir-faire potentiels ou actualisés et à des représentations, motivantes ou dissuasives ». La « compétence scripturale » est elle-même définie comme « un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra)ordinaire ». Elle est, avec la compétence orale, un sous-ensemble de la compétence langagière. Y. Reuter (1996)<sup>348</sup> insiste sur le fait que cette compétence associe des savoirs (linguistiques mais pas uniquement), des représentations, investissements et valeurs liés à la tâche en contexte, et la maîtrise des opérations mentales qu'elle nécessite. Ainsi, « la maîtrise

---

<sup>345</sup> Fiche membre consacrée à Michel Dabène sur le site du LIDILEM (Laboratoire de Linguistique et Didactiques des Langues Etrangères et Maternelles), [[http://lidilem.u-grenoble3.fr/membres/Consultation-d-une-fiche-membre?mem\\_id=8](http://lidilem.u-grenoble3.fr/membres/Consultation-d-une-fiche-membre?mem_id=8), consulté le 5 janvier 2017].

<sup>346</sup> Dabène, M. (1991a). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 4, 9-22.

<sup>347</sup> Ibid.

<sup>348</sup> Reuter, Y. (1996), *op. cit.*

des savoir-faire que requiert la pratique scripturale passe par l'acquisition de connaissances méta-scripturales »<sup>349</sup>, et la compétence scripturale est « un lieu de conflits et de tensions qui engendrent le plus souvent un état anxiogène chez l'usager »<sup>350</sup>. Pour C. Barré-de-Miniac (2000), les tensions présentes dans la compétence scripturale éclairent le rapport à l'écriture vu sous l'angle des motivations-représentations. L'écriture ferait notamment naître des attitudes d'attraction-répulsion, qui renvoie à « la tension selon plusieurs dimensions : entre l'expression de soi et l'exposition à autrui ; entre le sentiment d'isolement et celui de refuge que la distance introduite par l'écrit peut produire ; entre le sentiment de « distinction » lié à celui d'héritage d'une pratique culturelle et celui de banalisation lié à l'impression de ne faire que des écrits du quotidien ne relevant pas de cette distinction »<sup>351</sup>.

M. Dabène postule, dans l'ensemble de son œuvre à partir des années 1970, de l'existence, dans l'ordre scriptural, d'un « continuum fondé sur l'invariant du "geste" de l'écriture »<sup>352</sup>, qu'il désigne par le terme de « continuum scriptural ». Cet invariant du geste s'organise toutefois à partir de plusieurs axes de variation qui rendent compte de la diversité des écrits : « sur l'axe pragmatique, les variations liées aux types d'interaction [...], aux modalités de la production [...] ; sur l'axe des représentations, les types de relations à l'écriture [...], les systèmes évaluatifs »<sup>353</sup>. La notion de « continuum scriptural » rend caduque, d'après M. Dabène et du moins sur le plan didactique, « la coupure traditionnelle entre le "littéraire" et ce qui ne l'est pas (les écrits dits sociaux, fonctionnels, utilitaires) » et permet de dépasser « la vision normative et réductrice de l'écriture assimilée à la littérature »<sup>354</sup>.

Pourtant, l'idéalisation de l'écriture littéraire serait forte, et générerait ce que M. Dabène désigne par la notion d' « insécurité scripturale » ou « insécurité scripturale généralisée ». Celle-ci renvoie à l'idée que toute situation d'écriture fait naître un sentiment d'insécurité chez le scripteur, et ce qu'il soit ou non à l'aise avec l'écriture. Cette insécurité serait générale parce que liée à l'ordre scriptural qui « comporte des normes de référence implicites, [...] de nature hétérogènes »<sup>355</sup>, qui se répartissent en « normes de type fonctionnel et surnormes de type social »<sup>356</sup>. Elle désignerait des « tensions et contradictions entre des pôles positifs (maîtrise du temps de production, préservation du territoire, etc.) et des pôles négatifs (non maîtrise de la réception, exposition au jugement d'autrui, etc.) qui s'ajoutent à la représentation

---

<sup>349</sup> Dabène, M. (1991), *op. cit.*, p. 13.

<sup>350</sup> Barré-de-Miniac, C. (2000), *op. cit.*, p. 81.

<sup>351</sup> Ibid.

<sup>352</sup> Dabène, M., Site du LIDILEM.

<sup>353</sup> Dabène, M. (1991), *op. cit.*, p. 14.

<sup>354</sup> Dabène, M., Site du LIDILEM.

<sup>355</sup> Barré-de-Miniac, C. (2000), *op. cit.*, p. 81.

<sup>356</sup> Ibid.

dominante de l'écriture comme domaine "réservé" »<sup>357</sup>. Toutefois, bien que généralisée à tous les scripteurs, cette insécurité différerait, dans le cadre professionnel, selon, notamment, leur degré de légitimation : « chez l'usager légitimé, l'insécurité, lorsqu'elle se manifeste, relève plus de facteurs psychologiques ; alors que chez l'usager non légitimé l'insécurité est mise en relation avec le statut socio-professionnel »<sup>358</sup>. Comme je le montrerai au moment de l'analyse des entretiens, la question de la légitimation et de la légitimité (à la fois donnée de l'extérieur, notamment par l'institution employeur, et perçue par le scripteur lui-même, se sentant ou non légitime à écrire), est centrale pour saisir la manière dont les éducateurs spécialisés vivent leurs pratiques d'écriture et leur utilisation d'écrits dans le cadre professionnel.

M. Dabène s'intéresse enfin à la réception des écrits, qu'il considère comme « l'autre versant de l'ordre scriptural »<sup>359</sup>. Il s'attache à « redéfinir la notion "d'interaction scripturale" et à analyser les processus de "co-construction du sens" dans la relation scripteur-lecteur médiatisée par le texte considéré comme unité discursive relevant de "genres" historiquement et socialement construits »<sup>360</sup>.

### **1.2.2 DE L'ACTION SOCIALE AU TRAVAIL SOCIAL : DU SECOURS D'AUTRUI À L'ACCOMPAGNEMENT SOCIAL**

Les pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés, dont l'institutionnalisation est relativement récente, sont l'un des traits saillants des manières de concevoir et de mettre en œuvre l'action sociale contemporaine. Les conceptions et les modes d'action actuels s'inscrivent dans l'histoire de l'action sociale, en sont fortement imprégnés – tout comme en est imprégné le soi-professionnel des éducateurs.

Les métiers de l'action sociale sont héritiers de premières formes d'assistance à autrui (assistance deviendra aide puis action sociale), principalement mises en œuvre par des bénévoles œuvrant au sein d'ordres religieux et de communautés philanthropiques. Les éducateurs actuels seraient marqués par cette double filiation : « celle de l'investissement judéo-chrétien et celle des philosophes philanthropes »<sup>361</sup>. Des valeurs telles que bienveillance, compassion, charité, générosité, don de soi, altruisme, caractéristiques des premières formes d'assistance à autrui, seraient encore présentes dans le soi-professionnel des

---

<sup>357</sup> Dabène, M., Site du LIDILEM.

<sup>358</sup> Barré-de-Miniac, C. (2000), *op. cit.*, p. 82.

<sup>359</sup> Dabène, M., Site du LIDILEM.

<sup>360</sup> Ibid.

<sup>361</sup> Cambon, L. (2006). *L'éducateur spécialisé à travers ses discours : une question d'identité*. Thèse de Doctorat en linguistique, Université Rennes 2, p. 309.

travailleurs sociaux d'aujourd'hui, elles constitueraient « l'une des manifestations de leur culture professionnelle »<sup>362</sup>. Ces valeurs doivent s'articuler, consciemment ou inconsciemment, avec les nouvelles exigences des métiers du travail social (productivité, efficacité, efficience, résultats) et les nouvelles formes de rationalisation de l'action sociale. Cette articulation, parfois difficile, fait naître chez certains travailleurs sociaux des questionnements quant au sens de leur activité, des vécus de mal-être au travail voire de la souffrance professionnelle.

Je propose dans cette sous-partie de dresser un historique de l'action sociale, de sa professionnalisation, de la création des métiers du travail social et de l'éducation spécialisée, afin de définir le contexte dans lequel s'inscrit, pour les éducateurs spécialisés d'aujourd'hui, le nouveau trait professionnel qu'est pour eux l'écriture.

### **L'action sociale, approche historique**

Jusqu'à la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle, les fonctions d'assistance aux nécessiteux sont assumées par des œuvres charitables : des ordres religieux et des groupes philanthropiques, indépendamment de tout engagement de l'État. En 1790, l'assistance publique devient un droit. La Constitution de 1793 pose le principe du devoir de la puissance publique à l'égard de tout citoyen ne disposant pas d'un niveau de subsistance suffisant. En 1889 est rédigée la première « Charte de l'assistance », inspirée des principes de la Constitution de 1793. Peu après, et avant même la création de métiers sociaux et éducatifs, des formations vont être proposées aux personnes faisant œuvre d'action sociale. En 1907 est fondée « l'École Pratique de Formation Sociale », en 1911 ouvrent les Écoles Normales Sociales, en 1913 l'École Pratique de Service Social. À cette époque, « l'éducation spécialisée [...] se situe à la confluence de l'éducatif et du soin »<sup>363</sup> : ces premières écoles forment conjointement aux actions du soin (qui deviendront les métiers infirmiers) et aux actions sociales (qui deviendront les métiers du travail social). Les métiers de l'action sociale seront d'ailleurs rattachés à l'Union Catholique des Services de Santé (UCSS) jusqu'en 1972, année où l'Union est scindée en deux : un secteur social et un secteur de la santé. J.-N. Chopart<sup>364</sup> (2000) indique que « c'est à partir de 1954, date de la première utilisation du concept de catégorie socioprofessionnelle (CSP) lors d'un recensement, que l'on isole pour la première fois les

---

<sup>362</sup> Ibid.

<sup>363</sup> Bonnefon, G., *op. cit.*, p. 37.

<sup>364</sup> Sociologue

professions sociales en tant que telles »<sup>365</sup>. L'INSEE ne prendra quant à lui en compte le travail social qu'à partir de 1982, avec la création d'une catégorie socioprofessionnelle spécifique, intitulée « professions intermédiaires de la santé et du travail social ».

La création et les évolutions des métiers sociaux et éducatifs vont de pair avec les évolutions sociétales en matière d'assistance sociale et éducative (mise en place des assurances sociales, maladie, retraite et maternité en 1928, création de la sécurité sociale en 1945, de la Direction Départementale des Actions Sanitaires Sociales (DDASS) en 1964, de la Direction de l'action sociale (DAS) et de la sous-direction des professions sociales et du travail social en 1970).

La première profession sociale institutionnalisée et réglementée est celle d'assistant de service social. Le terme d'assistance sociale est créé en 1919 par H. Sellier, alors conseiller général. En 1928 est édictée une circulaire qui précise le rôle de l'assistante sociale ; en juillet de la même année se tient la première conférence internationale de service social. Un « Brevet de Capacité Professionnelle » pour les étudiants assistants sociaux est instauré en 1932 : le volontariat cède la place au professionnalisme. Le décret du 18 février 1938 instaure le diplôme d'État d'assistante sociale, mais il faudra attendre la loi du 8 avril 1946 pour que soit établie l'obligation d'être titulaire de ce diplôme pour exercer (dans les faits, les fonctions des assistants sociaux, tout comme celles des éducateurs spécialisés, sont encore aujourd'hui en partie occupées par d'autres professionnels, voire par des travailleurs non diplômés).

Tout comme les fonctions d'assistance sociale étaient prises en charge avant la création du métier d'assistant social, les fonctions éducatives étaient remplies par des travailleurs avant la création des métiers éducatifs. Les premiers éducateurs – qui œuvraient presque exclusivement dans le domaine de l'enfance en danger et du handicap – créent, en 1947, l'Association Nationale des Éducateurs de la Jeunesse Inadaptée (ANEJI), dans le but d'organiser leur profession. La Convention collective nationale des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées de 1966 précise les statuts des travailleurs exerçant dans ce secteur. Le diplôme d'État d'éducateur spécialisé est instauré en 1967. En 2008 est créée l'Organisation Nationale des Éducateurs Spécialisés (ONES). Cette organisation publie, en avril 2014, une Charte d'éthique professionnelle des éducateurs spécialisés.

Dans les années 1970, le groupe des travailleurs sociaux s'émancipe de celui des professions sanitaires. Les expressions travail social et travailleurs sociaux, dont la datation fait débat, prennent réellement de l'ampleur à la fin des années 1960 et durant les années 1970. Le travail social est pensé comme un outil de l'action sociale : il s'agit d'« une activité organisée

---

<sup>365</sup> Chopart, J.-N. (2000). *Les mutations du travail social*. Paris : Dunod, p. 14.



et professionnelle chargée de mettre en œuvre des actions sociales dont la caractéristique est une technicité. Il est complémentaire d'autres outils de l'action sociale, qu'ils soient institutionnels ou d'initiatives de la société civile, dont le champ associatif (caritatif, humanitaire ou de solidarités organisées) »<sup>366</sup>. L'institutionnalisation et la multiplication des professions sociales s'étendent de la fin des années 1960 au milieu des années 1980. Comme le résume Dominique Fablet<sup>367</sup> (2007), le travail social est « un champ professionnel peu homogène et aux frontières mouvantes, au sein duquel chaque catégorie a connu un processus de professionnalisation spécifique et différencié dans le temps. »<sup>368</sup>

L'évolution des mentalités en matière d'éducation et d'assistance sociale influence les mises en œuvre des actions sociales et éducatives, et va de pair avec l'évolution des métiers et des formations de l'action sociale. Le travail social occupe, dans une société, « la place de l'articulation entre les sujets et le social, dans toutes les zones de fragilités et d'incertitudes qui marquent ce rapport »<sup>369</sup>. Il n'est alors pas étonnant que le champ du travail social émerge à la fin du XIX<sup>ème</sup> et au début du XX<sup>ème</sup> siècle, à une période de formation des « compromis politiques de la société salariale », et qu'il resurgisse à partir des années 1970, « quand ce compromis se fragilise »<sup>370</sup>. À partir des années 1980, les effets de la crise économique et la Loi de décentralisation (1982)<sup>371</sup> bouleversent le travail social, tant dans ses modes de gestion que dans ses modalités d'action.

Un grand nombre d'auteurs ont théorisé l'histoire de l'action sociale. Ils se sont intéressés à l'évolution des conceptions sociétales sur l'assistance et l'éducation, aux modes d'actions des professionnels, aux rapports qu'ils entretiennent avec les usagers qu'ils accompagnent, et aux attendus des formations et des diplômés du travail social. Je choisis de m'appuyer sur les théorisations de quatre auteurs qui me semblent complémentaires : D. Fablet, M. Paul<sup>372</sup>, P. Fustier<sup>373</sup> et P. Nègre<sup>374</sup>.

---

<sup>366</sup> Simon, P. (1997). L'évaluation en action sociale et en travail social. [En ligne : Site personnel de Patrick Simon, <https://www.patricksimon.com/textes.htm>, consulté le 4/05/2018].

<sup>367</sup> Professeur de sciences de l'éducation

<sup>368</sup> Fablet, D. (2007). Présentation. La formation des travailleurs sociaux : nouvelles approches. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 40, p. 8.

<sup>369</sup> Chopart, J.-N., *op. cit.*, p. 265.

<sup>370</sup> Ibid.

<sup>371</sup> Loi n° 82-213 du 2 mars 1982 relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions.

<sup>372</sup> Docteur en sciences de l'éducation

<sup>373</sup> Professeur de psychologie

<sup>374</sup> Docteur en sciences sociales

P. Fustier (1972)<sup>375</sup> définit différents modèles d'éducateurs en fonction des époques. Tout d'abord, le modèle « familial-charismatique », typique des années 1940, basé sur le don de soi. Comme le rappelle D. Fablet (2009)<sup>376</sup>, les premières personnes se destinant à l'action sociale – à l'ouverture des premières formations et avant la création des métiers du travail social – répondent en effet à une « vocation », leur action s'apparente à « l'exercice d'un sacerdoce ». Elles sont encore très proches du modèle du religieux ou du philanthrope. Lors des sélections à l'entrée en écoles, ce sont alors des qualités humaines éminemment subjectives, des valeurs, idéaux, convictions, qui sont recherchées et valorisées chez les candidats, le savoir et les savoir-faire n'étant que secondaires, voire suspectés. Un deuxième modèle, dit « familial-technique », se substitue au premier à partir de l'avènement – dès les années 1950 – de la psychologie et de la psychanalyse dans les milieux éducatifs. Cet intérêt pour ce champ théorique naît de questionnements des professionnels sur le sens et les modalités de leur action, qui se technicise peu à peu, même si l'aspect vocationnel n'en est pas totalement effacé. Ces questionnements trouvent alors des réponses dans des théories de la psychologie, qui « apparaît, parmi les disciplines en sciences humaines, comme celle qui correspond le mieux aux attentes des professionnels », leur fournissant « les éléments essentiels d'un mode de lecture des pratiques »<sup>377</sup>. Dans cette mouvance psychologisante, le modèle du case-work, importé des États-Unis, donnant le primat aux relations interpersonnelles et à l'entretien en situation duelle, devient le mode d'action dominant. Cette mise en avant de la relation éducative comme outil privilégié du travailleur social n'empêche pas, à l'époque, un fort « pouvoir » du travailleur sur l'usager. P. Nègre (2000)<sup>378</sup> retient à ce titre des années 1950 un modèle où l'éducateur évalue la situation de l'enfant avant de proposer une orientation (l'éducateur est alors le seul juge et décisionnaire quant à la situation de l'enfant). À cette époque, « la perspective normative l'emporte sur toute autre », « il s'agit d'inculquer, d'édifier par l'exemple, de rectifier des conduites, d'imposer au moyen de conseils et de suggestions un mode de vie défini comme souhaitable, de faire adhérer ceux à qui l'on s'adresse à un ensemble de normes préétablies »<sup>379</sup>. Les capacités alors recherchées et valorisées chez l'éducateur sont l'influence et la persuasion. La période post-1968 marque un tournant pour le travail social. La logique de contrôle de l'adulte sur l'enfant est alors fortement critiquée : l'éducateur place dès lors la relation avec l'usager au cœur de son action

---

<sup>375</sup> Fustier, P. (1972). *L'identité de l'éducateur spécialisé*. Paris : Éditions universitaires.

<sup>376</sup> Fablet, D. (2009). Quels modèles de référence pour les travailleurs sociaux ? *Empan*, 75, 72-79.

<sup>377</sup> Ibid.

<sup>378</sup> Nègre, P. (2000). *La quête du sens en éducation spécialisée*. Paris : L'Harmattan.

<sup>379</sup> Fablet, D. (2009), *op. cit.*, p. 74.

en y abolissant les rapports objectifs de pouvoir ou de domination, il se perçoit une fonction de médiateur entre l'usager et la Loi, fonction qui « doit permettre d'aider le sujet à atteindre son autonomie »<sup>380</sup>. Après la psychologie et la psychanalyse, les travailleurs sociaux se tournent vers la sociologie, alertés par les théories du contrôle social, « dans le prolongement des analyses d'inspiration marxiste de L. Althusser et de N. Poulantzas [...] (et) des travaux de M. Foucault »<sup>381</sup>, qui font craindre qu'« au nom du progrès, de la raison, les « appareils d'État » ou les institutions contribueraient en fait, tantôt subrepticement, tantôt violemment, à l'asservissement des fractions les plus dominées de la population »<sup>382</sup>. De nouveaux questionnements naissent dans le champ du travail social. Questionnements sur le sens, la portée et le bien-fondé des actions : ne contribueraient-elles pas, paradoxalement, à permettre et à perpétuer la reproduction des inégalités sociales ? À partir des années 1970, le modèle « familial-technique » laisse place au modèle « curatif », qui supprime la dimension familiale et insiste sur l'aspect technique de l'acte éducatif. Relativement à ce désir de technicité des professionnels émergent les notions de capacité et de compétence, qui régissent aujourd'hui encore – et plus que jamais – les formations et les identités professionnelles des travailleurs sociaux. Le processus de professionnalisation des acteurs de l'action sociale, qui a débuté dans les années 1980 et est devenu omniprésent au cours des deux dernières décennies, « se traduit, de manière concrète, par une injonction faite notamment aux métiers adressés à autrui de mettre en évidence les compétences requises pour conduire des activités professionnelles »<sup>383</sup>. Au cours de cette démarche de professionnalisation sont énoncées les qualités attendues chez les professionnels, et sont mises en place les premières modalités d'évaluation de l'activité. Il me semble que la professionnalisation de l'action sociale augurait donc, dès le départ, les modes de pensée actuels en termes de compétences et d'évaluation. Avec l'avènement du modèle « curatif », bien plus technique que les deux modèles précédents, les valeurs premières de l'action sociale, d'origines charitables et philanthropiques, sont objectivement mises au ban : il s'agit pour le travailleur social d'être un technicien de la relation, capable d'objectivité sur les situations des usagers, objectivité notamment permise par une prise de distance professionnelle. Toutefois, subsisteraient, à un niveau latent, dans le soi-professionnel des éducateurs spécialisés actuels, les valeurs premières de l'action sociale. Leur aspect paradoxal vis-à-vis des nouvelles exigences professionnelles générerait des vécus

---

<sup>380</sup> Nègre, P., *op. cit.*

<sup>381</sup> Fablet, D. (2009), *op. cit.*, p. 77.

<sup>382</sup> *Ibid.*

<sup>383</sup> Maubant, P., Piot, T. (2011). Étude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 44, p. 2.

de souffrance chez certains travailleurs sociaux, et, comme je le développerai dans la partie suivante, participerait d'un sentiment de « crise » du travail social.

S'agissant de la relation entre professionnel et usager est privilégiée, depuis le milieu des années 1980, la notion d'accompagnement, qui donne sa primauté à l'individu. Accompagnement<sup>384</sup> est issu de « compagnon », du bas latin *companiono* ou *cum panis*, composé de « cum » : avec, et de « paignon » : petit pain. Compagnon renvoie donc tout d'abord à « celui avec qui l'on partage le pain ». Accompagner est utilisé, jusqu'au XVI<sup>ème</sup> siècle, pour « être de compagnie avec », s'« associer ». Ce verbe renvoie à une idée de mouvement : accompagner, c'est « se joindre à quelqu'un pour aller où il va, aller en compagnie avec, conduire, escorter, guider, suivre. [...] Par extension accompagner quelqu'un, le suivre au moyen d'une expression (regards, paroles, cris) ». L'accompagnement thérapeutique et formatif, en tant que « lien, rapport intersubjectif », renvoie à « un double mouvement : aller vers l'autre pour le comprendre, être avec, s'identifier à une partie de son expérience, donner quelque chose dans cette expérience en partie partagée », afin d'« engendrer une expérience et un résultat nouveau »<sup>385</sup>. La notion d'accompagnement est inscrite dans les textes de loi qui régissent l'action sociale<sup>386</sup>. L'action à laquelle renvoie cette notion, qui se matérialise aujourd'hui par le rôle d'accompagnateur qu'occupe l'éducateur, n'est pourtant pas récente en travail social. En effet, « l'action qui vise à soutenir une personne ou un groupe de personnes est, depuis ses origines, constitutive du travail social. Mais les termes pour désigner cette démarche ont changé au cours des années : ainsi est-on passé de l'assistance (au XIX<sup>ème</sup> siècle), à l'aide et la protection (entre 1904 et 1930), au suivi (entre 1930 et 1945), à la prise en charge (entre 1946 et 1970), puis à l'approche globale et à la notion d'intervention (entre 1970 et 1985) et finalement à l'accompagnement à partir de 1985, notion qui tente de se définir par son [...] non interventionnisme »<sup>387</sup>. Chacun de ces termes traduit une vision et une mise en œuvre différente de la relation entre professionnel et usager. Telle qu'elle est pensée aujourd'hui, la notion d'accompagnement instaure « l'idée d'un principe d'adhésion (mutuelle) comme condition de la relation », « la considération globale de la personne et la personnalisation »<sup>388</sup>. Elle va de pair avec les évolutions du droit des usagers,

---

<sup>384</sup> Rey, A. (Dir.) (1993), *op. cit.*, p. 12.

<sup>385</sup> Pechberty, B. (2010). L'accompagnement thérapeutique et formatif. Dans Cifali, M., Théberge, M., Bourassa, M., *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (p. 99-114). Paris : L'Harmattan, p. 99.

<sup>386</sup> Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, Loi n° 2002-303 du 4 mars 2002 relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé, Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, Code de l'action sociale et des familles (CASF).

<sup>387</sup> Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, p. 7.

<sup>388</sup> *Ibid.*

dont je traiterai plus avant. Elle inclut « les notions de projet et de contrat dans la relation éducative »<sup>389</sup>. C'est entre autres dans le cadre de cette relation contractuelle que les écrits professionnels des éducateurs vont se développer : ce sont eux qui viennent contractualiser l'accompagnement et rendre compte des actions menées. Depuis les années 1990, l'éducateur est appelé à devenir un « praticien réflexif »<sup>390</sup>, en capacité de formaliser et de rendre compte de ses actions. Or, dans le même temps, la rationalisation de l'action sociale, la recherche d'efficacité et de productivité qui s'immisce peu à peu dans ce champ professionnel, « disqualifient le travail d'élaboration de la pensée dans un temps nécessairement long et dense ». Dès lors, « la liberté de penser se transforme en impératif de réflexivité »<sup>391</sup>.

Au cours des dernières années, avec la démultiplication des métiers de l'action sociale, le terme intervention sociale se substitue peu à peu à celui de travail social. Selon F. Capelier<sup>392</sup> (2010), « ce glissement sémantique s'accompagne, comme souvent, d'une évolution des pratiques. Ces dernières s'inscrivent désormais dans une logique de service avec pour objectif la rapidité et l'efficacité des mesures prises »<sup>393</sup>.

### **L'éducation spécialisée**

Le décret n°67-138 du 22 février 1967 institue le premier Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé (DEES). Le programme de la formation est alors organisé autour de sept axes disciplinaires. Le décret n°90-574 du 6 juillet 1990<sup>394</sup> modifie le diplôme et la formation en profondeur. Les sept axes disciplinaires sont transformés en huit unités de formation, le droit y est davantage valorisé. La même année, l'arrêté du 6 juillet 1990<sup>395</sup> donne une première définition légale de l'éducation spécialisée : celle-ci « concourt à l'éducation d'enfants et d'adolescents ou au soutien d'adultes présentant des déficiences psychiques, physiques ou des troubles du comportement ou en difficulté d'insertion, en collaboration avec tous ceux qui

---

<sup>389</sup> Nègre, P., *op. cit.*

<sup>390</sup> Schön, D. (1997). Apprentissage organisationnel et épistémologie de la pratique. Dans Reynaud, B. (Dir.) (1997). *Les limites de la rationalité*, Tome 2 (p. 157-167). Paris : La Découverte.

<sup>391</sup> Cifali, M., Périlleux, T. (2012). Conclusion. Dans Cifali, M., Périlleux, T. (Dir.), *op. cit.*, p. 183.

<sup>392</sup> Docteur en droit public

<sup>393</sup> Capelier, F. (2010). Réformer la formation pour une plus grande reconnaissance du secteur social. Utopie ou véritable levier d'action ? *Les Cahiers Dynamiques*, 48, p. 25.

<sup>394</sup> Décret no 90-574 du 6 juillet 1990 portant modification du décret no 67-138 du 22 février 1967 instituant un diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé.

<sup>395</sup> Arrêté du 6 juillet 1990 fixant les modalités de sélection et de formation des éducateurs spécialisés, d'organisation des examens pour l'obtention du diplôme d'Etat et conditions d'inscription et d'agrément des centres de formation et conditions d'agrément des directeurs et responsables d'unité de formation.

participent à l'action éducative, thérapeutique et sociale ». L'arrêté du 12 mars 2004<sup>396</sup> vient modifier l'arrêté du 6 juillet 1990. Il s'inscrit dans la suite logique de la Loi n°2002-73 du 17 janvier 2002<sup>397</sup>, qui conduit à l'obligation de rendre le diplôme d'éducateur spécialisé accessible par le biais de la validation des acquis de l'expérience (VAE). Cet arrêté crée un référentiel de compétences relatif au métier d'éducateur spécialisé. Une nouvelle transformation majeure de la formation et du diplôme a lieu avec l'arrêté du 20 juin 2007<sup>398</sup>. La nouvelle formation est structurée autour de quatre domaines de compétences auxquels répondent des domaines de formation organisés en un référentiel de formation. Par rapport aux trois textes qui le précèdent, ce nouvel arrêté insiste sur les savoirs – théoriques et pratiques – que l'éducateur spécialisé doit acquérir et maîtriser. La réforme de 2007 s'inscrit dans le contexte du processus de Bologne, initié en 1999, qui vise à créer un espace européen de l'enseignement supérieur. Pour ce faire est envisagée une universitarisation des formations aux métiers de l'interaction humaine (dont ceux du travail social), selon le système européen Licence, Master, Doctorat (LMD). Enfin, l'arrêté du 27 mars 2017<sup>399</sup>, entré en vigueur à la rentrée 2018, revalorise au niveau Licence cinq diplômes du travail social de niveau III, dont celui d'éducateur spécialisé.

Ces réformes successives du DEES et de la formation qui y conduit répondent à des enjeux politiques et sociétaux en matière d'action sociale, les débats qui les animent viennent « questionner ce qui fait sens dans la relation éducative »<sup>400</sup>. La manière dont sont pensées et mises en œuvre les formations donne en effet une image théorique de ce que serait, pour le législateur, l'action idéale d'un éducateur spécialisé idéal.

### ***L'éducateur spécialisé***

Les diplômes et les formations conduisant à leur obtention ont des influences directes sur le travailleur qu'elles forment et diplôment, ici éducateur spécialisé. Ils ont des influences sur les fonctions qui lui sont dévolues et sur ses pratiques, sur la manière dont les personnes extérieures à ce champ professionnel le perçoivent, et, enfin, sur le choix de ce métier : les jeunes générations choisissent en effet de se former à tel ou tel métier en fonction de ce qu'ils

---

<sup>396</sup> Arrêté du 12 mars 2004 modifiant l'arrêté du 6 juillet 1990 fixant les modalités de sélection et de formation des éducateurs spécialisés, d'organisation des examens pour l'obtention du diplôme d'Etat et conditions d'inscription et d'agrément des centres de formation et conditions d'agrément des directeurs et responsables d'unité de formation.

<sup>397</sup> Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale.

<sup>398</sup> Arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé.

<sup>399</sup> Arrêté du 27 mars 2017 portant classification de certains diplômes du travail social selon la nomenclature des niveaux de formation.

<sup>400</sup> Gaberan, P. (2016). *Oser le verbe aimer en éducation spécialisée. La relation éducative 2*. Toulouse : érès, p. 32.

peuvent en connaître au préalable. Ces deux derniers aspects renvoient à ce que la sociologie désigne sous le terme d'identité attribuée ou identité pour autrui, c'est à dire la manière dont le sens commun définit une personne, ou, ici, un professionnel. Dans cette recherche clinique, et comme énoncé plus haut, je préfère les termes de soi et de soi-professionnel à celui d'identité. Toutefois, registre psychique et registre social ne fonctionnent pas de manière séparée. Certaines disciplines, comme la psychosociologie, permettent d'« éclairer les liens entre structures et logiques sociales et structures et processus psychiques »<sup>401</sup>, en montrant « comment les contraintes de l'organisation, ses exigences, ses contradictions, ses règles et ses normes, parce qu'investies et intériorisées par les acteurs, exercent sur eux leur emprise »<sup>402</sup>. Ainsi, « l'identité professionnelle prend appui pour chacun sur des valeurs et du sens qui permettent que s'éprouve un sentiment d'unité et de continuité de soi »<sup>403</sup>. Un recours rapide à la notion d'identité me permet donc, dans cette partie, d'appréhender les contextes sociaux et sociétaux dans lesquels les éducateurs évoluent, en formation et sur leurs différents lieux d'emploi, et qui, investis et intériorisés, construisent pour partie leur professionnalité.

L'identité est « un objet pluriel, variable, en transformation, dans des contextes de référence eux-mêmes en mouvement, un construit biologique, psychologique, communicationnel et culturel et possédant des niveaux d'appréciation différents (culturels, groupaux, sociaux et professionnels) »<sup>404</sup>. L'identité professionnelle se construirait d'un agrégat de « la manière dont l'acteur se perçoit et analyse son travail et la façon dont il est perçu comme exécutant un emploi stable sujet à échange de salaire contre l'effort fourni »<sup>405</sup>.

À l'ordinaire, une formation se rapporte à un ou des métiers, disposant d'une définition, indiquée notamment sur une fiche métier et des fiches de poste. Le métier renvoie lui-même à un travailleur qui l'exerce, définissable par un ensemble de caractéristiques communes à toute personne exerçant le même métier. À quelques variations terminologiques près, les définitions prêtées aux personnes exerçant un même métier sont similaires, et, à l'écoute du titre professionnel, les personnes n'exerçant pas ce métier s'en font une idée. Il n'en va pas ainsi pour l'éducateur spécialisé. Aujourd'hui encore, il n'en existe pas de définition univoque. Son

---

<sup>401</sup> Giust-Desprairies, F. (2002). Crise. Dans Barus-Michel, J. et al., *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 110-119). Paris : érès, p. 116.

<sup>402</sup> Ibid.

<sup>403</sup> Giust-Desprairies, F. (2012). Illusions et désillusions de la rationalité instrumentale. Dans Cifali, M., Périlleux, T. (Dir.), *op. cit.*, p. 39.

<sup>404</sup> Cambon, L. (2009). *L'identité professionnelle des éducateurs spécialisés: Une approche par les langages*. Rennes : Presses de l'EHESP, p. 29.

<sup>405</sup> Ibid., p. 68.

inscription dans le groupe des métiers du travail social est parfois débattue<sup>406</sup>, comme si, dans l'imaginaire collectif, la prise en charge sociale incombait davantage ou totalement à l'assistant social, et que seule la prise en charge éducative revenait à l'éducateur spécialisé. Certains auteurs questionnent même le fait que la fonction dite éducative spécialisée soit un métier ou une profession, et ce malgré l'existence d'un diplôme. Cette séparation entre action sociale et éducative questionne directement mon objet de recherche : les écrits professionnels sont pour la plupart perçus comme relevant de l'aspect social de l'accompagnement, est-ce donc à l'éducateur spécialisé de s'en charger ? L'éducateur spécialisé lui-même ne défend pas toujours son rattachement au groupe des travailleurs sociaux. En effet, et de manière ambivalente, il a à la fois « craint de disparaître quand sont apparus les travailleurs sociaux »<sup>407</sup>, et ressenti le besoin de se rallier à un groupe professionnel existant pour asseoir sa légitimité. Je reviendrai sur ce point dans la partie suivante.

Les discussions quant à la qualification de métier et de profession pour la fonction dite éducative spécialisée renvoient aux définitions et aux imaginaires entourant ces deux termes. Métier<sup>408</sup> est issu d'un croisement du latin *ministerium*, « service », « office », et du latin chrétien *mysterium*, « office saint ». Il est défini comme un « genre d'occupation manuelle ou mécanique qui trouve son utilité dans la société », une occupation noble, un art qui exige de la technique, un « genre de travail déterminé, reconnu ou toléré par la société, dont on peut tirer ses moyens d'existence ». Ainsi, le métier serait « structuré par une transcendance, un Tiers qui lui assure ses fondations symboliques et permet sa transmission »<sup>409</sup>. Il renvoie à « une instance transpersonnelle », une histoire, permettant aux professionnels de se reconnaître dans ce qu'ils font »<sup>410</sup>. M. Weber<sup>411</sup> utilise le terme *Beruf* pour désigner « le métier organisé comme une vocation », ce qui renvoie « l'ordonnement du métier à un appel » et souligne « l'importance des assises symboliques de tout métier »<sup>412</sup>. Et si « la dimension de la vocation religieuse a sans doute largement déserté l'exercice des métiers de la relation, [...] cela ne fait pas disparaître pour autant cet impératif »<sup>413</sup>. Un métier se caractérise par deux aspects : « le

---

<sup>406</sup> À propos de l'inscription de l'éducateur spécialisé dans le groupe des travailleurs sociaux, « trois discours s'opposent : un premier refuse totalement la dénomination travail social, pour eux l'éducateur est un praticien éducatif et non social [...] ; un second au contraire pense que l'éducateur est un professionnel du social, il fait les mêmes choses que l'assistant de service social [...] ; enfin un dernier type de discours reconnaît certes à l'éducateur des spécificités, mais pour autant son appartenance au travail social est évidente ». Cambon, L. (2009), *op. cit.*, p. 21.

<sup>407</sup> Bertrand, D. (2015). *L'éducateur spécialisé sous tension*. Rennes : Presses de l'EHESP, p. 14.

<sup>408</sup> Rey Debove, J., Rey, A., *op. cit.*, p. 1587.

<sup>409</sup> Cifali, M., Périlleux, T. (2012). Conclusion. Dans Cifali, M., Périlleux, T. (Dir.), *op. cit.*, p. 181.

<sup>410</sup> Adam, C. (2012). Détisser le métier : la démarche clinique à l'épreuve des pratiques psychosociales en milieu pénitentiaire. Dans Cifali, M., Périlleux, T. (Dir.), *op. cit.*, p. 19.

<sup>411</sup> Économiste et sociologue

<sup>412</sup> Cifali, M., Périlleux, T. (2012). Conclusion. Dans Cifali, M., Périlleux, T. (Dir.), *op. cit.*, p. 181.

<sup>413</sup> *Ibid.*



geste technique [...], et le langage, qui sépare et distingue en même temps qu'il rassemble et forge une identité commune »<sup>414</sup>. Le terme profession<sup>415</sup> est quant à lui emprunté au latin ecclésiastique « *professio* » : « action de déclarer hautement sa foi ». Jusqu'au XVI<sup>ème</sup> siècle, il n'est utilisé que dans le domaine religieux. À partir du XV<sup>ème</sup> siècle, il commence à désigner un « état », un « métier », mais toujours dans le champ religieux. Ce n'est qu'à partir du XVI<sup>ème</sup> siècle qu'il prend son acception actuelle. Par rapport au métier, la profession s'inscrit dans un registre davantage « public, déclaratif, révélant l'univers de la forme et du formel, de l'état et de la condition ». Le Bureau international du travail (BIT) désigne la profession comme « une activité professionnelle de caractère intellectuel dont l'exercice exige des connaissances et des compétences de haut niveau, généralement acquises dans le cadre d'études supérieures universitaires ou autre, dans les domaines tels que le droit, la médecine, la physique, les mathématiques ». Cette définition renvoie à « la traditionnelle opposition métier/profession, l'un désignant les arts manuels, l'autre les tâches intellectuelles socialement plus nobles. Elle exclut un nombre important de métiers, dont celui d'éducateur spécialisé, qui certes se caractérise par une formation supérieure, mais qui ne prétend pas à l'expertise technique et qui conjugue à la réflexion des capacités manuelles et pragmatiques »<sup>416</sup>. Laurent Cambon (2009) soutient que la culture des éducateurs est « écartelée », « entre don de soi et professionnalisme », entre un « idéal de professionnalité » et le « recours nécessaire à des valeurs et des postures humanistes héritées de l'histoire de la profession pour exercer le métier »<sup>417</sup>. L'éducateur aurait en outre des difficultés à identifier, et à légitimer dans un discours, des techniques précises, des savoir-faire identifiables et identifiés, propres à sa profession. Il mettrait bien plutôt en avant des savoir-être, qui, d'après P. Hébrard<sup>418</sup> (2011)<sup>419</sup>, sont désignés par un ensemble de termes vagues (« comportements, attitudes, capacités relationnelles, compétences sociales, émotionnelles »), des qualités humaines, des traits de personnalité, souvent considérés comme innés. Au cours du processus de professionnalisation de l'action éducative, ces savoir-être, peu repérables, peu théorisables et donc peu enseignables, sont peu à peu mis au ban. Depuis la création, en 2007, d'un référentiel professionnel dédié, le métier d'éducateur spécialisé peut toutefois être légitimement qualifié de profession. Ce serait cependant une profession « inachevée », qui,

---

<sup>414</sup> Bertrand, D., *op. cit.*, p. 5.

<sup>415</sup> Rey, A. (Dir.) (1993), *op. cit.*, p. 1872.

<sup>416</sup> Cambon, L. (2006), *op. cit.*, p. 66.

<sup>417</sup> Cambon, L. (2009), *op. cit.*, p. 195.

<sup>418</sup> Docteur en sciences de l'éducation

<sup>419</sup> Hébrard, P. (2011). L'humanité comme compétence ? Une zone d'ombre dans la professionnalisation aux métiers de l'interaction avec autrui. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44, 103-121.

« par bien des côtés, demeure un métier, privilégiant des pratiques artisanales ou artistiques, où domine une singularité ancrée dans le social »<sup>420</sup>.

Le métier d'éducateur spécialisé est difficile à définir notamment du fait de la singularité de chaque personne qui l'exerce. L'action sociale et éducative, même laïcisée, en appelle en effet « aux valeurs personnelles, morales et idéologiques »<sup>421</sup>. Il l'est aussi du fait de la multiplicité des lieux d'exercice, des tâches, fonctions, statuts et qualifications que peuvent avoir les éducateurs spécialisés. Ces différents éléments entraînent, chez ces derniers, « des positionnements identitaires variables, plus ou moins stables, qui résultent d'une dynamique particulière dans le contexte socio-historique et institutionnel qui est le leur »<sup>422</sup>.

Malgré la multiplicité de profils d'éducateurs spécialisés, une « définition de la profession et du contexte de l'intervention » est proposée dans l'Annexe I de l'arrêté du 20 juin 2007<sup>423</sup>. « L'éducateur spécialisé [...] aide au développement de la personnalité et à l'épanouissement de la personne ainsi qu'à la mise en œuvre de pratiques d'action collective en direction des groupes et des territoires. [...] (II) est impliqué dans une relation socio-éducative de proximité [...]. Il aide et accompagne des personnes, des groupes ou des familles en difficulté dans le développement de leurs capacités de socialisation, d'autonomie, d'intégration et d'insertion. Pour ce faire, il établit une relation de confiance avec la personne ou le groupe accompagné et élabore son intervention en fonction de son histoire et de ses potentialités psychologiques, physiques, affectives, cognitives, sociales et culturelles. [...] (II) intervient dans une démarche éthique qui contribue à créer les conditions pour que les enfants, adultes, familles et groupes avec lesquels il travaille soient considérés dans leurs droits, aient les moyens d'être acteurs de leur développement et soient soutenus dans le renforcement des liens sociaux et des solidarités dans leur milieu de vie. (II) intervient principalement, mais sans exclusive, dans les secteurs du handicap, de la protection de l'enfance, de la santé et de l'insertion sociale. »

### **La « crise » du travail social**

Les professions sociales connaissent depuis les années 2000 de profonds bouleversements et mutations, portés par de nouvelles législations encadrant l'action sociale et des réformes des diplômes du travail social. Ces législations sont contemporaines et participent de changements dans la manière de penser et de mettre en œuvre l'action sociale en France, « à l'heure où

---

<sup>420</sup> Bertrand, D., *op. cit.*, p. 169.

<sup>421</sup> Cambon, L. (2006), *op. cit.*, p. 322.

<sup>422</sup> *Ibid.*, p. 313.

<sup>423</sup> Arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé.

disparaissent les fondateurs de l'éducation spécialisée moderne »<sup>424</sup>. Comme l'étudie J.-N. Chopart (2000)<sup>425</sup>, depuis les années 2000, le champ de l'action sociale est « en train de se recomposer, de s'organiser selon des règles et des régulations différentes », même si cette recomposition renverrait davantage à une « métamorphose » qu'à une totale rupture avec l'organisation précédente, à un changement « de la manière d'exercer les métiers » qu'à un changement des métiers. Il s'agit d'une seconde mutation de la profession, faisant suite à celle des années 1965. Elle correspond à « une tentative de repositionnement de la profession au sein des sciences humaines »<sup>426</sup> et au passage d'un modèle de représentation tutélaire à un modèle de représentation technicien, tel qu'évoqué précédemment.

Ces bouleversements, ces mutations, ces changements de l'action sociale et de ses professions sont bien souvent qualifiés de crise, tant par les professionnels eux-mêmes que par la majeure partie des chercheurs s'y intéressant. Dans les métiers de l'humain, cette crise aurait à voir avec des « transformations importantes (qui) concernent la structure, les réglementations, les procédures, les logiciels traitant de l'ensemble de l'activité, les relations de travail [...] ; autant de changements qui bouleversent et fragilisent le rapport que chacun entretient à son activité professionnelle, à l'organisation, à l'équipe et à lui-même »<sup>427</sup>.

L'histoire de l'action sociale montre toutefois que les questionnements de l'activité et des métiers seraient en quelques sortes constitutifs de ce champ d'activité, qui subit, depuis sa création, des réorganisations répétées et régulières. Or, à certaines périodes, ces réorganisations viennent faire crise pour les professionnels de ce secteur.

Je m'intéresse ici au vécu de crise ressenti par les professionnels au cours des deux dernières décennies, à ses causes potentielles et à ses conséquences. Pour ce faire, des apports théoriques issus de champs disciplinaires tels que l'histoire, la sociologie, la philosophie et l'économie me permettent de cerner le contexte dans lequel s'inscrit, pour des groupes et des individus singuliers, ce vécu de crise. Des apports théoriques de la clinique d'orientation psychanalytique et de la psychosociologie clinique me permettent quant à eux de penser les liens entre les structures et logiques sociales et les structures et processus psychiques individuels. Une crise professionnelle touche en effet un groupe professionnel et les individus qui le composent. Le vécu de crise se situe, pour les individus et pour le groupe, au niveau

---

<sup>424</sup> Gaberan, P. (2009). Éducateurs ! C'est notre histoire qu'ils tuent... *Empan*, 75, p. 15.

<sup>425</sup> Chopart, J.-N., *op. cit.*

<sup>426</sup> Briciaux, J. (2005). *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation de l'activité socio-éducative*. Toulouse : érès, p. 31.

<sup>427</sup> Giust-Desprairies, F. (2012), *op. cit.*, p. 40.

subjectif, interne, autant qu'au niveau collectif, externe. Ainsi, agiraient des « forces internes (qui) menacent la formation d'un collectif [...], des résistances au « faire collectif » qui tiennent autant à l'histoire propre des sujets qu'à l'histoire des rapports sociaux de travail »<sup>428</sup>, au moment où le groupe professionnel serait confronté à « l'absence de stabilité dans les équipes, l'impossibilité de transmettre [...], la disparition des figures de référence »<sup>429</sup>.

Pour F. Giust-Desprairies (2002)<sup>430</sup>, le terme crise renvoie « à la fois à une rupture des dynamiques et équilibres antérieurs et à une incapacité présente à réguler ou à stabiliser le jeu des relations pour assurer une suffisante stabilité ». Une crise apparaîtrait donc, pour un individu ou groupe, face à un changement si brutal dans son histoire qu'il ne peut pas immédiatement le comprendre, le symboliser, l'élaborer et l'accepter. La crise engagerait une « désymbolisation, qui confronte à une sidération intellectuelle » : la réalité ne fait plus sens, et/ou n'est plus pensable. Dans le cadre professionnel, au moment de la crise, « le discours qui organisait l'action et la légitimait en la référant à des principes stables se défait ou n'est plus entendu. [...] À la perte du sens s'associe celle des repères et des positions qui sont troublées », « il y a rupture, dissolution et morcellement des unités sociales où chacun trouvait identité, sens et reconnaissance. L'organisation symbolique éclate [...], les idéaux qui y étaient placés tournent à vide, engendrant sentiment d'abandon, régression et désarroi ». La crise « défait ce qui tenait ensemble (repères symboliques, représentations collectives, systèmes de relations) et qui liait organisation et individus ». Elle entraîne une rupture dans la continuité de soi, dans « les procédures de continuité dans laquelle s'inscrivent les constructions identitaires professionnelle ». Pour R. Kaës (2012)<sup>431</sup>, la complexité et les sentiments de détresse que font naître les crises viennent du fait que ces situations ébranlent, chez les personnes qui les vivent, à la fois les garants métasociaux (qui, pour A. Touraine, sont de trois ordres : divinité, providence ou tradition), et les garants métapsychiques, c'est-à-dire les cadres internes qui garantissaient la stabilité de la vie psychique. La crise est souvent perçue et expliquée comme résultant de causes extérieures aux individus qui la vivent, toutefois la clinique permet de faire l'hypothèse qu'elle est aussi liée à des éléments internes à ces individus. Ces éléments, externes et internes, qui viennent attaquer, à un certain moment, un ordre qui jusqu'alors faisait sens, seraient toutefois ressentis comme l'« irruption d'une

---

<sup>428</sup> Cifali, M., Périlleux, T. (2012). Conclusion. Dans Cifali, M., Périlleux, T. (Dir.), *op. cit.*, p. 183.

<sup>429</sup> Ibid.

<sup>430</sup> Giust-Desprairies, F. (2002), *op. cit.*

<sup>431</sup> Kaës R. (1996). Souffrance et psychopathologie des liens institués, Une introduction. Dans Kaës, R., Pinel, J.-P., Kernberg, O. F., Correale, A., Diet, E. et al., *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels* (p. 1-47). Paris : Dunod (2012).

altérité non symbolisable »<sup>432</sup>. Dans un moment de crise, explique F. Giust-Desprairies (2002)<sup>433</sup>, « l'extérieur fait effraction », ou plutôt « il y a un afflux de ce qui était tenu jusque-là comme extérieur ». S'agissant d'une organisation professionnelle, ce peuvent être « les instances de référence ou de tutelle (qui) se mettent à intervenir dans la marche de l'organisation : par des mesures ministérielles qui imposent de nouvelles dispositions quant aux statuts et aux fonctions ; par des impératifs économiques qui entraînent une réorganisation des modes de gestion ; par une reprise en main et un nouveau contrôle... ». L'environnement, qui était auparavant perçu comme protecteur, est tout à coup perçu comme menaçant, du fait d'être devenus incompréhensible pour les acteurs. Dès lors, « les individus sont confrontés à l'angoisse, à la perte et au sentiment de danger », du fait de l'effondrement des repères identificatoires extérieurs, qui conduit à « la libération des pulsions et des désirs refoulés », à « des phénomènes d'effondrement du moi ou de désordre pulsionnel qui rendent difficiles le réinvestissement ou la symbolisation ». La crise serait donc vécue par les personnes qui la traversent comme « un bouleversement catastrophique », assorti d'un sentiment de fatalité.

Les changements dans la manière de concevoir et de mettre en œuvre l'action sociale en France sont généralement présentés comme liés au contexte économique, social et politique du pays, qui se dégrade depuis la crise de l'État-providence (années 1980). Le contexte économique et social défavorable (hausse du chômage, inflation, paupérisation de la population) induit de nouveaux besoins en termes d'aide sociale et un élargissement des populations potentiellement bénéficiaires de ces aides, combinés à « l'éclatement des systèmes de valeur et des processus de régulation »<sup>434</sup> qui permettaient hier de juguler, chez certaines franges de la population, des difficultés passagères. Dans le même temps, les sociétés contemporaines sont confrontées à des « transformations des modes d'intervention de la puissance publique qui empruntent de plus en plus aux logiques libérales »<sup>435</sup>, et à la décentralisation de la gestion de l'action sociale. Dès lors, la mise en œuvre de l'action sociale évolue et change de logique : les mesures assistancielles, qui ne suffisent plus ou sont rendues impossibles du fait de la massification des publics demandeurs, « laissent place à une « activation des politiques publiques » [...] (qui) conduit à un repositionnement du travailleur social vis-à-vis de la personne fragile, qu'il ne s'agit plus d'assister mais bien d'aider à

---

<sup>432</sup> Giust-Desprairies, F. (2002), *op. cit.*, p. 111.

<sup>433</sup> *Ibid.*

<sup>434</sup> Chabot, O. (2009). Travail social et solidarités clandestines. *Empan*, 75, p. 35.

<sup>435</sup> Chopart, J.-N., *op. cit.*, p. 104.

développer des compétences nécessaires à l'amélioration de sa situation »<sup>436</sup>. Le travail social subit également une technicisation des procédures et des modes de gestions de l'action, qui « est la conséquence d'un triple phénomène : le quasi-universalisme du modèle de l'entreprise et de la pensée actuarielle ; le recul des sciences critiques et cliniques au profit des sciences comportementalistes et pragmatiques ; la numérisation de l'ensemble des rapports sociaux »<sup>437</sup>. La contractualisation écrite, la production et l'utilisation d'un nombre croissant d'écrits, font notamment partie de ce mouvement de technicisation.

Ce serait cet ensemble de changements, rapides, touchant différents niveaux de l'organisation, opérant « une condensation brutale d'éléments dispersés, jusque-là minimisés, méconnus ou refoulés »<sup>438</sup>, qui serait ici le déclencheur du vécu de crise. Les fondements de l'action sociale sont, comme à chaque période de son évolution, réinterrogés. Les travailleurs sociaux se questionnent sur leur légitimité et sur leur capacité à adapter leur posture et leurs compétences pour répondre aux nouveaux besoins des populations, tout en respectant les nouvelles contraintes qui pèsent sur eux. Ils sont sommés de procéder à la formalisation et à la rationalisation de leurs actes, d'entrer dans le registre de ce que F. Giust-Desprairies (2012) nomme, avec d'autres, la « rationalité instrumentale », auxquelles renvoient les logiques actuelles d'efficacité et d'efficience, issues du modèle libéral. Cette forme de rationalité briderait et les réflexions sur le sens de l'action, et la subjectivité des professionnels. Elle entraînerait « un appauvrissement des ressources subjectives et culturelles des individus et des groupes », conduirait à « vider de son sens la tâche primaire, celle précisément qui fondait la mission dans laquelle les professionnels se reconnaissaient »<sup>439</sup>.

Dans cette logique libérale de technicisation et de rationalisation du monde du travail, les métiers du travail social souffrent d'un manque de reconnaissance. Celui-ci viendrait notamment de « fondements de légitimité insuffisants ». « La composante humaniste [...] ne suffit pas à convaincre le citoyen ou le financeur, la relation dans sa dimension duelle et affective n'est pas assez crédible »<sup>440</sup>, et les savoir-être, hier préférés aux savoir-faire, laissent « une impression subjective et non conceptualisée d'un ensemble de sensations, de sentiments, de perceptions »<sup>441</sup>, en tous les cas rien de bien professionnel »<sup>442</sup>. Ces savoir-être sont ôtés des nouveaux référentiels métier et référentiels de formation, car jugés trop imprécis,

---

<sup>436</sup> Capelier, F. (2010), *op. cit.*, p. 26.

<sup>437</sup> Chauvière, M. (2015). Avant-propos. Dans Bertrand, D., *op. cit.*, p. 7.

<sup>438</sup> Giust-Desprairies, F. (2002), *op. cit.*, p. 115.

<sup>439</sup> Giust-Desprairies, F. (2012), *op. cit.*, p. 35.

<sup>440</sup> Cambon, L. (2009), *op. cit.*, p. 21.

<sup>441</sup> Hatzfeld, H. (2002). *Construire de nouvelles légitimités en travail social*. Paris : Dunod, p. 35.

<sup>442</sup> Cambon, L. (2009), *op. cit.*, p. 21.

trop peu objectivables et donc peu enseignables. Dès lors, ils deviennent, pour les éducateurs qui les conservent, des « savoirs coupables »<sup>443</sup>. Restent, dans le référentiel métier, les compétences<sup>444</sup> et les savoir-faire, souhaités identifiables, quantifiables et donc évaluables. L'éducateur est de moins en moins désigné par ce qu'il est et de plus en plus par ce qu'il fait. Or, dans le cadre professionnel, « la réduction de chacun à ce qu'il fait, entame non seulement la relation que les uns et les autres entretiennent à leur travail, mais aussi aux autres comme porteurs de reconnaissance et comme étayage »<sup>445</sup>. Là où le groupe devrait se retrouver autour d'une identité commune, les acteurs du groupe ont dès lors plutôt tendance à se désolidariser. « Dans cette évolution, c'est l'institution porteuse d'une référence à une identité collective partagée qui tend à s'effacer derrière un type d'organisation réduit à un système opérationnel et pragmatique »<sup>446</sup>. Définir l'éducateur principalement par ses actes et leurs résultats est également un problème du fait que ceux-ci, la réussite ou à l'échec de l'accompagnement, ne dépendent pas uniquement du professionnel, mais de toutes les personnes engagées dans la relation. Or, cette absence relative de prise du professionnel sur sa situation de travail et sur les effets de ses actes, qui s'ajoute à l'impossibilité de mesurer son efficacité selon les modalités et les critères avec lesquels sont évalués d'autres activités, notamment marchandes, est, d'après P. Gaberan<sup>447</sup> (2016)<sup>448</sup>, « irrecevable » et « inaudible » dans une logique libérale. Ce manque de reconnaissance des métiers de l'action sociale viendrait également de l'inadéquation entre leurs valeurs premières et les nouvelles attentes du législateur en matière d'action sociale. Pour M. Chauvière<sup>449</sup> (2015), « l'idéal de métier, l'éthique de l'engagement et l'esprit de responsabilité, qui caractérisent les travailleurs sociaux en général et les éducateurs en particulier, ne sont plus ni compris ni soutenus »<sup>450</sup>. Ce manque de reconnaissance viendrait enfin des difficultés des professionnels eux-mêmes à se regrouper autour d'une identité commune et à la défendre. Comme indiqué précédemment, la définition de l'éducateur spécialisé ne fait pas consensus, et l'image que le sens commun lui prête est floue, mouvante. De plus, les travailleurs sociaux semblent souvent résister à la formalisation de leur action, à l'explicitation de leur professionnalisme, à la communication sur leurs actes. L'éducateur «

---

<sup>443</sup> Chopart, J.-N., *op. cit.*, p. 265.

<sup>444</sup> La compétence désigne « le processus d'attribution socio-professionnelle qui vaut désignation qualitative d'une activité », elle « résulte d'une combinatoire de ressources légitimée du fait de sa mise en œuvre efficace dans une situation ». Jorro, A., Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46, p. 13.

<sup>445</sup> Giust-Desprairies, F. (2011). Instaurer une démarche clinique d'analyse de pratique aujourd'hui : un bras de fer épistémologique. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11, p. 75.

<sup>446</sup> Giust-Desprairies, F., Faure, C. (2015). *Figures de l'imaginaire contemporain*. Paris : Archives Contemporaines, p. 114.

<sup>447</sup> Éducateur spécialisé et Docteur en Sciences de l'éducation

<sup>448</sup> Gaberan, P. (2016), *op. cit.*

<sup>449</sup> Sociologue

<sup>450</sup> Chauvière, M., *op. cit.*, p. 7.

n'ose dire ce qu'il fait et encore moins ce qu'il pense, craignant les railleries de ceux qui « colonisent » la pensée [...]. Au nom du respect des « usagers », il tait nombre d'expériences, refuse une publicité [...]. Il se voit reprocher un manque de transparence, l'indicible d'une action qu'il ne peut traduire en mots. Il tâtonne quand valent les certitudes. Il évoque la complexité de ses actes quand certains en appellent à la rationalité »<sup>451</sup>. Dans la mouvance actuelle de technicité, de rationalité et d'efficacité des activités professionnelles, où « la gestion instrumentale des compétences se caractérise [...] par l'exigence de visibilité et de transparence de l'acte »<sup>452</sup>, ces caractéristiques de l'éducateur dérangeant, la « part d'inconnu et d'indicible qui l'habite provoque l'incompréhension [...], peut susciter la colère, voire le rejet »<sup>453</sup>. Ainsi, l'éducateur est souvent perçu comme un rebelle, qui n'obéit pas aux mœurs de l'époque. Cette image n'aide pas à la reconnaissance et à la légitimité de sa profession.

Les réformes des formations et des législations encadrant l'action sociale entendent notamment conduire à une meilleure reconnaissance des métiers du travail social. Il y a en effet un « lien étroit entre processus de professionnalisation et processus de légitimation »<sup>454</sup>. L. Cambon<sup>455</sup> (2009)<sup>456</sup> postule que jusqu'à très récemment les métiers du travail social ne disposaient pas de modèles de pratiques clairs, du fait de leur utilisation d'une pluralité de référents théoriques et de connaissances généraux, approximatifs et peu incorporés. Or, la légitimité maximale d'un métier serait atteinte lorsqu'il y aurait reconnaissance de savoirs experts, qui eux-mêmes permettraient de légitimer les savoirs théoriques.

Aussi catastrophique et douloureuse qu'elle puisse être ressentie, toute crise s'inscrit toutefois dans une temporalité : elle a un début et une fin. Ainsi, le plus souvent, la crise ne détruit pas complètement les organismes qu'elle touche, mais elle en modifie les équilibres antérieurs et débouche sur des changements, si ce n'est positifs, tout du moins nécessaires. En ce sens, la crise est souvent une étape obligée du changement.

---

<sup>451</sup> Bertrand, D., *op. cit.*, p. 171.

<sup>452</sup> Giust-Desprairies, F. (2012), *op. cit.*, p. 37.

<sup>453</sup> Bertrand, D., *op. cit.*, p. 13.

<sup>454</sup> Milova, H. (2006). Légitimation du métier d'éducateur et évolution des pratiques socioéducatives. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39, p. 40.

<sup>455</sup> Educateur spécialisé, Docteur en sciences du langage

<sup>456</sup> Cambon, L. (2009), *op. cit.*



### 1.2.3 PLACES ET ENJEUX DE L'ÉCRITURE ET DES ÉCRITS DANS LES ÉVOLUTIONS DU MÉTIER D'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ

Participant des mutations des métiers du travail social et de l'action des professionnels qui les exercent, les pratiques d'écriture deviennent un nouveau trait professionnel, central, pour les éducateurs spécialisés. H.-J. Martin (1988)<sup>457</sup> et M. Renouard (2011)<sup>458</sup> évoquent des coïncidences temporelles entre développement d'un système d'écriture et « crise » d'une communauté (au sens premier de mutation, changement rapide). Pour ces auteurs, « les restaurations et les innovations en ce domaine (l'écrit) s'insèrent normalement, au moins en Occident, dans les efforts déployés lors des crises qui précèdent les renaissances »<sup>459</sup>.

#### État de la recherche sur les pratiques d'écriture et les écrits des éducateurs spécialisés

Les pratiques d'écriture et les écrits professionnels des éducateurs spécialisés font l'objet de recherches, en nombre croissant ces dernières années. Celles-ci traitent des écrits de la formation, du rôle des écrits en formation sur le devenir professionnel, des écrits professionnels (de leur contenu et/ou de leur rédaction), du rôle des écrits professionnels (notamment dans l'accompagnement des usagers et dans la reconnaissance de la profession), de l'impact des écrits sur les relations interpersonnelles, entre professionnels et usagers, entre professionnels, entre partenaires, et de la transmission, la circulation et l'archivage des écrits (à ce titre, des recherches s'intéressent notamment aux notions de discrétion et de secret professionnel).

Une importante littérature rend compte de ces recherches. Des revues de sciences de l'éducation<sup>460</sup> et du travail social<sup>461</sup> y consacrent des numéros thématiques. Des chercheurs en sciences de l'éducation<sup>462</sup> et autres disciplines des sciences humaines et sociales<sup>463</sup> s'emparent de ce thème. Une partie non négligeable des ouvrages et articles traitant de l'écriture et des écrits des éducateurs sont également rédigés par des travailleurs sociaux ou anciens

---

<sup>457</sup> Martin, H.-J., *op. cit.*

<sup>458</sup> Renouard, M., *op. cit.*

<sup>459</sup> Martin, H.-J., *op. cit.*, p. 465.

<sup>460</sup> Notamment *Empan* n°75 (2009), « Quelles théories pour quelles pratiques en travail social ? » ; *Empan* n°95 (2014), « Les travailleurs sociaux entre certification et professionnalisation... une formation impossible ? » ; *Le sociographe* (2014) n°7 Hors-série, « Approches de chercheurs dans le travail social ».

<sup>461</sup> Notamment *PEPS* n°44 (1993), « La place de l'écriture dans le travail social » ; *Espace social* n°1 (1996), « L'Écrit en travail social » ; *Lien social* n°389 (1999) « L'écriture dans le travail social ».

<sup>462</sup> Notamment Bouchard, F. (2006), Crognier, P. (2006, 2007, 2008, 2009, 2010a, 2010b, 2011, 2013), Eizenberg, E. (2005, 2008), Endean, A. M. (2008), Manier, C. (2012), Niewiadomski, C. (2012, 2013), Rousseau P. (œuvre complète), Viallon, C. (2013).

<sup>463</sup> Notamment Artières, P. (2013), Coton, C. & Proteau, L. (2012), Delcambre, P. (1997), Laé, J.-F. (2008), Légise, I. (2004), Rouard, F. (2006, 2007), Serre, D. (2008).

travailleurs sociaux<sup>464</sup>. Des professionnels de différents corps de métier<sup>465</sup> partenaires des travailleurs sociaux publient également des articles et ouvrages à ce propos. Enfin, depuis le milieu des années 1990, de nombreux mémoires de fin d'étude pour l'obtention des diplômes d'état de travail social traitent de l'écriture et des écrits des éducateurs spécialisés.

Ces thématiques font également l'objet de rapports ministériels, et de recherches prescrites par des organismes d'État. En mars 2001, J.-P. Deschamps, Président du Tribunal pour Enfants de Marseille, rend à E. Guigou, alors Ministre de la Justice, le rapport d'un groupe de travail, intitulé « Le contradictoire et la communication des dossiers en assistance éducative ». En 2013-2014 est menée une recherche-action collaborative prenant pour thème les écrits des travailleurs sociaux, pilotée par la DRJSCS Île-de-France et l'IRTS Ile-de-France Montrouge-Neuilly/Marne. Les résultats de cette recherche ont été rendus publics en 2014, dans un rapport intitulé « Les écrits professionnels des travailleurs sociaux. De l'analyse des dispositifs de formation à la réflexion sur le cadre institutionnel de l'écriture professionnelle ».

À ce jour, je n'ai eu connaissance d'aucune recherche s'inscrivant dans une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation et traitant exclusivement des pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés. Certaines<sup>466</sup> traitent toutefois de ce métier.

### **Avènement des pratiques d'écriture en travail social**

La professionnalisation de l'action sociale a laissé une place de plus en plus grande à l'écriture. Au cours des vingt dernières années, les productions d'écrits y ont été codifiées, et, dans la plupart des secteurs d'activité, sont devenues obligatoires.

En début de recherche, je me suis questionnée sur les raisons d'une telle évolution de l'écriture et de l'utilisation d'écrits en travail social, ainsi que sur les manières dont les professionnels la vivent. J'ai choisi de penser les éducateurs spécialisés à la fois en tant que groupe professionnel et en tant qu'individualités. Les penser en tant que groupe m'a conduit à questionner la manière dont l'écriture et les écrits prennent place et se mettent en œuvre dans ce groupe. Si « toute écriture est [...] liée à la forme de pensée de la civilisation qui l'a

---

<sup>464</sup> Notamment Hugli, M. (2002), éducateur spécialisé, Riffault, J. (2000), éducateur spécialisé, directeur des études de l'IRTS Île de France Montrouge/Neuilly sur Marne, Rousseau, P. (œuvre complète), éducateur spécialisé, Docteur en Sciences de l'éducation.

<sup>465</sup> Notamment Huyette, M. (2001), juge des enfants, conseiller en cour d'appel ; Puyuelo, R. (2001) ; Rouzel, J. (2000, 2014), psychanalyste, éducateur et poète.

<sup>466</sup> Notamment les travaux de Berton, J. (2007), Hyo-Jung, K. (2011), Morvan, J.-S. (1987), Simonin, M.-L. (2008).

sécritée »<sup>467</sup> et que « l'écriture constitue [...] l'âme d'une société »<sup>468</sup>, il me semble alors que l'étude de l'écriture et des écrits d'une société – ou, ici, d'un groupe – est un des angles d'attaque possible pour l'étude de ce groupe. La possession ou non possession d'une écriture par un groupe, l'histoire et les acteurs de son introduction et de son évolution, les formes de cette écriture, ses pratiques, ses missions, les intérêts qui lui sont accordés et les résistances qui lui sont opposées, peuvent à mon sens apporter des éléments de compréhension quant au fonctionnement de ce groupe. L'angle clinique de ma recherche me permet également de questionner les pratiques d'écriture d'éducateurs spécialisés en tant que sujets, notamment grâce aux notions de rapport à l'écriture et de rapport à l'écrit.

Je fais l'hypothèse que les pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés s'inscrivent dans une triple filiation, une triple historicité : celle des pratiques d'écriture dans les sociétés humaines, celle des pratiques d'écriture dans le champ de l'action sociale et du travail social, et celle des pratiques d'écriture dans l'institution et l'équipe particulières au sein desquelles chaque professionnel travaille. Ces pratiques sont également liées à la construction subjective d'un rapport à l'écriture, lui-même fonction des environnements fréquentés et des expériences vécues par une personne, ici en position de professionnel. Réciproquement, « l'écriture participe [...] à la construction d'une identité tant personnelle que professionnelle »<sup>469</sup>. Dans cette recherche, je m'intéresse à la fois à ce que chaque individu (ici en position de professionnel) fait de l'écriture, c'est à dire la manière dont il s'en saisit ou ne s'en saisit pas, dont il s'en sert avec plus ou moins de facilités ou de difficultés, et à ce que l'écriture fait à cet individu, c'est à dire l'impact qu'a la pratique de l'écriture sur son soi-professionnel, en lien au soi-personnel. Autrement dit, je m'intéresse à l'inscription du trait professionnel écriture dans le soi-professionnel des éducateurs spécialisés, et à son influence sur celui-ci.

Les deux premières filiations dans lesquelles s'inscrivent les pratiques d'écriture des travailleurs sociaux m'ont conduite à rechercher de potentiels rapprochements entre les raisons de l'invention et de l'expansion des pratiques d'écriture et de l'utilisation d'écrits au sein des sociétés humaines et en travail social. Au fil de mes recherches, des similitudes apparaissent en effets, tant s'agissant des buts et objectifs accordés aux pratiques d'écriture, que de l'organisation de ces pratiques au sein des groupes, et des vécus subjectifs qu'en ont les personnes en présence. Tout d'abord, dans les sociétés humaines comme dans le groupe des travailleurs sociaux, l'écriture se développe à des périodes où les individus ou groupes se

---

<sup>467</sup> Martin, H.-J., *op. cit.*, p. 31.

<sup>468</sup> *Ibid.*, p. 55.

<sup>469</sup> Cifali, M., André, A., *op. cit.*, p. 133.

constituent en ensembles plus vastes, qui entretiennent plus de liens entre eux. Dans le champ de l'action sociale, le développement et l'accroissement des pratiques d'écriture sont ainsi contemporains de périodes d'institutionnalisation des actions (création d'associations, fusion de plusieurs petites associations en un même grand groupe), engageant un accroissement du travail en partenariat. L'écriture est alors, notamment, un instrument de communication et d'organisation des relations entre les différents professionnels. Ensuite, dans les sociétés humaines comme en travail social, l'écriture est liée à des préoccupations comptables et économiques. L'augmentation quantitative de l'écriture en travail social est contemporaine d'une baisse des financements publics alloués aux institutions, d'un glissement des modes de financement (du public vers le public-privé voir le seul privé), qui engendrent la nécessité pour les structures de quantifier et de rendre compte de leur activité. Enfin, en travail social comme dans les sociétés humaines, l'écriture joue un rôle déterminant en matière de distribution des pouvoirs – réels et symboliques – au sein des groupes. Comme évoqué précédemment, l'action sociale était hier prise en charge par des individus ou groupes bénévoles, souvent peu hiérarchisés. Aujourd'hui, elle est le fait d'institutions organisant leurs forces de travail selon le système pyramidal de l'entreprise. Dans cette nouvelle forme d'organisation du travail, l'écriture sert à entériner les définitions des métiers et des fonctions<sup>470</sup>, les relations entre les professionnels qui les occupent, les lois et les règlements institutionnels. L'écriture professionnelle est ainsi « issue d'un modèle de pouvoir hiérarchique », et « dans l'équipe, dans l'institution, dans les métiers, l'acte d'écrire prend place dans des luttes de pouvoirs, dans des conflits de territoires »<sup>471</sup>. À l'instar de formes de supériorité conférées à ceux qui possédaient l'écriture et les écrits au moment de leur arrivée dans les sociétés humaines, la production d'écrits par les travailleurs sociaux leur confère certaines formes de pouvoir (entre eux et vis-à-vis des usagers). De plus, les personnels de direction imposent aux professionnels de statuts hiérarchiques inférieurs des productions écrites, cadrent les écrits qu'ils produisent et la circulation de ceux-ci.

La troisième filiation dans laquelle s'inscrivent les pratiques d'écriture des travailleurs sociaux (dans chaque institution) induit de grandes disparités quant à la production d'écrits et à l'utilisation de l'écriture par les éducateurs spécialisés. Les différents secteurs d'activités<sup>472</sup>, institutions<sup>473</sup> et publics accompagnés<sup>474</sup> nécessitent des pratiques d'écriture, de production et

---

<sup>470</sup> Notamment par la rédaction de référentiels de compétences, de fiches de poste.

<sup>471</sup> Cifali, M., André, A., *op. cit.*, p. 257.

<sup>472</sup> Social, sanitaire et social, médico-social

<sup>473</sup> Allant de la Maison d'Enfants à Caractère Social aux établissements psychiatriques, de la prévention spécialisée au Centre d'Hébergement d'Urgence ou au Centre d'Hébergement et de Réinsertion Sociale.

l'utilisation d'écrits très différents. À l'intérieur d'un même secteur voire d'un même type d'institution, chaque structure et chaque équipe a encore ses règles de fonctionnement particulières, qui influent sur les pratiques d'écriture. Certaines institutions fonctionnent par exemple sur la base de projets d'activités et de plannings rédigés en amont, d'autres peu ou pas. S'agissant des liens contractuels entretenus avec les usagers, un éducateur travaillant en prévention spécialisée ou en Centre d'Hébergement d'Urgence (CHU), lieux régis par le principe de l'accueil inconditionnel et de l'anonymat, ne rédigera pas de dossier nominatif à propos des usagers qu'il accompagne, alors qu'un éducateur en Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS) en a l'obligation. Au-delà de ces disparités entre les pratiques d'écriture d'éducateurs spécialisés de différentes institutions, existent des disparités liées à l'usage de l'écrit par les différents professionnels au sein d'une même institution. Par exemple, dans certaines institutions, ce sont les assistants sociaux qui ont la charge du volet administratif de l'accompagnement, et donc de la rédaction de la majorité des écrits. Dans d'autres institutions, les fiches de postes des éducateurs spécialisés et des assistants sociaux ne sont que peu ou pas différenciées, et tous s'acquittent donc des écrits à parts égales. Ainsi, l'expérience qu'a chaque éducateur de l'écriture et de l'utilisation d'écrits professionnels dépend grandement des secteurs d'activité et des institutions dans lesquels il exerce au cours de sa carrière.

En plus des éléments d'historiographie concernant les contextes d'apparition et de développement des pratiques d'écriture, certains des buts et objectifs qui leur sont attribués dans les sociétés humaines et en travail social se rejoignent. L'écrit est ainsi pensé comme système de notation, outil de mémorisation et d'échange ; l'écriture vise la connaissance, l'objectivation et la maîtrise des phénomènes. En travail social, la production, la conservation et le partage d'écrits sert notamment à l'élaboration de projets, à la capitalisation des savoirs issus de l'expérience, à l'analyse des situations professionnelles.

Enfin, tout comme l'apparition de l'écriture dans les sociétés humaines y a été contemporaine et y a participé de périodes de mutations, l'arrivée et l'augmentation des pratiques d'écriture en travail social sont contemporaines et participent d'un bouleversement – voire d'une crise – de l'action sociale et de ses professions. L'écriture et les écrits viennent ébranler l'ordre établi des sociétés et groupes, ou accélérer les changements y ayant cours, tout autant que ce sont les changements de cet ordre établi qui permettent l'advenue ou l'essor des pratiques d'écriture. En travail social, « les années 1980 sont sans nul doute les années « écriture »<sup>475</sup>. [...] Cette

---

<sup>474</sup> Enfants, adolescents, adultes, présentant des difficultés ou handicaps d'ordre social, psychique, mental ou physique.

<sup>475</sup> Barré-de-Miniac (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. Revue française de pédagogie, 113, p. 93.

évolution est parallèle à celle qui renforce au même moment le poids de l'écrit dans l'activité des entreprises »<sup>476</sup>. J'ai énoncé plus haut qu'en travail social, la logique d'accompagnement laisse peu à peu place à une logique d'intervention, de service. Dès lors, « les exigences de qualité, en matière de service rendu et d'écriture qui en fait partie, sont [...] de plus en plus importants »<sup>477</sup>. L'accroissement – quantitatif et qualitatif – des pratiques d'écriture et de l'utilisation d'écrits a donc des effets tant sur les manières de mettre en œuvre l'action sociale que sur les manières dont chaque éducateur spécialisé exerce son métier et vit cet exercice.

En tant que groupe professionnel, les éducateurs spécialisés ont une écriture (champ lexical, jargon), des pratiques d'écriture et des écrits particuliers. Cette écriture, ces pratiques et ces écrits ont évolué au cours de l'histoire de l'action sociale et de ses métiers. Ils ont été influencés par les mutations de la société dans son ensemble, par les manières dont sont perçus l'action sociale, ses professionnels et ses bénéficiaires. P. Crognier<sup>478</sup> (2011) note que « depuis quelques années, [...] un vocable « nouveau » est progressivement apparu (dans le champ de l'éducation spécialisée) et il convient aujourd'hui d'en maîtriser le sens et l'usage »<sup>479</sup>. Ce vocable puise dans les champs lexicaux du domaine de l'entreprise. Ainsi, les acteurs de l'action sociale doivent aujourd'hui se familiariser à des termes comme gouvernance et management, démarche qualité, appel à projets, partenariats et coopération, efficacité et performance, contractualisation, évaluation(s), maltraitance et bientraitance, bonnes pratiques professionnelles, sites qualifiants, référentiels métiers ou encore référentiels de compétences, et à ce que ces vocabulaires engagent en terme de perception et de mise en œuvre de l'activité professionnelle. Ces vocabulaires, et les conceptions du travail social qu'ils véhiculent, demandent aux travailleurs sociaux un net changement, à la fois de leurs manières de concevoir leurs actions, de leurs manières de parler de ces actions, et de leurs manières d'agir.

### **L'écriture et les écrits de l'éducation spécialisée**

L'écriture, la production et l'utilisation d'écrits en éducation spécialisée se pratiquent dans un contexte juridique : elles sont encadrées par un ensemble de lois, réformes et règlements. Je laisse ici de côté ceux qui régissent les écrits de la formation, pour me centrer sur ceux qui

---

<sup>476</sup> Cifali, M., André, A., *op. cit.*, p. 112.

<sup>477</sup> Ejzenberg, E. (2008), *op. cit.*, p. 8.

<sup>478</sup> Docteur en Sciences de l'éducation

<sup>479</sup> Crognier, P. (2011a). Des pratiques scripturales et des objets textuels en mutation. Communication au Congrès de l'AIFRIS (communication complète non publiée), Fiche Documentaire n° 1581, p. 1.

encadrent les écrits produits en situation professionnelle, la mise en œuvre de ces productions, mais aussi les modalités de leur communication, de leur circulation et de leur archivage.

La production d'écrits professionnels en travail social est principalement issue d'injonctions légales et hiérarchiques, plus ou moins intériorisées et investies par les professionnels. Il serait donc logique de penser que les pratiques d'écriture sont légalement introduites et cadrées – or la réalité apparaît plus subtile. Tout comme il est aisé, au premier abord, de confondre écriture et écrit, il est aisé de confondre, dans les législations cadres du travail social, celles qui régissent *l'écriture* et celles qui traitent de *la production et de l'utilisation d'écrits*. Cette confusion est, au fond, bien illégitime, car force est de constater qu'aucun texte législatif n'évoque l'écriture en tant que pratique, et ce ni en travail social ni dans d'autres domaines. Non, la pratique de l'écriture n'est soumise à aucune Loi. La production et l'utilisation d'écrits, seules, peuvent l'être. Ainsi, les lois et règlements encadrant l'action sociale ne traitent pas textuellement des pratiques d'écriture et de la production d'écrits (les termes écriture et écrit n'y apparaissent pas), mais ils instituent, au cours des vingt dernières années, de nouvelles pratiques institutionnelles et professionnelles dans lesquelles les pratiques d'écriture, la production et l'utilisation d'écrits sont indispensables. C'est principalement en réponse aux nouveaux fonctionnements institutionnels, encadrés par ces nouvelles législations, que les professionnels éducatifs produisent des écrits, en nombre croissant au cours des vingt dernières années. Ces écrits conduisent à formaliser la pratique professionnelle et le service rendu aux usagers. Ils ont pour objectif affiché de leur offrir un accompagnement de qualité.

L'obligation de se doter d'écrits et les règles quant à leur communication, circulation et archivage arrivent, en travail social, avec l'avènement, d'une part, de la reconnaissance légale d'un ensemble de droits accordés aux usagers des institutions sociales et médico-sociales, et, d'autre part, de démarches d'évaluation de ces institutions et de leur activité. Cela ne veut pas dire que les travailleurs sociaux n'écrivaient pas avant ces avancées législatives, mais que les écrits d'alors étaient non obligatoires sur le plan légal et réglementaire<sup>480</sup>. Les seules législations auxquelles ils se rapportaient étaient celles concernant le secret professionnel. Celui-ci ne s'applique pas de la même manière à tous les professionnels d'une même institution<sup>481</sup>. Les éducateurs spécialisés ne sont pas soumis au secret professionnel par

---

<sup>480</sup> Aujourd'hui encore, outre les documents légaux obligatoires, chaque institution produit ses écrits particuliers – et même s'agissant des documents obligatoires, ils varient forme et fond d'une institution à une autre.

<sup>481</sup> Certains professionnels, comme les assistants sociaux et les médecins, sont soumis au secret professionnel par Profession, selon l'Article L411-3 CASF, Article R.4127-4 du code de la santé publique. D'autres sont soumis au secret

Profession. En fonction de leurs lieux d'exercice, ils sont parfois soumis au secret professionnel par Mission ou Fonction, et toujours tenus à une obligation de discrétion.

Jusqu'au début des années 2000, le législateur n'avait donc de prise que sur la communication, la circulation et l'archivage des écrits. Cela va changer avec les modifications légales du droit des usagers, et les obligations d'évaluation auxquelles sont maintenant soumises les institutions sociales et médico-sociales.

Depuis 2002 ont été publiées plusieurs lois fondatrices relatives aux droits des personnes sur leur vie, leur santé, leur corps, et sur les données les concernant<sup>482</sup>. Dans le champ de l'action sociale, la Loi phare en matière de droit des usagers est la Loi n°2002-2 « rénovant l'action sociale et médico-sociale ». Cette Loi « symbolise le fait que tout établissement est placé sous le regard externe de la société »<sup>483</sup>. La Loi n°2007-293 du 5 mars 2007 « réformant la protection de l'enfance » y apporte des compléments s'agissant de la prise en charge des mineurs. De plus, l'Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux (ANESM) – succédant en 2007 au Conseil national de l'évaluation sociale et médico-sociale, et rejoignant en avril 2018 la Haute Autorité de Santé – qui a entre autre pour mission de promouvoir les pratiques de bientraitance au sein des établissements sociaux et médico-sociaux, publie des lettres de cadrage des recommandations de bonnes pratiques professionnelles (RBPP), mettant le droit des usagers au premier plan.

La Loi n°2002-2 spécifie que « l'exercice des droits et libertés individuels est garanti à toute personne prise en charge par des établissements et services sociaux et médico-sociaux »<sup>484</sup>. À cette fin, des documents écrits – désignés comme outils du droit des usagers – sont rédigés par les professionnels et remis à l'utilisateur au début de sa prise en charge, ou co-construits avec lui<sup>485</sup> au cours de celle-ci. Certains concernent cette prise en charge au sein de la structure ou

---

professionnel par Mission ou Fonction : ceux, quel que soit leur métier, qui occupent des fonctions ou exercent des missions dites « astreintes au secret professionnel par mission ». Le secret professionnel par Mission ou Fonction peut dépendre, en fonction de leur champ d'exercice des professionnels, soit du CASF, soit du code de la santé publique, soit du code de procédure pénale, soit du code de la sécurité sociale. Toutefois, l'article 226-13 du code pénal prévoit des situations dans lesquelles le partage d'une « information à caractère secret » est permis ; et l'Article 226-2-2 du CASF, créé par la Loi n°2007-293 du 7 mars 2007 réformant la protection de l'enfance, stipule que « les personnes soumises au secret professionnel qui mettent en œuvre la politique de protection de l'enfance [...] ou qui lui apportent leur concours sont autorisées à partager entre elles des informations à caractère secret afin d'évaluer une situation individuelle, de déterminer et de mettre en œuvre les actions de protection et d'aide dont les mineurs et leur famille peuvent bénéficier ».

<sup>482</sup> Loi n° 2002-2, Loi n° 2002-303, Loi n° 2005-102, Loi n°2005-370 du 22 avril 2005 « relative aux droits des malades et à la fin de vie », Loi n°2011-814 du 7 juillet 2011 « relative à la bioéthique ».

<sup>483</sup> Janvier, R., Matho, Y. (2013). *Le droit des usagers*. Paris : Dunod.

<sup>484</sup> Chapitre 1er du titre 1er du livre III du CASF, section 2 : « Droits des usagers ».

<sup>485</sup> La co-rédaction représente le fait de rédiger un texte à deux ou à plusieurs. Est parfois appelée co-rédaction la co-construction d'un texte qui sera en définitive rédigé par une seule personne – c'est notamment le cas pour les co-constructions de projets entre un travailleur social et un usager ne maîtrisant pas l'écriture, du fait de son âge, d'une situation d'analphabétisme, d'illettrisme, ou d'un handicap. D'autres fois encore est appelé co-rédaction le fait de faire figurer, dans un seul document hôte, des textes rédigés par des différentes personnes sur la base d'un projet scriptural commun. Les pratiques de co-construction et de co-rédaction d'écrits découlent des législations sur le droit des usagers, qui



du service<sup>486</sup> : il s'agit du *livret d'accueil*<sup>487</sup>, qui contient une charte des droits et libertés de la personne accueillie, un règlement de fonctionnement<sup>488</sup>, et le contrat de séjour ou document individuel de prise en charge (DIPC)<sup>489</sup>, élaboré avec la participation de la personne accueillie ou de son représentant légal<sup>490</sup>. La Loi n°2007-293 introduit également, s'agissant de la prise en charge des mineurs, la mise en œuvre systématique d'un projet pour l'enfant.

L'accompagnement des usagers est scandé par la rédaction d'écrits divers et nombreux. Il s'agit d'« écrits canonique »<sup>491</sup>, c'est-à-dire d'écrits « qui s'apparentent au travail d'écriture ordinaire intégrée à l'action »<sup>492</sup>. Ils sont pour la plupart rédigés par le travailleur social, ou co-rédigés avec l'utilisateur. En plus du contrat de séjour ou DIPC et ses avenants, les éducateurs peuvent s'acquitter de ou participer à la rédaction de projets personnalisés (PP) ou projets personnels individualisés (PPI), de notes de synthèse, de rapports de comportement, de *rapports d'incidents*, de *rapports d'évolution* de suivis de situation sociale, de notes sociales, de *rapports d'agrément*, de notes ou rapports de signalement, d'informations préoccupantes destinés à des instances hiérarchiques ou judiciaires, de divers courriers.

Tout usager pris en charge en institution sociale ou médico-sociale bénéficie de « l'accès à toute information ou document relatif à sa prise en charge, sauf dispositions législatives contraires »<sup>493</sup>. Ce droit d'accès modifie en profondeur les règles de communication, de

---

octroient à l'utilisateur « la participation directe ou avec l'aide de son représentant légal à la conception et à la mise en œuvre du projet d'accueil et d'accompagnement qui le concerne ». Chapitre Ier du titre Ier du livre III du CASF, Section 2, Art. 8, Art. L. 311-3.

<sup>486</sup> « Afin de garantir l'exercice effectif des droits mentionnés à l'article L.311-3 et notamment de prévenir tout risque de maltraitance, lors de son accueil dans un établissement ou dans un service social ou médico-social, il est remis à la personne ou à son représentant légal un livret d'accueil auquel sont annexés : [...] une charte des droits et libertés de la personne accueillie [...] ; Le règlement de fonctionnement [...] ; Un contrat de séjour est conclu ou un document individuel de prise en charge est élaboré avec la participation de la personne accueillie ou de son représentant légal. Ce contrat ou document définit les objectifs et la nature de la prise en charge ou de l'accompagnement dans le respect des principes déontologiques et éthiques, des recommandations de bonnes pratiques professionnelles et du projet d'établissement. Il détaille la liste et la nature des prestations offertes ainsi que leur coût prévisionnel ». Article L.311-4 du CASF.

<sup>487</sup> Selon l'Agence Régionale de Santé (ARS), le livret d'accueil « vise à garantir l'exercice effectif des droits généraux des usagers et, notamment, à prévenir tout risque de maltraitance ».

<sup>488</sup> Le règlement de fonctionnement « définit les droits de la personne accueillie et les obligations de devoirs nécessaires au respect des règles de vie collective au sein de l'établissement ou du service ». Loi n° 2002-2.

<sup>489</sup> Le contenu du document individuel de prise en charge est amené à varier en fonction des institutions et des publics, toutefois « le contenu minimal du contrat de séjour ou du document individuel de prise en charge est fixé par voie réglementaire selon les catégories d'établissements et de personnes accueillies ». Chapitre Ier du titre Ier du livre III du CASF, Section 2, Art. 8, Art. L. 311-4.

<sup>490</sup> L'utilisateur se voit octroyée « la participation directe ou avec l'aide de son représentant légal à la conception et à la mise en œuvre du projet d'accueil et d'accompagnement qui le concerne ». Chapitre Ier du titre Ier du livre III du CASF, Section 2, Art. 8, Art. L. 311-3.

<sup>491</sup> Delcambre, P. (1997). *Écritures et communication de travail : pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

<sup>492</sup> Rousseau, P. (2009), *op. cit.*, p. 109.

<sup>493</sup> Article L.311-3 du CASF (modifié par la Loi n° 2002-2).

circulation et d'archivage des écrits, car, dès lors, tout usager et/ou son représentant légal peut demander à consulter toutes les pièces portées à son dossier. Cette consultation a lieu selon des procédures réglementaires fixées par chaque institution.

L'institution et ses personnels doivent également à l'usager le « respect [...] de sa vie privée » et la « confidentialité des informations la concernant »<sup>494</sup>. Cela renvoie, comme indiqué ci-dessus, pour certains personnels, à la soumission au secret professionnel, et, pour tous, au devoir de discrétion. Ces dispositions protègent la confidentialité des écrits, qui ne sont partagés qu'avec les personnes auxquelles le droit l'autorise.

D'autres documents, à la conception et la rédaction desquels l'éducateur spécialisé peut être amené à participer, concernent le fonctionnement des structures ou des services<sup>495</sup>. Les principaux sont le *projet d'établissement* et le projet de service<sup>496</sup>, obligatoires depuis la Loi 2002-2. Les activités des institutions font également l'objet de projets et de rapports d'activités, de projets et de bilans de séjour, pour la plupart rédigés par les travailleurs sociaux animant l'activité ou le séjour. Les diverses réunions (d'équipe éducative ou pluridisciplinaire, de service, de pôle, partenariales) font également l'objet de comptes rendus écrits, s'ajoutant aux écrits rédigés au moment même des réunions, consignés dans le cahier de réunion.

Les membres des équipes éducatives ou pluridisciplinaires communiquent par le biais de cahiers dits de liaison ou de transmission, dans lesquels sont consignées les différentes informations du quotidien. Ces dernières années, un nombre croissant d'institutions se dote de cahiers de liaison électroniques, mis en réseau, et donc plus largement consultables. Les professionnels ont aussi parfois à rendre compte de leurs actes (c'est à dire des actions menées au quotidien en direction des usagers) dans des tableaux et logiciels dédiés.

---

<sup>494</sup> Chapitre Ier du titre Ier du livre III du CASF, Section 2, Art. 8, Art. L. 311-3.

<sup>495</sup> Selon les secteurs, ces projets sont désignés sous le nom de « Projet d'établissement », de « Projet de service », de « Projet institutionnel », de « Projet de fonctionnement », de « Projet d'école ou d'établissement », de « Projet social » ou de « Projet éducatif » ; comprenant des « Projet pédagogique », « Projet de soins », « Projet thérapeutique », « Projet de vie », ou encore « Projet thérapeutique et d'insertion sociale ».

<sup>496</sup> « Pour chaque établissement ou service social ou médico-social, il est élaboré un projet d'établissement ou de service, qui définit ses objectifs, notamment en matière de coordination, de coopération et d'évaluation des activités et de la qualité des prestations, ainsi que ses modalités d'organisation et de fonctionnement ». Art. L.311-8 du CASF. La nécessité de ces projets est notifiée dans plusieurs lois, décrets, arrêtés, circulaires et référentiel : Lois n° 2002-2, n°2007-308, n°2009-879, n°2005-380, n°2008-1249, décrets n°2004-287, n°2007-975, n°2006-122, n° 2009-322, n° 2009-378 (arrêté du 2-4-2009 du Ministère de l'éducation), n°2006-1752, n°2005-768 (arrêté du 13 août 2004), n° 2008-1556, n°2007-1573, référentiel national « Accueil, Hébergement, Insertion », circulaires DGS/DGAS/DSS, DGAS n°2006-47 (décret n°2007-877), DGS/MILDT (décret n°2007-230, décret n°2006-923).

La Loi 2002-2 (Art. 22) puis le décret n°2007-975<sup>497</sup> introduisent par ailleurs l'obligation, pour les établissements et services sociaux et médico-sociaux, de procéder à des évaluations internes et externes de leurs activités et de la qualité des prestations qu'ils délivrent. Dans le cadre de ces démarches d'évaluation, les professionnels sont amenés à rédiger différents écrits – notamment des rapports et des bilans d'activité – rendant compte de leurs actes quotidiens.

### **Caractéristiques et enjeux actuels de l'écriture et des écrits en éducation spécialisée**

L'écriture, la production et l'utilisation d'écrits en éducation spécialisée ont de multiples enjeux et intérêts, à la fois pour l'utilisateur, pour le professionnel, pour l'action professionnelle, pour la société dans son ensemble (qui, pour ce qui m'intéresse ici, influence la perception et la mise en œuvre de l'action sociale), pour la recherche fondamentale et appliquée.

D'après B. Bouquet<sup>498</sup>, l'écriture professionnelle « comporte plusieurs niveaux : informatif, interrogatif et réflexif, explicatif, décisionnel, voire prospectif »<sup>499</sup>. Les écrits produits par les professionnels « vont [...] fournir des informations, analyser la situation, rechercher des explications, identifier les facteurs de changement, proposer les éléments nécessaires à une prise de décision, indiquer les évolutions possibles et souhaitables », et permettre de « poser les questions (re)fondatrices et le sens »<sup>500</sup> de l'action, en rendant visible la pratique. Ainsi, l'écriture dans le cadre professionnel serait, d'après J. Riffault (2000), un « ciment de la vie institutionnelle »<sup>501</sup>. Elle permet d'analyser, d'objectiver et de rationaliser les pratiques professionnelles ; de communiquer, de s'organiser et de prendre des décisions, seul ou en équipe ; de prendre du recul par rapport à l'action dans la visée d'un agir plus réfléchi. De plus, dans l'institution, pour le professionnel, pour l'utilisateur, dans les relations entre professionnels, entre professionnels et usagers, « l'écrit professionnel a des enjeux de savoirs, de pouvoirs, de transmission, d'identité, de reconnaissance »<sup>502</sup>.

L'approche clinique me permet de faire l'hypothèse que les vécus subjectifs des éducateurs spécialisés quant à leurs pratiques d'écriture sont liés à plusieurs éléments. D'une part, au cadre contextuel, factuel et objectif dans lequel elles prennent place. D'autre part, au rapport personnel à l'écriture et à l'écrit de chaque éducateur, fait d'éléments conscients et d'autres

---

<sup>497</sup> Décret n° 2007-975 du 15 mai 2007 fixant le contenu du cahier des charges pour l'évaluation des activités et de la qualité des prestations des établissements et services sociaux et médico-sociaux.

<sup>498</sup> Professeur à la chaire travail social-intervention sociale au Conservatoire national des arts et métiers

<sup>499</sup> Bouquet, B. (2009). Diversité et enjeux des écrits professionnels. *Vie sociale*, 2, p. 86.

<sup>500</sup> Ibid.

<sup>501</sup> Riffault, J. (2000). *Penser l'écrit professionnel en travail social*. Paris : Dunod (2006).

<sup>502</sup> Bouquet, B., *op. cit.*, p. 85.

plus inconscients. Enfin, aux influences de la réalité contextuelle, notamment institutionnelle et législative, sur les rapports à l'écriture et à l'écrit singuliers au moment de l'activité scripturale dans le cadre professionnel.

Parmi les principaux éléments de contexte et enjeux actuels des pratiques d'écriture, de production et de l'utilisation d'écrits en travail social, il y a tout d'abord le fait que la quasi-totalité de ces écrits portent sur « des personnes, et qui plus est des personnes en situation de fragilité ou de précarité »<sup>503</sup>. Ainsi, « l'écriture professionnelle quotidienne atteste de l'existence d'une personne que l'on cherche à aider »<sup>504</sup>. Ces personnes, usagers de l'action sociale, ont aujourd'hui un statut d'acteurs : ils participent, de manière directe ou indirecte, à l'élaboration des écrits les concernant.

Il y a ensuite le fait que les écrits du travail social ont des influences sur les parcours des usagers à propos desquels ils sont rédigés. Certains leur permettent l'accès à des droits sociaux, ou à des mesures de protection – le contenu, la forme et la pertinence des écrits rédigés par les professionnels l'influence profondément. Ainsi, l'écriture professionnelle « n'est pas un acte gratuit, c'est un acte toujours lié à l'action, acte déterminant car il peut infléchir l'instance décisionnelle, acte important puisque les décisions seront prises pour l'avenir d'une (ou des) personne(s) »<sup>505</sup>. Les professionnels se doivent donc d'être particulièrement attentifs, précautionneux et vigilants, tant au sujet de la rédaction des écrits que des modalités de leur communication, circulation et archivage. Ils doivent respecter les cadres réglementaires et juridiques, mais aussi des principes éthiques<sup>506</sup>, et tenir leur mission de préservation des usagers en écrivant de sorte à ce que ceux-ci ne soient pas mis à mal par l'éventuelle lecture des documents rédigés à leur propos. Les nouvelles législations sur le droit des usagers ont des répercussions concrètes sur le fond et la forme des écrits professionnels. L'écriture implique, et pour le professionnel et pour l'institution, une prise de responsabilité.

Un autre enjeu des pratiques actuelles d'écriture et de production d'écrits en travail social est que, comme évoqué plus haut, la plupart des écrits réalisés par les travailleurs sociaux sont des écrits prescrits. Leur rédaction n'émane pas d'un choix des professionnels scripteurs eux-mêmes, mais qu'ils sont rédigés dans un but de conformité avec une Loi, ou en réponse à une

---

<sup>503</sup> Ejzenberg, E. (2008), *op. cit.*, p. 90.

<sup>504</sup> Bouquet, B., *op. cit.*, p. 84.

<sup>505</sup> *Ibid.*, p. 93.

<sup>506</sup> « Ensemble des valeurs, des règles morales propres à un milieu, une culture, un groupe ». Rey Debove, J., Rey, A., *op.cit.*, p. 945.

« Concerne les mœurs, les attitudes humaines en général et plus particulièrement les règles de conduite comme leurs justifications. Le système de règles prescrit une distribution des valeurs attribuées à des conduites jugées bonnes ou mauvaises selon leur essence vertueuse ou leurs conséquences sociales concrètes ». Gori, R. (2002). Éthique. Dans De Mijolla A., *op. cit.*, p. 549.

commande hiérarchique. Des contraintes peuvent peser sur leur format et sur leur contenu. Dès lors, il s'agit, pour le professionnel, de répondre à la Loi et/ou à la commande tout en résistant à la potentielle instrumentalisation sociale et institutionnelle de son écriture et de ses écrits, et en gardant comme mission première un accompagnement optimal des usagers.

Il y a enfin le fait qu'une partie des écrits réalisés par les travailleurs sociaux sert à rendre compte et à expliciter leurs actes professionnels, participent de démarches d'évaluation. Les questions d'évaluation constituent « un point d'achoppement qui, actuellement, anime fortement le microcosme du travail social »<sup>507</sup>. En outre, l'injonction à écrire à propos de son activité donne naissance, pour les travailleurs sociaux, à « une double problématique, où il est à la fois question de l'écriture des pratiques et de la pratique des écrits »<sup>508</sup>. Le professionnel peut être jugé à la fois sur sa pratique professionnelle, dont il rend compte par écrit, et sur sa pratique d'écriture.

Ces éléments de réalité qui encadrent les pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés convoquent, et mettent parfois à mal, leurs idéaux professionnels, leur rapport à l'écriture et à l'écrit. La rédaction de ces écrits et leurs impacts, sur l'utilisateur et sur le professionnel lui-même, peuvent être source de plaisir mais aussi de souffrance, faire naître des angoisses chez le professionnel scripteur, voire des résistances aux pratiques d'écriture.

#### **1.2.4 QUESTIONNEMENTS DE RECHERCHE**

Dans cette recherche, je m'intéresse aux pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés, considérées comme un nouveau trait professionnel participant d'un processus de changements du métier et de la profession, qui vient secouer les éducateurs au niveau de leur culture professionnelle (Giust-Desprairies, 2002<sup>509</sup> ; Fustier, 2013<sup>510</sup> ; Rouzel, 2001<sup>511</sup>) et de leur soi-professionnel. Les éléments théoriques et contextuels – concernant l'écriture, le travail social, et l'écriture en travail social – présentés dans cette première partie servent de cadre à ma réflexion. Ils me permettent de penser les enjeux sociaux et psychiques relatifs à l'inscription et à l'intégration du trait professionnel écriture au soi-professionnel des éducateurs. L'écriture peut être abordée soit au niveau du scripteur, soit au niveau de la place qu'elle occupe dans

---

<sup>507</sup> Crognier, P. (2010a). Recherche, écriture et travail social. Les liaisons prometteuses. *Les Cahiers Dynamiques*, 48, p. 91.

<sup>508</sup> Rousseau, P. (2009), *op. cit.*, p. 109.

<sup>509</sup> Giust-Desprairies, F. (2002), *op. cit.*

<sup>510</sup> Fustier, P. (2013). *Éducation spécialisée. Repères pour les pratiques*. Paris : Dunod.

<sup>511</sup> Rouzel, J. (2001). *Du travail social à la psychanalyse*. Nîmes : Les éditions du champ social.

l'organisation sociale. Je prends ici le premier point de vue, sans pour autant négliger l'aspect social de l'écriture et de l'action professionnelle, que le scripteur intériorise pour partie.

Comme j'ai pu le montrer tout au long de cette première partie, les pratiques d'écriture, de production, et l'utilisation d'écrits, et leur intégration à l'exercice professionnel des éducateurs spécialisés depuis une quinzaine d'années (du moins s'agissant d'écrits institutionnellement reconnus, voire obligatoires), sont chargées de différents enjeux sociaux et psychiques concernant l'écriture et le travail social.

L'écriture est un objet historiquement construit, psychiquement et socialement. Sur un plan latent (métaphorique et symbolique), certains éléments de l'histoire de l'écriture et les différentes valeurs qui ont été accordées à l'écriture se retrouvent dans les pratiques des scripteurs actuels. L'écriture – différemment mais au même titre que la parole – est l'apanage d'un individu social : elle nécessite d'en passer par l'autre, et par la langue, construite par d'autres mais que chacun, s'il souhaite parler et écrire, doit s'approprier, réaménager et utiliser pour lui-même. De plus, la capacité à s'exprimer et à communiquer par écrit ne dépend pas de la seule maîtrise des conventions graphiques, orthographiques et grammaticales, elle nécessite aussi une réflexion sur le sens des discours, liée à la prise en compte des données socioculturelles de l'échange. Je fais l'hypothèse que les difficultés évoquées par certains éducateurs quant à l'écriture n'ont que bien peu à voir avec leur littératie. L'écrit, outil symbolique auquel sont accordées, dans certains groupes, des valeurs magiques, outil qui confirme les certifications sociales, outil signifiant permettant de conserver et de communiquer la pensée, de laisser une trace dans l'espace et dans le temps, fut, au fil des siècles, mis au service de diverses formes de pouvoirs, et différemment investi par leurs représentants.

À l'échelle de la société, « les évolutions économiques, sociales et culturelles de la dernière partie du XX<sup>ème</sup> siècle contribuent à l'avènement d'une nouvelle phase de la modernité, caractérisée par l'émergence de manières d'être, de faire, de ressentir, d'entrer en relation avec les autres »<sup>512</sup>. Cela conduit à définir « de nouvelles formes du lien social, de nouvelles pratiques de régulation du monde du travail et une remise en cause du fonctionnement des institutions traditionnelles »<sup>513</sup>. Le champ du travail social, qui fait l'objet d'incessantes mutations, n'échappe pas à ces turbulences. En France, depuis les années 2000, ce secteur connaît de profonds bouleversements, notamment portés par de nouvelles législations

---

<sup>512</sup> Giust-Desprairies, F. (2013), *op. cit.*, p. 16.

<sup>513</sup> *Ibid.*

encadrant l'action sociale et des réformes des formations conduisant aux métiers du travail social. Ces bouleversements, qui font bouger les manières de penser et de mettre en œuvre l'action sociale, sont vécus par beaucoup de travailleurs sociaux comme une crise. Ce vécu de crise peut s'expliquer par le fait que les mutations du travail social questionnent, chez les travailleurs sociaux, « les configurations de sens, les représentations et les affects qui entourent le travail »<sup>514</sup>. De plus, la nouvelle donne du social entrerait pour partie en conflit avec les valeurs premières de l'action sociale, et mettrait à mal les idéaux de métier.

Participant des changements actuels des professions sociales en France, les pratiques d'écriture et l'utilisation d'écrits des éducateurs augmentent et se diversifient. L'écriture s'inscrit donc dans l'histoire du métier d'éducateur spécialisé à un moment où celui-ci est questionné dans ses fondements et dans ses mises en œuvre. Il y aurait des influences croisées entre les mutations sociétales, les changements des métiers de l'action sociale, et l'usage de l'écriture dans ces métiers. En effet, les écrits professionnels et les pratiques scripturales qui leur sont associées sont dynamiques, ils « mutent au rythme des variations du travail social et participent en même temps aux métamorphoses du secteur et au développement de pratiques nouvelles. [...] ils absorbent, accompagnent de manière active les mutations du travail social et en témoignent »<sup>515</sup>. De nouvelles lois et règlements encadrant l'action sociale et les formations en travail social instituent de nouvelles pratiques professionnelles et institutionnelles dans lesquelles les pratiques d'écriture et de production d'écrit sont indispensables. Ainsi, dans cette recherche, il me faut penser l'articulation entre les pratiques d'écriture, subjectives, et la production d'écrits professionnels socialement cadrés et réglementés. Les augmentations et diversifications des pratiques d'écriture et de production d'écrits professionnels des travailleurs sociaux sont majoritairement issues d'injonctions extérieures (législatives, politiques, professionnelles, hiérarchiques intra et extra institutions). Comment les éducateurs spécialisés vivent-ils ces injonctions à produire des écrits – et donc à écrire ? Leurs réactions quant à ces injonctions sont-elles à penser simplement vis-à-vis de leur rapport à l'écriture professionnelle, ou aussi, et comme j'en fais l'hypothèse, vis-à-vis de leur rapport au cadre, à l'injonction – notamment politique et symbolique, à la Loi ? Le fait d'être « obligé d'écrire » réactiverait-il, psychiquement, chez ces éducateurs, des éléments de leur enfance, par exemple de leurs vécus scolaires ? Les injonctions à écrire viennent-elles inhiber ou désinhiber les professionnels quant à leurs pratiques d'écriture ? Sont-elles source d'angoisses ou permettent-elles d'ouvrir de nouveaux espaces à l'imagination, personnelle et

---

<sup>514</sup> Pechberty, B. (2003), *op. cit.*, p. 90.

<sup>515</sup> Crognier, P. (2011a), *op. cit.*, p. 1.

professionnelle ? En parallèle à ces écrits prescrits, en est-il qui trouvent leur origine dans un besoin ou un désir des professionnels eux-mêmes ? Je fais l'hypothèse que des besoins et désirs d'écrire et d'utiliser des écrits peuvent naître, pour certains éducateurs, du fait des nouvelles modalités d'exercice des professions sociales. Différemment, d'autres professionnels, qui écrivaient déjà avant d'en recevoir l'injonction, pourraient se sentir légitimés dans cette pratique, grâce à ces nouvelles modalités d'exercice. Chez les professionnels ayant suivi une formation d'éducateur spécialisé après la réforme de 2007, formation qui valorise fortement les pratiques d'écriture, et ayant commencé leur carrière après la mise en application des lois 2002-2 et 2005-102, qui introduisent le devoir d'utiliser des écrits dans le champ de l'action sociale, les pratiques d'écriture font-elles partie de l'ordinaire du métier ? Relativement à deux objets d'écriture (les actes professionnels et les usagers accompagnés) les éducateurs spécialisés produisent une multitude d'écrits, variant en nombre et format selon les secteurs d'activité, les institutions, les équipes et les professionnels eux-mêmes. Que représente alors, pour les éducateurs spécialisés, le fait d'écrire dans le cadre professionnel ? Comment cette pratique influence-t-elle leur activité quotidienne ? J'ai émis plus haut l'hypothèse que certains éléments de l'histoire de l'écriture peuvent se retrouver dans les pratiques d'écriture des scripteurs actuels, comment sont-ils alors (ré)investis par ces scripteurs ? Certains de ces éléments, lorsqu'ils sont vécus comme entrant en contradiction avec les valeurs premières de l'action sociale et les idéaux professionnels, font-ils naître chez certains éducateurs des résistances à l'égard des pratiques d'écriture elles-mêmes ?

Dans les équipes pluridisciplinaires des structures sociales et médico-sociales, les éducateurs spécialisés et les assistants sociaux, occupant une place intermédiaire entre les cadres et les professionnels ayant des fonctions d'exécution, sont ceux à qui est généralement attribuée la tâche de rédaction d'une grande part des écrits de l'institution. Les pratiques d'écriture, la production et l'utilisation d'écrits viendraient modifier leurs postures professionnelles (leurs manières de vivre subjectivement leur métier, d'exercer ce métier), leurs actes professionnels, les relations qu'ils entretiennent avec d'autres professionnels et avec les usagers.

Les écrits produits par les éducateurs ont un ou plusieurs auteurs et un ou plusieurs destinataires, ou du moins un ou plusieurs lecteurs – réels et symboliques – divers et différents. Il y a les écrits gardés pour soi, ceux conservés dans l'entre-soi professionnel, ceux transmis aux partenaires, les écrits visibles et lisibles par les usagers, et, enfin, les écrits publics. Dans quelles mesures le type d'écrit, son commanditaire(s), son auteur(s), son destinataire(s), ses enjeux, influencent-ils la pratique d'écriture de l'éducateur, la manière dont



il écrit et dont il vit son écriture ? Dans quelles mesures et comment les pratiques d'écriture influencent-elles les relations entre professionnels et entre professionnels et usagers ?

Les éléments théoriques présentées dans cette première partie du manuscrit de thèse, et que je viens de résumer, me permettent de soutenir mes deux principales hypothèses de recherche. Premièrement, les pratiques d'écriture et de production d'écrits, en tant que pratiques relativement nouvelles pour les éducateurs spécialisés, en lien aux changements actuels des professions sociales, en seraient comme un révélateur privilégié et cristalliserait pour partie les désirs et résistances de ces professionnels aux changements actuels de leur profession. Les ressentis, affects et positionnements psychiques des professionnels vis-à-vis des pratiques d'écriture pourraient venir dire quelque chose de leur manière de vivre les changements de leur profession – leurs résistances à celles-ci pourraient en outre être le symptôme de résistances plus générales à ces changements. En effet, certaines pratiques professionnelles (ici l'écriture), trait saillant parmi d'autres du changement de la profession, viennent rendre visible, inscrire dans la réalité voire rendre effectif ce changement, et par là même le besoin pour le soi-professionnel de se modifier, d'évoluer, de s'adapter. Chez les personnes pour qui ce changement est difficile, les pratiques d'écriture, en tant que preuves que quelque chose a changé, viendraient empêcher le déni du changement, ou d'autres mécanismes de défense mis en œuvre face à ce changement difficile. Toutefois, tout changement entraîne des sentiments ambivalents, entre peur et désir de changer. Dans ce contexte, les nouvelles pratiques – ici d'écriture – pourraient aussi être, en tout ou partie, intégrées aux anciennes pratiques, voire utilisées par certains professionnels comme nouveau repère, ou outil accompagnant positivement le changement.

Deuxièmement, l'intégration, par les éducateurs, du nouveau trait professionnel écriture à leur soi-professionnel nécessiterait des réaménagements de celui-ci. Les éducateurs scripteurs se sentent-ils valorisés, ou au contraire fragilisés, questionnés, mis en difficulté par ces pratiques nouvelles ? Celles-ci viennent-elles buter contre une ancienne construction d'un soi-professionnel, lui faire violence, voire le remettre en question ? À quels potentiels scénarios inconscients cela renvoie-t-il ? L'écriture dans le cadre professionnel entraîne chez les scripteurs des affects, des résonances avec leur histoire, personnelle et scolaire par exemple, elle (re)met en jeu leurs rapports au savoir, à l'écriture et à l'écrit, construits au fil de leurs histoires de vie, leurs parcours scolaires, étudiants et professionnels singuliers (Aulagnier,

1975<sup>516</sup> ; Cifali, André, 2007<sup>517</sup>). Des éléments de ces rapports à l'écriture et à l'écrit personnels se retrouveraient dans les manières de mettre en œuvre l'écriture et d'utiliser des écrits dans le cadre professionnel. Ces rapports à l'écriture et à l'écrit personnels pourraient venir faciliter, ou au contraire compliquer, les pratiques d'écriture professionnelles.

### **1.2.5 MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE EMPIRIQUE ET CORPUS**

L'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation utilise deux principales méthodes de recherche empirique : l'observation et l'entretien. Mon choix d'étudier les vécus qu'ont les éducateurs spécialisés de leurs pratiques d'écriture plutôt que les écrits qu'ils produisent m'a conduit à mener ma recherche par le biais d'entretiens cliniques<sup>518</sup>. Je me reconnais dans les propos de C. Yelnik (2007)<sup>519</sup> lorsqu'elle explique que, lors d'un de ses travaux, l'entretien lui a paru la méthode la mieux adaptée pour saisir des phénomènes tels que les pensées, les représentations, les images, les idées, les valeurs, les significations conscientes et inconscientes, les affects, les fantasmes et les imaginaires des professionnels enquêtés quant à un objet déterminé. Ce sont ces éléments que je souhaite recueillir chez les éducateurs spécialisés, à propos de l'écriture.

Par l'analyse clinique de ces discours, je souhaite éclairer d'une part les enjeux psychiques qui accompagnent les pratiques d'écriture de ces éducateurs, et d'autre part la manière dont ils intègrent le trait professionnel écriture à leur soi-professionnel, par réaménagements de celui-ci. Éclairer enfin la construction de leur rapport à l'écriture professionnelle, où viendraient se rejouer, notamment, des éléments de leurs rapports personnels à l'écriture et à l'écrit.

#### **Entretiens cliniques de recherche en sciences de l'éducation**

L'entretien clinique de recherche « a fait la preuve de sa valeur heuristique, en sciences de l'éducation en particulier, dès les années 1970-80 avec J. Filloux, M.C. Baietto, C. Pujade-Renaud et plus récemment C. Blanchard-Laville, J.-L. Rinaudo, L.-M. Bossard, et C.

---

<sup>516</sup> Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation – Du pictogramme à l'énoncé*. Paris : puf.

<sup>517</sup> Cifali, M., André, A., *op. cit.*

<sup>518</sup> Ce choix a souvent nécessité des explicitations auprès des différents interlocuteurs avec qui j'ai pu parler de mon travail. Beaucoup, pris dans une vision objectivante et expérimentale de la recherche, semblaient étonnés, voire critiquaient le fait que je ne couple pas les entretiens à des analyses d'écrits produits par les éducateurs. Je rappelais alors mon postulat quant à la différence entre pratiques d'écriture et écrits, et mon choix d'axer cette recherche sur l'analyse des pratiques d'écriture. M'intéresser, dans ce travail, au processus d'écriture et au rapport à l'écriture des éducateurs, tel qu'il vient s'actualiser dans leur vécu de leur écriture en situation professionnelle. Ainsi, ce sont les ressentis sur les actes plutôt que les actes concrets que je souhaite observer.

<sup>519</sup> Yelnik, C. (2007), *op. cit.*

Yelnik »<sup>520</sup>. Il s'agit d'un entretien non directif, lors duquel une ou plusieurs personnes sont invitées « à s'exprimer librement sur un thème donné, indiqué au début sous la forme d'une question ou d'une phrase appelée « consigne » »<sup>521</sup>. Il se déroule dans un cadre mettant en relation un enquêteur et un ou plusieurs enquêtés. Cette relation est dite dissymétrique dans le sens où « elle n'implique ni échange ni réciprocité »<sup>522</sup>. En effet, l'enquêteur ne dirige pas l'entretien en posant des questions préparées à l'avance, il « s'efface pour être à l'écoute de l'autre »<sup>523</sup>, tout juste fait-il, si besoin, quelques relances visant à faciliter la parole de l'interviewé. En sont généralement distinguées trois sortes<sup>524</sup> : des relances de type « reflet », qui consistent à répéter des mots ou des parties de phrases de l'interviewé pour l'amener à approfondir son idée, des reformulations, en veillant à ne pas déformer le sens manifeste des propos de l'interviewé, et des questions d'élucidation concernant son discours. Selon le principe de libre association en psychanalyse, qui vise à « éliminer la sélection volontaire des pensées »<sup>525</sup>, l'interviewé est encouragé, dans l'entretien clinique, à « dire ce qui lui vient à l'esprit, ses idées, souvenirs, images, sans ordre, sans hiérarchisation »<sup>526</sup>. Comme le rappelle C. Yelnik (2005)<sup>527</sup>, les tenants de ce courant de recherche soutiennent que « tout ce que dit le locuteur a du sens, des liens avec l'objet, même les propos apparemment très éloignés de la consigne ». Ainsi, éviter un sujet peut être tout aussi signifiant quant au rapport de la personne avec ce sujet que produire un long discours à son propos. Au moment du discours, le chercheur tente donc de ne pas sélectionner ce qui lui semble pertinent par rapport à son objet de recherche, mais laisse parler l'interviewé librement, sans vouloir réorienter sa parole. De plus, « le chercheur porte au discours de l'interviewé une « attention flottante », qui est « le pendant de la règle de libre association » dans le cadre de la cure ». Cela signifie qu'il « écoute dans une posture aussi ouverte, aussi déagée que possible de ses idées préconçues, de ses connaissances sur l'objet et de ses préoccupations de recherche. Il s'agit pour lui de se décentrer de soi pour se pencher (selon l'origine du mot clinique) vers l'autre, dans une attitude d'empathie et « d'acceptation inconditionnelle » ». L'entretien clinique de recherche vise à recueillir une « parole authentique, en intériorité, « impliquée », traduisant le mieux possible ce que la personne pense, ressent, imagine, fantasme », en évitant autant que faire se

---

<sup>520</sup> Yelnik, C. (2005), *op. cit.*, p. 145.

<sup>521</sup> *Ibid.*, p. 135.

<sup>522</sup> *Ibid.*, p. 137.

<sup>523</sup> Castarède, M.-F. (1983). L'entretien clinique à visée de recherche. Dans Chiland, C. (Dir.) (1983). *L'entretien clinique* (p. 139-172). Paris : puf, p. 122.

<sup>524</sup> Yelnik, C. (2005), *op. cit.*

<sup>525</sup> Laplanche, J., Pontalis, J.-B., *op. cit.*, p. 229.

<sup>526</sup> Yelnik, C. (2005), *op. cit.*, p. 137.

<sup>527</sup> *Ibid.*, p. 136-138.

peut « la déroboade intellectuelle et la déviation vers la théorisation »<sup>528</sup>. Il ne vise pas à recueillir des informations factuelles sur une réalité extérieure mais bien plutôt le discours de l'interviewé sur cette réalité, la manière dont il la vit. Dans cette perspective, cette méthode de recherche « exclut d'éventuelles vérifications, recoupements des informations par d'autres sources »<sup>529</sup>.

Comme indiqué au début de cette première partie<sup>530</sup>, les entretiens et leur analyse sont la scène de mouvements transférentiels et contre-transférentiels, tant du côté de l'interviewé que de celui du chercheur. Ces mouvements transférentiels et contre-transférentiels sont pris en compte et analysés comme matériaux mêmes de la recherche.

### ***Entretiens exploratoires auprès d'éducateurs spécialisés et d'assistants sociaux***

Dans les premiers temps de cette recherche, j'envisageais interviewer indistinctement des travailleurs sociaux de catégorie B : éducateurs spécialisés et assistants sociaux. Regrouper ces deux corps de métier me paraissait pertinent car, dans nombre institutions, ces professionnels œuvrent sensiblement aux mêmes tâches. Toutefois, l'inscription de ces tâches – et tout particulièrement de l'écriture – dans le quotidien et le soi-professionnel des uns et des autres sont souvent différentes. Quatre premiers entretiens menés auprès de professionnels de ces deux corps de métier (deux auprès d'éducatrices spécialisées, deux auprès d'assistantes sociales) ont confirmé cette hypothèse. D'une part, se dégagent des discours des traits professionnels largement différenciés en ce qui concerne les pratiques d'écriture et l'utilisation d'écrits. D'autre part, ces pratiques font partie de l'ordinaire du métier d'assistant social depuis sa création, ces professionnels ayant la charge de nombreux actes administratifs relatifs à l'accompagnement des usagers. Dès lors, mes questionnements à propos de l'écriture faisaient naître chez les assistantes sociales interviewées de l'incompréhension quant à ma consigne. Elles centraient leurs discours sur leur production d'écrits administratifs, qui fait partie de leur quotidien professionnel depuis toujours. Elles parlaient des écrits, et non de leur vécu quant à la rédaction de ceux-ci, et mes relances à ce propos provoquaient chez elles un sentiment d'étrangeté : elles semblaient ne pas comprendre où je voulais en venir, et, en retour, je ne comprenais pas qu'elles ne comprennent pas. Après-coup, je réalisais les avoir sans doute questionnées à propos de pratiques sur lesquelles elles ne s'étaient peut-être elles-

---

<sup>528</sup> Baïetto, M.-C. (1982). *Le désir d'enseigner*. Paris : ESF, p. 11.

<sup>529</sup> Yelnik, C. (2005), *op. cit.*, p. 137.

<sup>530</sup> Cf. partie « Mouvements transférentiels, contre transférentiels, et implication du chercheur », p. 16.

mêmes jamais questionnées, pratiques tellement intégrées à leur exercice quotidien qu'elles vont de soi pour elles. Durant l'entretien, je leur proposais de prendre ces pratiques, leur mise en œuvre, leur bien-fondé, leurs intérêts, pour objet de réflexion. Tout se passait alors comme si je venais questionner et leur proposais de questionner, en profondeur, de manière extra ordinaire, une pratique qu'elles jugeaient elles-mêmes très ordinaire. Par mon questionnement, je faisais tout à coup apparaître cette pratique ordinaire comme potentiellement extra ordinaire, plus complexe qu'elles ne l'avaient pensée jusqu'alors, et peut-être est-ce cela qui suscita, chez elles, ce sentiment d'étrangeté, voire de sidération et d'angoisse, tant vis-à-vis de ma consigne que du format de l'entretien. Je fais l'hypothèse que les propos très rationnels qu'elles m'ont tenus étaient pour elles un moyen de se défendre face à l'angoisse potentiellement suscitée à la fois par l'étrangeté de ma demande, et par la complexité soudaine que j'introduisais vis-à-vis de cet objet (l'écriture) qu'elles ne semblaient auparavant percevoir ni comme étrange ni comme complexe.

La réécoute des enregistrements de ces entretiens et le début d'analyse de l'un d'eux m'ont conduit à resserrer, au cours de ma première année de Doctorat, ma population d'étude aux seuls éducateurs spécialisés. Les pratiques d'écriture, de production et l'utilisation d'écrits institutionnalisés sont en effet plus récentes pour ces professionnels<sup>531</sup>, elles sont encore, pour eux, un nouveau trait professionnel. Durant les quatre entretiens préliminaires, à partir de la même consigne, les éducateurs spécialisés parlaient certes, comme les assistants sociaux, de leurs écrits, mais avaient beaucoup plus de facilités à se questionner sur leurs pratiques d'écriture (sur lesquelles ils disaient en outre s'être déjà questionnés eux-mêmes), à mettre en tension leurs pratiques d'écriture professionnelles actuelles tant avec des éléments politiques et sociaux relatifs à leur métier, qu'avec des éléments de leurs histoires personnelles.

### ***Entretiens cliniques de recherche auprès d'éducateurs spécialisés***

Mon corpus final est composé de six entretiens cliniques de recherche menés auprès d'éducateurs spécialisés.

Les variables de genre, de lieu d'exercice (type d'institution, implantation géographique) et de secteur d'activité (social, sanitaire et social ou médico-social), n'ont pas été retenues comme critères de choix des personnes à interviewer. En effet, si elles peuvent avoir des influences sur les pratiques d'écriture réelles des éducateurs, ces variables ne me semblent pas discriminantes pour l'étude que je mène ici : celle de la construction d'un rapport à l'écriture

---

<sup>531</sup> Cf. partie « Places et enjeux de l'écriture et des écrits dans les évolutions du métier d'éducateur spécialisé » p. 94.

professionnelle chez des éducateurs, en lien à leurs rapports personnels à l'écriture et à l'écrit. Les seules variables retenues furent que les personnes interviewées soient titulaires du DEES et soient en poste au moment de l'entretien. Dans les faits, j'ai découvert en cours d'entretien que le profil de Fanny<sup>532</sup>, la première personne interviewée, ne correspondait pas à ces critères. Toutefois, cette personne se présentant comme éducatrice spécialisée et parlant à partir d'une expérience importante (7 ans) à un poste de « faisant fonction d'éducatrice », j'ai choisi de conserver cet entretien dans mon corpus. Dans la mesure du possible, j'ai privilégié une hétérogénéité des profils, notamment en termes d'âge et d'ancienneté professionnelle.

Le premier entretien de mon corpus est le premier entretien réalisé, en février 2013, auprès de Fanny, femme d'environ 35 ans. Non diplômée en travail social, elle a occupé un poste de « faisant fonction d'éducatrice spécialisée » dans un foyer pour adultes porteurs de handicaps mentaux pendant 7 ans. Elle a quitté cet emploi 2 ans avant l'entretien pour reprendre un double cursus d'études, en sciences de l'éducation et en management associatif.

Le second entretien de mon corpus est le second entretien réalisé, en juillet 2013, avec Flore, femme d'environ 55 ans, diplômée éducatrice spécialisée depuis 35 ans et ayant exercé ce métier depuis lors, majoritairement en Institut Médico Pédagogique (IMP), auprès d'enfants et d'adolescents porteurs de handicaps. Au moment de l'entretien, elle travaille dans l'Unité de Soutien à l'Intégration Scolaire (USIS) d'un hôpital de jour, où elle pense terminer sa carrière. En août 2013 je réalise un entretien avec Ambre, assistante de service social, entretien que je ne conserve pas dans mon corpus.

En octobre 2013 je réalise un entretien avec une Isaure, assistante de service social, entretien que je ne conserve pas dans mon corpus.

Le troisième entretien de mon corpus correspond au cinquième entretien réalisé, en décembre 2013, avec Clément, homme d'environ 30 ans, diplômé éducateur spécialisé depuis 8 ans. Il a travaillé durant 7 ans en prévention spécialisée, auprès d'enfants, adolescents et jeunes adultes rencontrant des difficultés d'insertion scolaire et/ou sociale, et des troubles du comportement. Au moment de l'entretien, il exerce depuis 2 mois dans un service d'Assistance Éducative à Domicile (AED), auprès d'enfants et d'adolescents et leurs familles.

Le quatrième entretien de mon corpus correspond au sixième entretien réalisé, en décembre 2013, avec Jade, femme d'environ 30 ans. Diplômée éducatrice spécialisée depuis environ 7 ans, elle a alterné de courtes périodes d'emploi dans plusieurs secteurs et institutions de

---

<sup>532</sup> Dans un souci d'anonymat, tous les prénoms et éventuels noms de lieux ont été modifiés.

l'action sociale, en France et à l'étranger. Au moment de l'entretien, elle exerce depuis 2 mois dans une association accompagnant des femmes victimes de violences conjugales.

En janvier 2014, je réalise un entretien avec Émilie, femme de 27 ans, diplômée éducatrice spécialisée depuis 3 ans. Je choisis de ne pas conserver cet entretien dans mon corpus, du fait de sa courte durée et du peu d'éléments de discours concernant mon objet de recherche. Émilie dit avoir évoqué tout ce qu'elle pouvait dire de ses pratiques d'écriture, très rares, dans les premières minutes de l'entretien. Dans la suite de celui-ci, elle me demande de lui poser des questions, ce que je tente de différer puis à quoi je cède, les silences répétés produisant une ambiance pesante. Elle y apporte des réponses très brèves, avant de demander de nouvelles questions. Entraînée malgré moi dans ce mode d'échange, je n'ai pas réussi à tenir auprès d'Émilie le cadre d'un entretien clinique de recherche non directif.

Le cinquième entretien de mon corpus correspond au huitième entretien réalisé, en mai 2014, avec Louise, femme d'environ 50 ans, diplômée éducatrice spécialisée depuis plus de 25 ans et ayant exercé ce métier depuis lors, d'abord en prévention spécialisée et, depuis plus de 20 ans, dans le même Institut Médico Éducatif (IME), auprès d'enfants porteurs de handicaps. Au moment de l'entretien, elle envisage quitter ce poste et reprendre une formation pour obtenir le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et de Responsable d'Unité d'Intervention Sociale (CAFERUIS), qui lui permettrait d'occuper un poste de chef de service. Le sixième entretien de mon corpus correspond au neuvième entretien réalisé, en janvier 2015, avec Chloé, femme d'environ 30 ans, diplômée éducatrice spécialisée depuis 8 ans. Elle a travaillé pendant trois périodes de 2 à 3 ans dans trois structures du même groupe, spécialisées dans l'accompagnement de personnes toxicomanes. Au moment de l'entretien, elle exerce depuis 2 ans 1/2 dans un centre de postcure pour mineurs.

### **Construction de la consigne, passation et analyse des entretiens**

J'ai choisi de proposer aux personnes interviewées une consigne d'entretien relativement ouverte : « **pouvez-vous me parler, comme ça vous vient, de vos pratiques d'écriture** ». J'ai un temps réfléchi à qualifier ces pratiques d'écriture de professionnelles, idée que j'ai rapidement abandonnée, désirant laisser aux éducateurs la plus grande liberté d'association possible, entre tous types de pratiques d'écriture (professionnelles mais aussi personnelles, par exemple scolaires, étudiantes, privées).

L'énoncé de cette consigne a légèrement varié d'un entretien à l'autre. L'expression « **pouvez-vous** » a été remplacée par « **est-ce que vous pouvez** », plus proche du langage

parlé. Ont été utilisés le vouvoiement (« **est-ce que vous pouvez** ») et le tutoiement (« **est c'que tu pourrais** »), en fonction du mode d'échange qui s'était précédemment établi au moment de la prise de contact. Dans deux entretiens, la consigne a pris une formulation plus directive. Pour l'un, le conditionnel du verbe pouvoir a été remplacé par le présent : « **est c'que tu peux m'parler** ». Pour l'autre, le questionnement induit par l'expression « pouvez-vous » a été ôté : « **je voudrais que vous me parliez** », ai-je dit à l'éducatrice. Ces variations dans l'énoncé de la consigne seraient grandement dépendantes des jeux de transferts et de contre transferts qui se sont mis en place dans la relation aux personnes interviewées. Ceux-ci seront analysés spécifiquement au moment de l'analyse de chaque entretien, présentée dans la partie suivante.

J'ai réalisé de premiers entretiens assez rapidement : aux mois de février, juillet et août de ma première année de Doctorat. Les six entretiens qui composent mon corpus, augmentés des deux entretiens préliminaires menés auprès d'assistantes de service social, et de celui, mené auprès d'une éducatrice, que j'ai choisi de ne pas conserver, ont été réalisés en moins de deux ans, durant les deux premières années et demi de Doctorat. J'avais déjà constaté une rapidité dans la passation de mes entretiens de recherche de Master. Celle-ci me semble due à trois éléments principaux. Tout d'abord, le fait que ces entretiens sont un moment plaisant pour moi, du fait de la richesse des rencontres et des propos recueillis, et que chacun d'entre eux me donne envie d'en réaliser un autre. Ensuite, la planification initiale de mon Doctorat, que j'espérais mener à terme en quatre ans, ce que des contraintes extérieures ont empêché. La tenue de tels délais nécessitait un rythme de passation des entretiens soutenu, afin de pouvoir consacrer suffisamment de temps à leur analyse. Enfin, ma propension naturelle au raisonnement synthétique et comparatif, qui a eu un impact sur mon calendrier de passation mais aussi sur la manière dont j'ai analysé les entretiens, que je vais maintenant détailler.

Je commençais la transcription et l'analyse de chaque entretien dans les heures et les jours suivants celui-ci, puis, la première exaltation retombée, je laissais l'analyse de côté – afin que les idées, associations et hypothèses mûrent dans ma tête, mais aussi pour me laisser la possibilité d'en « oublier » une partie, ce qui me permettait ensuite de relire l'entretien sous un jour nouveau. Ces interruptions pouvaient durer de quelques jours à plusieurs mois, et sont en partie, je pense, liées aux jeux transférentiels et contre transférentiels présents dans les entretiens, qui m'en rendait certains plus agréables et simples à analyser que d'autres.

La fréquence de passation des entretiens a rapidement conduit à ce que leurs analyses se chevauchent. Cela n'a jamais été perturbant ou source de confusion pour moi. Je reconnais



dans ce procédé de chevauchement mes habitudes d'écriture de fiction, et, plus généralement, mes habitudes de travail : j'apprécie mener plusieurs projets en parallèle, afin de pouvoir « sauter de l'un à l'autre » au cours d'une même journée. Mes capacités d'attention et de concentration me paraissent ravivées par ce procédé. De plus, ma pensée est, naturellement me semble-t-il, à la fois analytique et synthétique, voire analogique : vigilante aux détails, mais aussi aux rapprochements, aux liaisons de différents éléments à l'intérieur d'un système, d'un contexte général. En outre, il me semble souvent que c'est le procédé analogique qui soutient, chez moi, le procédé analytique : c'est la comparaison de différents éléments à l'intérieur d'un ensemble, ou d'un système, qui me permet le mieux de prendre conscience de chacun de ces éléments. Ainsi, si j'ai réalisé et rédigé les analyses de chaque entretien séparément, mes hypothèses d'analyse étaient en partie construites, dès le départ, dans la confrontation, en partie inconsciente, du discours que j'étais en train d'analyser à d'autres discours entendus. Tels des personnages de fiction, chacune des personnes interviewées devenait un personnage ayant sa personnalité et ses modes de fonctionnement spécifiques, que je mettais au jour petit à petit. Ses logiques et constructions propres étaient pour moi d'autant plus visibles qu'elles avaient des similitudes ou des différences avec d'autres.

J'ai rédigé des analyses thématiques des deux premiers entretiens. À partir du troisième, sur conseils de mon directeur de recherche, j'ai rédigé des analyses linéaires. Une fois les six analyses rédigées, je me suis rendue compte qu'une présentation linéaire, si elle rendait potentiellement mieux compte du déroulé de l'entretien, était très longue, et ne me permettait de mettre en lumière les éléments saillants de l'analyse que plus difficilement. J'ai donc réécrit les analyses des quatre derniers entretiens de mon corpus sous forme thématique.

Durant les deux dernières années de Doctorat, je n'ai eu de cesse que de retravailler les analyses de chaque entretien en les affinant, en en réécrivant la majeure partie, en réorganisant leur présentation. Je reconnais là aussi une de mes habitudes d'écriture de fiction : je travaille généralement sur un même texte durant des mois voire des années, le texte final étant fait de différentes « strates », qui apparaissent par recommencements de versions précédentes. Enfin, au cours des derniers mois de Doctorat, j'ai réalisé et rédigé une confrontation des entretiens.

# PARTIE II

## ANALYSE DES ENTRETIENS CLINIQUES DE RECHERCHE

---

Dans cette deuxième partie, je présenterai le déroulement et l'analyse des six entretiens cliniques de recherche qui composent mon corpus. L'analyse des discours fut réalisée dans l'après-coup, sur la base de l'enregistrement audio des entretiens, de mes souvenirs et de mes prises de notes.

Le tableau ci-dessous récapitule des indications factuelles sur ces six entretiens, et sur les profils des éducateurs interviewés.

<b>Fanny</b> Femme, 35 ans	<b>Flore</b> Femme, 55 ans	<b>Clément</b> Homme, 30 ans	<b>Jade</b> Femme, 30 ans	<b>Louise</b> Femme, 50 ans	<b>Chloé</b> Femme, 30 ans
Rencontrée le 13/02/2013	Rencontrée le 4/07/2013	Rencontré le 9/12/2013	Rencontrée le 21/12/2013	Rencontrée le 23/05/2014	Rencontrée le 22/01/2016
<u>Diplôme</u> : Non diplômée en travail social	<u>Diplôme</u> : DEES depuis 35 ans	<u>Diplôme</u> : DEES depuis 8 ans	<u>Diplôme</u> : DEES depuis 7 ans	<u>Diplôme</u> : DEES depuis 25 ans	<u>Diplôme</u> : DEES depuis 8 ans
<u>Carrière</u> : Foyer pour adultes porteurs de handicaps mentaux (7 ans)	<u>Carrière</u> : IMP USIS au sein d'un hôpital de jour	<u>Carrière</u> : Prévention spécialisée (8 ans) ASE, service d'AED (2 mois)	<u>Carrière</u> : Courtes périodes d'emploi dans de nombreux secteurs de l'action sociale, en France et à l'étranger	<u>Carrière</u> : Prévention spécialisée (2 ans) IME (23 ans)	<u>Carrière</u> : CAARUD (3 ans) CSAPA (3 ans) Centre de postcure pour mineurs (2 ans)
<u>Poste actuel</u> : Reprise d'études (Master de sciences de l'éducation, et formation en management associatif)	<u>Poste actuel</u> : Éducatrice spécialisée en USIS, auprès d'enfants et d'adolescents porteurs de handicaps	<u>Poste actuel</u> : Éducateur spécialisé dans un service d'AED, auprès d'enfants et d'adolescents et leurs familles	<u>Poste actuel</u> : Éducatrice spécialisée dans une association accompagnant des femmes victimes de violences conjugales	<u>Poste actuel</u> : Éducatrice spécialisée en IME, auprès d'enfants porteurs de handicaps	<u>Poste actuel</u> : Éducatrice spécialisée dans un centre de postcure pour mineurs, auprès d'adolescents à conduites addictives

## **2.1 FANNY**

*13/02/2013. Durée de l'entretien : 55 minutes.*

### **2.1.1 PRISE DE CONTACT ET DÉROULEMENT DE L'ENTRETIEN**

#### **Prise de contact**

J'entre en contact avec Fanny par le biais d'Aline, ancienne collègue d'ateliers d'écriture à qui j'ai parlé de ma recherche d'éducateurs à interviewer. Elle suit une formation universitaire en management associatif, où elle a rencontré Fanny. Aline me présente Fanny en ces termes : « je t'ai trouvé une éducatrice très sympa », puis nous envoie un mail groupé : « Céline fait sa thèse et a besoin d'interviewer des éducateurs, Fanny a l'esprit associatif donc est ok pour se laisser interroger. Bonne rencontre à vous deux ! ». Par mail, je me présente à Fanny en tant qu'« étudiante en 1ère année de doctorat en sciences de l'éducation à l'université René Descartes », réalisant une thèse « qui porte sur le travail social ». La réponse de Fanny arrive le lendemain, et commence par : « je suis contente de rencontrer une doctorante en sciences de l'éducation d'une autre université car je finis un master 2 dans le même domaine mais à l'université Paris 8 ». À ce moment-là, je ne me demande pas si Fanny est en poste d'éducatrice – ce qui est un de mes critères de sélection des personnes à interviewer – le fait qu'Aline me l'ait présentée comme « une éducatrice » me suffit. Toutefois, les propos de Fanny m'interrogent sur ses attentes quant à notre rencontre : elle semble rechercher un échange sur nos parcours d'études en sciences de l'éducation, ce qui déborderait du cadre d'un entretien clinique de recherche. À la fin de son mail, Fanny demande : « est-ce que vous pouvez m'en dire un peu plus sur votre sujet de recherche et sur le type d'entretien que vous menez ? ». Je réponds travailler « d'une manière générale sur les évolutions des professions du travail social » et mener « des entretiens thématiques non directifs ». Fanny ne pose pas plus de questions. J'accepte la date et l'horaire d'entretien qu'elle me propose, elle opte pour que nous nous retrouvions à l'université, où je lui ai indiqué pouvoir disposer d'un bureau. L'entretien a lieu trois jours après cet échange de mails, le mercredi 13 février 2013, à 15h.

#### **Déroulement de l'entretien**

J'attends Fanny devant l'université. Ma première pensée en la voyant arriver porte sur sa tenue vestimentaire : « elle est habillée comme une éducatrice », et ce n'est pas une pensée flatteuse à son égard. Au moment de l'analyse, j'émet l'hypothèse que cette pensée fait écho à mon

désir de ne pas trouver, comme Fanny elle-même semble le désirer, de point de rapprochement entre nous (notamment au niveau de nos actuelles études en sciences de l'éducation), mais plutôt de me différencier d'elle. De plus, cette pensée (« elle ressemble à une éducatrice ») me permettrait de la resituer à la place qu'elle occupe pour moi dans cet entretien : celle d'une éducatrice, et non d'une étudiante à l'université. Par ce jugement sur son style vestimentaire, il me semble que je juge plus largement le style – vestimentaire mais aussi de pensée, les manières d'agir – des éducateurs en général. Tout se passe comme si ce style reflétait, à mes yeux, un manque d'organisation, de soin, de cadre, qui me déplaisait chez les travailleurs sociaux lorsque j'étais éducatrice. Fanny arrive à ma hauteur, nous nous saluons, je la trouve joviale et souriante, aimable, sentiment que je garderai d'elle tout au long de notre entrevue.

L'entretien se déroule dans l'un des bureaux mutualisés que l'université met à disposition des enseignants, et que les doctorants peuvent occuper. Il s'agit d'une très petite pièce meublée d'un grand bureau et deux chaises. J'ai disposé les sièges de manière à ce que Fanny et moi soyons face à face sans être séparées par l'imposant bureau. Fanny semble à l'aise, je le suis. Son discours m'intéresse grandement, je le trouve très riche. Au cours de cet entretien, les silences – que je ressens comme étant réflexifs – ne me semblent pas pesants, ni pour elle ni pour moi. S'installe entre nous un jeu de regards qui fait pour moi la partition entre les silences réflexifs, à la suite desquels elle va reprendre d'elle-même la parole, et les silences suite auxquels elle désirerait ou attendrait que je fasse une relance. À la fin de l'entretien je la raccompagne aux portes de l'université, nous parlons de choses sans importance (des locaux de l'université, de la météo clémente). Elle ne pose pas de question sur la suite de ma recherche, nous nous séparons cordialement.

### **Interventions et relances durant l'entretien**

Durant cet entretien, j'interviens verbalement à 23 reprises, dont 19 interventions que je qualifie de « relances » (les 4 autres étant des acquiescements aux propos de Fanny, une phrase récapitulative de ses propos précédents, et une formule de politesse).

Au moment de l'analyse, je prête particulièrement attention à certaines de mes relances, qui viennent en écho aux propos de Fanny sur son parcours d'études. Elles appellent par moments des éclaircissements sur ce parcours : « *et vous pouvez un peu m'parler peut être de votre parcours euh // scolaire et d'formation /// avant* » 1.303, « *et actuellement / donc vous dites j'ai travaillé pendant sept ans dans ce foyer / et actuellement* » 1.295, tout en essayant de

maintenir le discours sur le thème des pratiques d'écritures et sur la manière dont elles prennent place dans le parcours scolaire, étudiant et professionnel de Fanny : « et / vous disiez / dans une formation / j'sais plus laquelle / qu'vous deviez écrire des / des espèces d'études de cas c'est ça » 1.391. Après-coup, cette dernière relance me semble venir attaquer ou dénigrer cette reprise d'études, par l'utilisation des expressions « j'sais plus laquelle » et « des espèces d'études de cas ». Le caractère haché du parcours d'études et d'emplois de Fanny fait écho au mien, et je me demande si, en attaquant ou dénigrant ces revirements de son parcours, ce n'est pas le mien que j'attaque ou dénigre. Mon lien à Fanny me semble ambivalent : y alternent des désirs de me différencier d'elle (ou du moins de ne pas répondre à son potentiel désir de trouver entre nous des points de similitude, de rapprochement), mais aussi des reconnaissances de comparaisons – et donc de rapprochement – possibles. Fanny fût éducatrice et est maintenant étudiante à l'université, je l'interviewe en tant qu'éducatrice, sa reprise d'études est pour moi à la fois attaquante (nous sommes comparables) et valeureuse (elle a choisi, comme moi, de quitter le milieu du travail social).

Hormis deux relances qui portent sur son parcours scolaire, universitaire et professionnel, toutes les autres sont axées sur ses pratiques d'écriture, sur ses expériences vis-à-vis de l'écriture et des écrits. La plupart visent à lui faire déplier, expliciter des expériences dont elle me parle, et à l'amener à centrer ses propos sur ses expériences propres (j'utilise notamment les expressions « ça s'passait comment pour vous » 1.102, « vous en pensez quoi vous » 1.435). Mes interventions prennent la forme de questions ouvertes (à 8 reprises), de questions avec énoncé d'hypothèses (à 6 reprises), de demandes de précisions à propos d'énoncés précédents (à 4 reprises), et de simple reformulation.

### 2.1.2 CONTENU MANIFESTE

Fanny acquiesce à mon énoncé de la consigne (« **est-ce que vous pouvez me parler euh / comme ça vous vient / d vos pratiques d'écriture** » 1.1 « d'accord » 1.2), et demande précision quant au statut de l'écrivain : « mes pratiques d'écriture euh // en tant qu'éducatrice » 1.2. Je laisse la consigne ouverte : « **notamment / mais si vous faites des liens avec d'autres** » 1.3, « d'accord » 1.4 répète-t-elle. Se souvenant de son expérience professionnelle d'éducatrice en foyer, elle indique être arrivée dans une équipe où dominait une « culture de l'oral » 1.7 : les éducateurs réalisaient peu d'écrits ou ne les tenaient pas à jour. La prise de poste successive de deux chefs de service aurait peu à peu conduit à des pratiques d'écriture plus « réglementées » 1.31, les membres de l'équipe ayant compris qu'il fallait « passer à l'écrit »

1.36. Fanny présente plusieurs écrits professionnels : « *cahier d transmission* » 1.7, « synthèses » 1.9, « projets personnalisés » 1.31, « cahier de rendez-vous » 1.42, « signalement » 1.42, en indiquant que leur écriture était parfois compliquée du fait que l'institution ne propose aucune « trame » 1.78 ou « procédure » 1.76 d'écrit type. Dès la ligne 82 puis quatre fois durant l'entretien, elle évoque un outil dont elle a fait l'expérience au cours de sa formation universitaire – la tenue d'un journal – qui serait d'après elle intéressant pour les travailleurs sociaux. Toutefois, la possibilité de mettre en place un tel journal est rapidement nuancée par le difficile rapport à l'écriture de certains membres de son équipe. À la suite d'une relance (*vous quand vous écriviez / ça s passait comment (silence 5 secondes) pour vous* » 1.102), Fanny parle de son goût pour l'écriture : « j'aime beaucoup écrire » 1.106. Elle affirme avoir perçu une évolution de ses écrits professionnels au moment de sa reprise d'études en parallèle à son emploi d'éducatrice, évolution qu'elle a également perçue chez certains de ses collègues ayant suivi des formations. Puis, elle se met à parler de la co-construction de certains écrits – synthèses, projets – avec les usagers, et de la retransmission de ces écrits aux usagers et à leurs parents ou représentants légaux. À la suite d'une relance (« *et /// ensuite c'était informatisé vous m'avez dit c'était en réseau / et sinon c'était rangé / / / où / les différents écrits / fin ça circulait comment dans l'institution* » 1.260), Fanny indique des difficultés de communication et de circulation des écrits dans l'institution où elle était en poste. Je l'encourage à aborder son parcours d'étude et professionnel (« *et /// et vous pouvez un peu m'parler peut être de votre parcours euh // scolaire et d'formation / / / avant* » 1.303), qu'elle déroule depuis le baccalauréat, en précisant n'avoir pris « goût aux études » 1.329 qu'à l'âge adulte, ayant auparavant été « une élève très moyenne » 1.330. Son « plaisir à écrire » 1.371 et l'évolution qualitative de ses écrits seraient également venus à l'âge adulte, grâce à sa formation universitaire et à sa relation positive avec son « directeur de recherche » 1.389. Sentant venir la fin de l'entretien, je demande à Fanny : « **vous pensez à autre chose** » 1.400 ? Elle répète les difficultés des travailleurs sociaux quant au « passage de la culture orale à la culture écrite » 1.403. Elle-même se dit en accord avec le caractère « obligatoire » 1.437 et « important » 1.441 de certains écrits, découlant des nouvelles lois encadrant l'action sociale. Elle nuance toutefois l'intérêt de la multiplication des écrits, qui risquent de devenir de simples outils de contrôle de l'activité, et défend l'idée selon laquelle les pratiques d'écriture doivent être pensées « dans la mise en place » 1.455 de l'action professionnelle quotidienne, pour ne pas créer « d'incohérences » 1.456 dans le travail. Elle explique qu'une grande part du travail social se fait à l'oral, et qu'il serait « dommage » 1.489 que l'écrit prenne le pas sur les relations humaines. Certaines modalités d'évaluation

auxquelles l'écriture participe sont jugées « aberrantes » 1.501 : pour Fanny, l'évaluation devrait se baser sur l'avis des résidents à propos de l'accompagnement qui leur est proposé. D'une manière générale, l'écriture en travail social devrait, soutient Fanny, rester « qualitative » 1.548, la simple quantification des actes n'ayant selon elle que peu d'intérêt pour l'éducateur et l'utilisateur.

Dans cet entretien, Fanny aborde onze thématiques principales, dont certaines qui se répètent à plusieurs moments du discours, que je liste ici dans leur ordre d'apparition. Premièrement, les pratiques d'écriture peu nombreuses et inégales de ses collègues éducateurs à son arrivée en poste, caractères corrigés par la prise de poste de deux chefs de service, qui ont peu à peu donné leur place à l'écriture et aux écrits dans l'institution. Deuxièmement, le rapport à l'écriture compliqué de certains éducateurs, s'ajoutant aux difficultés à dégager du temps pour écrire au quotidien. Troisièmement, son goût pour l'écriture, ses différentes pratiques d'écriture professionnelles et leurs évolutions au fil de sa carrière. Quatrièmement, les différents types d'écrits rédigés par les éducateurs (voire co-construits ou co-rédigés par l'éducateur et l'utilisateur). Cinquièmement, sa reprise d'études et les influences bénéfiques de celle-ci sur ses pratiques d'écriture. Sixièmement, la retransmission des écrits aux usagers, familles et représentants légaux. Septièmement, la communication interinstitutionnelle, notamment via la circulation des écrits. Huitièmement, son parcours scolaire et étudiant. Neuvièmement, ses pratiques d'écriture personnelles (journal intime). Dixièmement, les risques de l'écriture pour l'action professionnelle des éducateurs et l'accompagnement des usagers. Enfin, des idées sur les manières possibles de respecter les injonctions législatives récentes tout en préservant l'intérêt de l'écriture pour les professionnels et les usagers.

### **2.1.3 CONTENU LATENT : HYPOTHÈSES D'ANALYSE**

#### **De la « culture de l'oral » à la « culture écrite »**

Au début de l'entretien, après avoir situé son expérience professionnelle de sept ans en tant que « faisant fonction d'éducatrice », Fanny indique : « *j'suis arrivée dans une équipe où c'est vraiment une culture de l'oral* » 1.6. Plus tard dans l'entretien, elle reparle de cette « culture » (8 occurrences) professionnelle, et du « passage de la culture orale à la culture écrite » 1.403 que les travailleurs sociaux vivaient ces dernières années. Par le terme « culture », elle désigne les habitudes de travail d'une équipe dans laquelle la communication

était essentiellement orale (« *y'avait pas beaucoup d'écrit* » 1.7), et où le peu d'écrits rédigés « *n'étaient pas forcément euh / tenus à jour* » 1.10, « *c'était pas uniformisé* » 1.12. Le passage à l'écriture, nécessaire et obligatoire, fit d'abord naître des résistances chez les membres de cette équipe (« *ça a pas vraiment fonctionné* » 1.20, « *ça a été un p'tit peu mal pris* » 1.52), du fait, d'une part, de difficultés des professionnels vis-à-vis de l'écriture (« *j'avais des collègues qui / qui avaient un rapport à l'écrit assez / assez compliqué* » 1.21), et du fait, d'autre part, que les pratiques d'écriture viennent empiéter sur les activités de l'ordre de l'oral, les relations verbales de face à face, dont Fanny soutient qu'elles sont le cœur du métier d'éducateur : « *y'a beaucoup d'choses qui s passent à l'oral* » 1.482, « *soixante-quinze pour cent du travail d'éducateur quoi c'est c'est vraiment euh / dans l'relationnel euh / dans l'écoute / mais aussi euh / dans la discussion* » 1.486. Les résistances des professionnels à ce passage à l'écriture pourraient émaner d'un désir de sauvegarder ce cœur de métier, cet espace clinique de la relation verbale de face à face, en le protégeant des pratiques d'écriture, qui prennent de plus en plus de place : « *qu'y'en n'a pas une qui prenne le pas euh sur l'autre* » 1.523, « *faut pas qu'l'écrit prenne sur ce / sur cet espace-là quoi ça ça serait / / / ça serait dommage* » 1.488 soutient Fanny. Idéalement, pour elle, les activités écrites et orales devraient être « *complémentaires* » 1.523, elle parle d'un « *lien entre les deux* » 1.522 qu'il serait « *compliqué d'trouver* » 1.521.

### ***Les « chefs », figures d'instigateurs et de soutien de l'écriture dans l'équipe éducative***

L'institution des pratiques d'écriture dans l'équipe où a exercé Fanny a été impulsée, dit-elle, par deux nouvelles chefs de service. Six mois après sa prise de poste, une première chef de service arrive et propose des travaux d'écriture aux éducateurs (« *elle a essayé d'mettre des choses en place* » 1.16). Le format d'écriture alors proposé, et la manière dont Fanny le présente – « *elle nous a fait travailler par binômes / euh donc deux éducateurs* » 1.16, « *elle nous a proposé euh / d'utiliser un cahier / par binôme* » 1.17, « *c'était vraiment un dialogue pour les deux éducateurs / et la chef de service* » 1.19 – me font penser à une pratique scolaire. En effet, les termes « *binôme* » et « *cahier* » me paraissant enfantins et scolaires. Le positionnement de la chef de service, qui « *pouvait être amenée à regarder le cahier* » 1.20, renforce ce parallèle avec l'univers scolaire, la chef de service regardant dans le cahier comme une maîtresse regarderait, voire corrigerait, le cahier de ses élèves. Plus tard dans l'entretien est évoqué le caractère évaluatif des écrits, la mission de notation de la direction (« *la direction a / y trouve son intérêt par rapport à l'évaluation puisque après ben y va noter* »



1.551), qui renvoie de nouveau à l'univers scolaire. La plupart des professionnels de l'équipe ne se seraient pas saisis de l'injonction à écrire de cette première chef de service (« ça a pas vraiment fonctionné » 1.20) : à son départ six mois plus tard « ce dispositif-là a s'est s'est complètement euh arrêté » 1.26. Peu après, une deuxième chef de service arrive et tente de relancer les pratiques d'écriture, en essayant d'amener les éducateurs à percevoir leurs intérêts pour l'accompagnement des usagers : « des projets personnalisés qui sont actualisés chaque année / euh / avec une synthèse à écrire euh / donc avec le / avec le / le résident / discuter d'son projet et / et après écrire la synthèse » 1.31. Cette fois, cela fonctionne : « là ça c'est euh / à peu près mis en place » 1.33. Par cette forme d'injonction, la chef de service responsabilise les professionnels, les situant à leur place d'éducateurs dont la mission première est d'accompagner des usagers, et non plus à une place infantile d'« élèves » sous la houlette d'un chef de service « enseignant » ou « évaluateur ». Peut-être est-ce l'un des éléments qui a permis aux éducateurs de comprendre l'intérêt des pratiques d'écriture et de l'utilisation d'écrits pour le travail d'accompagnement (« l'équipe euh / / a un peu compris » 1.34, « la culture de l'oral euh / bon ben c'était / y fallait aussi passer à l'écrit quoi » 1.35), et donc d'accepter ces pratiques. L'utilisation du verbe comprendre renverrait encore quelque peu à l'univers scolaire (l'enseignant explique, les élèves comprennent), mais aussi à un processus d'introjection<sup>533</sup> de la pratique, de son sens et de son intérêt : étymologiquement, le verbe comprendre désigne le fait de « prendre en soi, contenir »<sup>534</sup>. Il me semble que, pour Fanny, c'est bien le fait de faire entrer en soi (« j'ai intégré » 1.382) la capacité à écrire qui permet à l'éducateur d'entrer dans l'espace de l'écrit, dans la « culture écrite » 1.403 ou « culture de l'écrit » 1.545. Car l'écrit constituerait pour Fanny un espace symbolique – j'y reviendrai – dans lequel entrer : à propos des écrits scolaires elle parle par exemple d'« entrer dans le moule » 1.361, puis de sa « progression euh / dans dans l'écrit » 1.390 à l'âge adulte. De plus, Fanny indique que les professionnels de son équipe ont « compris » 1.35 l'intérêt du passage à l'écrit après l'intervention de la deuxième chef de service qui l'a impulsé. Leur propre intérêt pour l'écriture se serait donc en partie construit par introjection de l'intérêt que lui portait cette chef de service.

Tout au long de l'entretien, les chefs de service sont présentés comme garants, dans cette équipe, de la mise en œuvre des pratiques d'écriture et des modalités de cette mise en œuvre (« faut vraiment qu'ça soit pensé », « comment on l'met en place et / pas on balance ça et hop

<sup>533</sup> Action par laquelle « le sujet fait passer, sur un mode fantasmatique, du « dehors » au « dedans » des objets et des qualités inhérentes à ces objets ». Laplanche, J., Pontalis, J.-B., *op. cit.*, p. 209.

<sup>534</sup> Dictionnaire *Littre* [en ligne : <http://www.littre.org/definition/comprendre>, consulté le 18/03/2017].

y (les professionnels) *s'débrouillent* » 1.410). La figure d'autorité, représentée, dans le cadre professionnel, par le chef de service<sup>535</sup>, aurait une fonction d'accompagnateur du passage à l'écriture, tout particulièrement pour les professionnels ayant des difficultés à écrire : « *mettre en place mais après euh p't'être un accompagnement / pour ceux qui euh // euh / ben ceux qui font un blocage* » 1.96. Ce rôle d'accompagnateur prêté aux chefs de services me semble infantiliser de nouveau les professionnels, voire les positionner à une place d'usagers, le terme accompagnement étant généralement réservé, en travail social, à l'action des professionnels en direction des usagers. Le chef de service peut également avoir un rôle de médiateur à l'intérieur des espaces d'écriture : « *faut pas qu'ça devienne le règlement d'comptes* » 1.431 dit Fanny, « *faudrait / qu'une personne fasse un peu la médiation euh // pour pas qu'ça // pour pas qui ait d'dérives* » 1.433, à l'image d'un adulte veillant au maintien de l'ordre dans un groupe d'enfants. Ce rôle de garant de la mise en œuvre des pratiques d'écriture, d'accompagnateur de ces pratiques, et de médiateur au sein de l'espace d'écriture, accordé par les professionnels au chef de service, me donne l'impression, à l'écoute du discours de Fanny, d'une forme de dépendance des professionnels à une figure d'autorité (ici chef de service) sans qui ils ne pourraient agir. Pour chacune de leurs actions, Fanny et ses collègues rechercheraient l'aval de ce chef (« on a demandé » 1.78, « *quand y m'en a parlé bon déjà on a tout d'suite été voir la chef de service* » 1.226), puis, une fois l'action effectuée, la validation de ce dernier. Le caractère obligatoire de certaines activités d'écriture, rappelé par le chef de service, n'est pas remis en doute par les professionnels éducatifs, malgré leurs potentiels désaccords ou incompréhensions quant à l'intérêt de ces activités (« *j'vois pas forcément l'intérêt // euh / bon après je sais qu'c'est c'est une obligation* » 1.506). Cette dépendance à un chef guidant pourrait expliquer les difficultés des membres de l'équipe à se saisir pour eux-mêmes, dans un premier temps, de l'écriture : la trop grande présence – réelle ou symbolique – du chef et de sa pensée pourrait empêcher la pensée propre des professionnels. Il me semble qu'avec cette présence d'un chef tout puissant, les professionnels peuvent soit accepter en bloc, soit rejeter en bloc ses exigences, mais ne peuvent que difficilement les réfléchir, les questionner, en chercher le sens pour eux-mêmes et pour leur action éducative. La relation au chef tout puissant convoquerait en outre la part infantile des professionnels, qui entretiendraient avec lui des relations de type enfant-adulte, telles qu'en dénotent certaines expressions de Fanny (« on nous avait promis » 1.56, « *vous avez pas l'mot à dire euh / vous faites ça* » 1.511). Le chef aurait enfin une fonction de soutien du cadre (à la fois législatif et

---

<sup>535</sup> Dans la suite de l'analyse de cet entretien, j'emploierai le signifiant *chef* pour désigner la figure d'autorité qui s'incarne, dans le cadre professionnel, pour Fanny et ses collègues, en la personne du chef de service.

d'action) : il veillerait à la mise en actes des législations et règlements en matière de production d'écrits, permettrait de « mettre des choses en place » 1.16, ferait en sorte qu'elles « soient un petit peu plus euh / euh / suivies / règlementées » 1.30. Cette dernière phrase me fait penser à une fonction de garde-fou érigée et tenue par le supérieur hiérarchique, cadrant l'équipe par ses rappels à la Loi, venant corriger le caractère « anarchique » 1.14, un peu fou, de l'équipe évoluant précédemment sans chef.

Une autre hypothèse serait de dire que le chef occupe une fonction guidante et cadrante nécessaire, à un moment où l'intégration des pratiques d'écriture est vécue par les professionnels comme un changement des pratiques qui fait crise<sup>536</sup>. Déstabilisée par le changement qui fait crise, la pensée des professionnels pourrait dans un premier temps être empêchée. En effet, comme je l'ai énoncé avec F. Giust-Desprairies (2002), le changement, lorsqu'il fait crise, engage pour un temps une « désymbolisation, qui confronte à une sidération intellectuelle »<sup>537</sup> : la nouvelle réalité ne fait plus sens, et/ou n'est plus pensable. Les professionnels pourraient à ce moment-là se raccrocher à la pensée du chef, voire la substituer à leur pensée propre, en tant qu'elle leur permettrait pour un temps d'agir en quelque sorte sans pensées ni penser propres (l'activité d'écriture imposée par la première chef de service, que les professionnels ont exécutée mais qui a cessé dès son départ, me fait par exemple penser à une pratique agie sans pensée). P. Aulagnier (1975)<sup>538</sup> propose de lier le pensable au dicible. Du passage de l'état d'infans à celui d'enfant, et de l'acquisition des premiers rudiments du langage, résulterait « la constitution d'un [...] lieu psychique dans lequel tout existant devra acquérir le statut de « pensable », nécessaire à ce qu'il acquière l'attribut de dicible ». Le pensable, au travers de la « fonction d'intellection » (qui renvoie au fait que le pensé-dicible est intelligible), produirait un « flux idéique » qui accompagnerait toute activité de pensée et toute action : « sur la scène du Je [...] on constate que tout éprouvé, tout acte implique la coprésence d'une « idée » le rendant pensable et donc nommable », écrit P. Aulagnier. Elle poursuit en indiquant que « ce dont le Je ne peut avoir une représentation idéique ne peut avoir pour lui d'existence, ce qui ne veut pas dire que le Je ne puisse pas en subir les effets ». Par extension, je me demande si l'écrivable nécessite, comme le dicible, une représentation idéique. Si tel est le cas, ne serait-ce pas l'absence de cette représentation idéique de l'écriture pour les professionnels qui, dans la période suivant l'introduction de cette pratique, nouvelle, compliquerait voire empêcherait son existence dans la pensée des

---

<sup>536</sup> J'emploie le terme *crise* dans le sens où je l'ai défini dans la première partie de la thèse, p. 87-93.

<sup>537</sup> Giust-Desprairies, F. (2002), *op. cit.*, p. 115.

<sup>538</sup> Aulagnier, P. (1975), *op. cit.*, p. 70.

professionnels (et donc sa mise en acte), alors même qu'ils en subiraient les effets dans leur activité ? Tout changement nécessiterait, pour les professionnels de cette équipe, un temps de maturation, durant lequel le rôle de guidance du chef leur permettrait de continuer à agir. Cette nécessité d'un temps de maturation avant l'acceptation puis l'appropriation de la pratique d'écriture, nouvelle, constitue une autre hypothèse interprétative au fait que les professionnels n'ont réussi à se saisir de l'écriture qu'au moment de la seconde injonction par la seconde chef de service. À l'écoute du discours de Fanny, il m'apparaît que toute transformation de la pratique professionnelle susciterait, dans cette équipe, un premier moment de résistance, suivi de l'acceptation de la pratique nouvelle, puis de son intériorisation (notamment via des mécanismes d'introjection, comme j'en ai émis l'hypothèse). C'est la fonction défensive de la résistance qui me semble intéressante pour penser la résistance à une pratique – ici l'écriture. Les professionnels résisteraient à la pratique quand celle-ci viendrait trop modifier, voire attaquer leurs habitudes de métier, et leur soi-professionnel. Fanny expose des résistances de l'équipe à la pratique d'écriture en général, au début de son expérience professionnelle, puis au passage de l'écriture manuscrite à l'écriture informatique, à la fin de son expérience. « On nous a parlé de / la fin du cahier *d'transmission euh / écrit / et donc euh / informatiser / euh / en réseau* » 1.49 raconte-t-elle, ce que l'équipe n'a dans un premier temps pas accepté (« *y'a eu des réactions euh / bon c'est vrai qu'dans l'équipe ça a été un p'tit peu mal pris* » 1.51), ce nouveau fonctionnement venant remettre en cause le fonctionnement précédent et toutefois récent d'écriture manuscrite (« *passer / de / voilà d'écrire à la main / et à l'informatique c'est quand même pas la même chose* » 1.53). La crainte que les « choses » – actes, manières de penser et d'agir, soi-professionnel – ne soient, d'une période à une autre, plus les mêmes, revers d'un désir d'une « même chose » (que les choses restent les mêmes), renverrait à un désir de constance<sup>539</sup> et de continuité du soi-professionnel. Comme le rappelle L.-M. Bossard (2000), « le psychisme doit fournir à l'individu le sentiment d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle lui permettant sans cesse de se reconnaître lui-même, dans une représentation de soi ayant une certaine stabilité, afin de lui apporter une image cohérente de lui »<sup>540</sup>. Face à un changement trop brutal, venant attaquer un sentiment de permanence, les professionnels opposent, en première instance, des résistances. Puis, le premier moment de sidération et de résistance

---

<sup>539</sup> Le principe de constance désigne le « principe de fonctionnement de l'appareil psychique qui tend à maintenir à un niveau bas ou constant la quantité d'excitation qu'il contient. [...] Ce fonctionnement serait assuré par des mécanismes d'évitement à l'égard des excitations externes, de défense et de décharge à l'égard des augmentations de tensions d'origine interne ». Vichyn, B. (2002). Principe de constance. Dans De Mijolla A., *op. cit.*, p. 1265.

<sup>540</sup> Bossard, L.-M. (2000). La crise identitaire. Dans Blanchard-Laville, C., Nadot, M. (Dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 97-146). Paris : L'Harmattan, p. 103.

passé, ils sont capables de recommencer à penser, et d'intégrer la pratique nouvelle à leur action professionnelle et à leur soi-professionnel, non plus en exécutant sans le penser ce qu'en propose le chef, mais bien en le réaménageant et en l'adaptant à leurs propres manières d'agir. Ce réaménagement et cette adaptation de la pratique d'écriture pour eux-mêmes passerait, chez les professionnels, par le questionnement de son sens et de son intérêt pour la pratique professionnelle. Ce questionnement, cette recherche et trouvaille de sens, conduiraient parfois les professionnels à des désaccords voire au refus de certains cadres d'écriture et de certains écrits imposés par les chefs de service – notamment, dans cette équipe, les signalements et les écrits évaluatifs. Fanny n'est pas toujours en accord avec le fait de réaliser ces écrits, ou avec la manière dont il est demandé aux professionnels de les réaliser. S'agissant des signalements, elle utilise l'adverbe « malheureusement » (« *j'ai eu l'occasion malheureusement de faire un signalement* » 1.66), et avoue plus loin : « *c'est des écrits où euh / euh / qu'j'aurais préféré n'pas faire* » 1.73. Le caractère malheureux pourrait venir à la fois de l'événement qui l'a conduit à la rédaction d'un signalement, et du fait de devoir rédiger ce type d'écrit. En effet, l'écriture de signalements amènerait les professionnels à conscientiser, à rendre réels et à garder traces d'éléments difficiles du vécu d'un usager, l'écriture empêchant le déni ou l'oubli de ces situations, et influencerait sur l'avenir de l'utilisateur. S'agissant des écrits demandés dans le cadre des évaluations internes et externes, Fanny se questionne sur leur forme et sur leur sens, questionnements souvent liés aux commanditaires de ces écrits. Elle remet notamment en cause le format imposé à ces écrits : « *l'évaluation qu'on nous proposait c'était euh / des administrateurs qui / font une grille / et euh / et du coup nous on remplit les grilles* » 1.499, « *moi j'trouvais ça euh // vraiment aberrant quoi euh / remplir une grille* » 1.500. L'aberration tiendrait ici à l'absence de sens et d'intérêt éducatif que prend pour elle cette grille (« *mettre la personne dans la grille* » 1.505, « *j'vois pas forcément l'intérêt* » 1.506, « *pour l'éducateur j'vois pas l'intérêt / pour la personne handicapée j'vois pas l'intérêt* » 1.552). Fanny ne serait pas non plus en accord avec l'une des finalités implicites de ces écrits, qui serait de contrôler les actes des professionnels (« *une question un peu de de contrôler euh / c'que l'équipe fait* » 1.440, « *moi j'l'ai vu un peu ouai comme une justification de / de notre travail quoi / qu'est c'qu'on fait exactement / à quelle heure / à quel rythme* » 1.488). L'évaluation elle-même n'est jamais discréditée dans le discours, mais Fanny propose des manières de la penser et de la mettre en œuvre « *un p'tit peu plus intelligemment* » 1.507 qu'elle n'en a fait l'expérience, notamment en remplaçant en son centre la réflexion des professionnels, leur souci de l'utilisateur, et l'avis de l'utilisateur lui-même. Comme pour la pratique d'écriture, il me semble que c'est bien cette recherche du sens

de l'action, voire de propositions de modification de l'action, qui sont la preuve de l'intériorisation et de l'investissement de la pratique d'évaluation par Fanny, bien plus que sa simple exécution, qui peut être mise en œuvre machinalement, comme hors pensée.

### **Figures identificatoires soutenant le rapport à l'écriture**

Différemment de ses collègues, Fanny dit s'être saisie dès le départ de l'injonction à écrire et du mode de travail proposé par sa première chef de service : « *moi j'aimais bien j'aimais bien cette manière de travailler / donc euh / j'ai essayé de de m'y mettre* » 1.22. Elle accepte et met en œuvre les consignes de cette chef de service qui me semble dès lors prendre, pour elle, une position d'enseignante. C'est que Fanny accorderait aux chefs de service, dans le cadre professionnel, des rôles approchant de ceux qu'elle aurait hier accordés à ses professeurs dans les cadres scolaires et étudiants : passeurs d'écriture, soutiens au passage à l'écriture, figures cadrant voire imposant cette pratique. Les chefs de service dont parle Fanny me semblent être, pour elle, objets de transferts : elle (re)met en scène avec eux, notamment s'agissant de la pratique d'écriture, des relations qu'elle aurait entretenues avec d'autres adultes – parents, professeurs. Dans son discours, ses pratiques d'écriture professionnelles d'éducatrice sont reliées à d'autres pratiques d'écriture passées et actuelles, scolaires, de formations et personnelles. Jeune élève, Fanny ne réussissait pas à entrer dans le cadre des écrits scolaires : « *j'rentrais pas trop dans l'moule* » 1.361 dit-elle, « *j'arrivais pas à / à rentrer dans c'que / c'que les les profs euh / me demandaient* » 1.365, « *j'avais vraiment souvent euh hors sujet / à côté d'la plaque* » 1.367. Ces remarques négatives des enseignants sur son travail, alliées à la comparaison avec « certains amis certains élèves / qui / qui réussissaient très bien » 1.366, venaient l'attaquer sur le plan narcissique (« *moi j'étais persuadée qu'j'étais / fin qu'j'étais nulle* » 1.362), et l'empêchaient d'investir positivement l'écriture (« *ça m'démotivait* » 1.367, « *du coup l'écriture je / je / j'en faisais pas grand-chose* » 1.369). À cette époque, sans trop d'investissement personnel des études (« *j'avais vraiment pas cette euh / / / cet engouement de / de travailler pour moi / d'apprendre pour moi* » 1.331), elle était « une élève euh / très moyenne » 1.329, qui « passait ricrac » 1.330. Elle trouvait sa motivation dans le fait de « faire plaisir aux parents » 1.332. Ce besoin de reconnaissance de l'adulte viendrait se rejouer dans le cadre professionnel, où elle semble sans cesse rechercher l'aval et la validation de sa chef de service (elle indique notamment qu'après avoir rédigé un écrit, « *j'l'ai donné à ma chef de service et puis j'lui ai demandé c'qu'elle en pensait quoi / si ça / si ça allait* » 1.235). Au lycée, elle investissait l'écriture au minimum (« *en grandissant au lycée je / je voilà / c'était*

vraiment le / le minimum vital » 1.369). L'expression « minimum vital » renvoie selon moi au besoin, différent du désir : Fanny écrivait pour répondre aux exigences scolaires, à un besoin de réussite scolaire, ce cantonnement à la réponse à un besoin excluant la prise de plaisir à cet exercice (« *j'prenais pas / particulièrement de de plaisir à écrire* » 1.370). Le plaisir à écrire est venu chez elle à l'âge adulte (« *ça c'est vraiment venu en euh / à l'âge adulte où euh // où euh là j'ai // maintenant je // fin j'apprécie* » 1.371), et notamment au moment de ses études universitaires. À l'université, différemment de l'école et du lycée, elle a réussi à investir le cadre proposé par les professeurs, et pu progresser dans ce cadre : « *j'ai un directeur de recherche qui est très carré et donc euh // ça m'a aidée aussi à // à améliorer euh // ma progression euh / dans dans l'écrit* » 1.389 dit-elle, « *c'est vraiment ma formation qui m'a aidée à / à pouvoir construire mon écrit* » 1.380. Je remarque qu'elle parle d'une aide à « pouvoir construire » et non d'un aide à construire, ce qui indiquerait que l'aide consiste pour elle en la tenue d'un cadre facilitant à l'intérieur duquel elle peut développer ses propres capacités. Présentant son goût pour l'écriture en tant qu'adulte, elle dit apprécier « *d'écrire / de de retravailler / d'voir la différence / entre l'premier jet euh // euh / ce à quoi après on peut arriver* » 1.372, « la construction » 1.374. Cela me fait associer sur l'écrit en tant qu'œuvre d'art, qu'il s'agirait d'ériger, de corriger, parfois par mouvements d'essais erreurs. La notion de retravail me renvoie également à l'idée de réparation<sup>541</sup>, par l'acte d'écriture plaisant en tant qu'adulte, d'expériences d'écriture douloureuses en tant qu'enfant, ou d'affects négatifs ressentis dans l'enfance vis-à-vis de l'écriture. Au cours de ses premières années d'expérience d'éducatrice, Fanny surinvestit l'écriture : « même des choses qui pouvaient sembler euh / sans importance / je notais tout » 1.36 dit-elle, « *j'avais tendance euh // à / sur l'cahier d'transmission à mettre un peu trop de / de détails* » 1.108. Elle se positionne comme sachant écrire, dans une équipe de « non sachants », ce qui peut également venir réparer des expériences scolaires dans lesquelles elle avait le sentiment de réussir moins bien que ses camarades. La réparation « dépend étroitement du contexte social comme moyen de lui fournir des directions et canaliser les efforts entrepris »<sup>542</sup>. Comme indiqué plus haut, dans le domaine professionnel, Fanny utilise les cadres proposés par les chefs de service comme cadres à ses pratiques d'écriture. Ces cadres semblent, dans un premier temps, peu intériorisés. Puis, et notamment grâce à sa reprise d'études universitaires en parallèle à son

---

<sup>541</sup> « Une forme de sublimation [...], qui s'exprime dans la tendance à réparer le mal qui a été fait aux bons objets ». Le sujet cherche à « maintenir un sentiment d'amour envers l'objet », amour qui « revêt la forme d'une sorte de pénitence ou de tendance réparatrice envers l'objet qui crée un mélange de tristesse, de regret et d'activité ». Hinshelwood, R. D. (2002). Réparation. Dans De Mijolla A., *op. cit.*, p. 1443.

<sup>542</sup> Ibid.

emploi d'éducatrice, elle se crée peu à peu son propre cadre d'écriture. M. Cifali et A. André (2007) évoquent les « figures » sur lesquelles s'étayerait l'apprentissage de l'écriture et de la lecture – figures qui « disposent [...] de puissants ressorts de l'identification et du transfert »<sup>543</sup>. L'écriture – le « soi-écrivain » – de Fanny semble, à la fin de son expérience d'éducatrice, soutenu par des identifications positives, notamment à son directeur de recherche, et à des collègues ayant comme elle repris des formations.

### **Construction du soi-professionnel et mécanismes d'identification**

La construction du soi-professionnel d'éducatrice de Fanny et son rapport aux pratiques professionnelles se jouent sur un terrain particulier : ni totalement à l'intérieur ni totalement à l'extérieur du champ professionnel de l'éducation spécialisée. Comme je l'apprends aux deux tiers de l'entretien, Fanny n'a pas suivi de formation en travail social, elle a « fait fonction d'éducatrice » pendant sept ans et n'occupe plus ce poste depuis deux ans. C'est de cette ancienne place qu'elle parle durant l'entretien, au passé. Au moment où j'apprends ce statut d'« ayant fait fonction », je suis surprise et agacée : il lui confère un profil en décalage avec celui des personnes que je souhaite interviewer dans cette recherche – des travailleurs sociaux en exercice. Je me sens trahie par Fanny, je la pense dès lors hors sujet, non dans son propos mais en tant que personne. Au moment de l'analyse, je réfléchis à cette idée brute et quelque peu étrange d'être hors sujet en tant que personne. J'associe sur la sensation désagréable de ne pas être à ma place que j'éprouvais lorsque j'étais éducatrice, qui m'a poussée à me réorienter en reprenant des études universitaires – ce qu'a également fait Fanny. Peut-être ressentais-je aussi, durant l'entretien, les difficultés de Fanny à situer pour elle-même une posture professionnelle stable, reliée à la construction d'un soi-professionnel possible, et que cela me renvoyait à mes propres difficultés en la matière. Avec le recul de l'analyse, je réussis à envisager Fanny non plus en fonction de son statut réel, mais de l'investissement symbolique qu'elle a pu faire de son statut passé de « faisant fonction d'éducatrice » : elle a souhaité participer à un entretien en tant qu'éducatrice et se présenter comme telle, et cet emploi semble occuper une place toute particulière dans son parcours. En effet, elle a pris ce poste après plusieurs débuts de formations avortées et des périodes de décrochage étudiant et professionnel, elle dira qu'il s'agit de « *mon premier boulot euh / fin mon premier CDI / où j'suis restée euh plusieurs années* » 1.313. Ce premier emploi en CDI est également le seul qu'elle ait eu jusqu'à présent, car depuis sa « rupture conventionnelle » 1.297, deux ans avant

---

<sup>543</sup> Cifali, M., André, A., *op. cit.*, p. 109.



notre rencontre, elle est de nouveau étudiante. L'absence de diplôme en travail social de Fanny ne m'apparaît dès lors plus comme rendant son profil non pertinent pour ma recherche : le fait qu'elle se perçoive éducatrice et qu'elle parle de cette place me suffit.

Durant cet entretien, comme le montre notamment la construction pronominale du discours (la première personne du singulier est largement majoritaire : « je » 82 occurrences, « j' » 236 occurrences, « moi » 54 occurrences ; « on » 62 occurrences, « nous » 12 occurrences), Fanny parle en son nom propre. Le « on » et le « nous » représentent principalement le groupe des éducateurs, dans lequel le « je » de Fanny semble à certains moments se positionner et duquel il semble s'extraire à d'autres. Son absence de diplôme en travail social, et cette construction pronominale du discours, sont des éléments qui me conduisent à l'hypothèse d'une difficile construction et situation, par Fanny, de son soi-professionnel d'éducatrice.

La construction du soi-professionnel, en formation et/ou en cours d'emploi, est soutenue notamment par des mécanismes d'identification et d'introjection d'idéaux et d'attributs professionnels perçus chez d'autres. En tant que philosophe, J. Derrida (1998)<sup>544</sup> souligne la polysémie du terme identifier : il y aurait un « double sens du « s'identifier soi-même » et du « s'identifier à » l'autre ». Si, en clinique, ces deux sens sont regroupés dans le concept d'identification, cette polysémie me semble particulièrement intéressante pour l'analyse du discours de Fanny. « S'identifier soi-même » renverrait au fait de se reconnaître à soi-même une identité, ici professionnelle. Comment Fanny, novice dans le champ du travail social (« *j'connais pas le le métier* » 1.13), a-t-elle pu, peu à peu, s'identifier elle-même en tant qu'éducatrice ? D'après son discours, dans lequel elle évoque ses débuts à ce poste, je comprends que face à ce métier et à cette fonction professionnelle qu'elle ne connaissait pas, elle chercha d'abord à « s'identifier à l'autre », aux professionnels de son équipe. Or, elle ne semble pas avoir trouvé de modèle identificatoire suffisamment bon pour elle dans cette équipe : « *c'était un p'tit peu compliqué* » 1.13, « *l'équipe qui était en place euh / c'était vraiment très anarchique* » 1.14, les seuls collègues à qui elle semble avoir pu s'identifier sont soit de nouveaux professionnels ne faisant pas partie de l'équipe en place à son arrivée (« *c'est bien aussi c'est que d'autres euh / de nouveaux collègues sont arrivés / qui avaient euh / qui avaient une / une riche expérience et donc euh / moi aussi j'me suis inspirée euh / d'eux façons d'faire* » 1.161), soit des collègues qui, comme elle, ont repris des études et maîtrisent l'écriture. Confrontée à sa non expérience du métier, qui entraîne dans un premier temps chez elle une difficulté à situer son soi-professionnel d'éducatrice, et à cette

---

<sup>544</sup> Derrida, J. (1998). *Le monolinguisme de l'autre*. Paris : Galilée, p. 87.

complexité « anarchique » 1.14 des éducateurs qu'elle côtoie, on peut penser que Fanny n'avait alors rien à quoi s'identifier. Face à ces modèles identificatoires dysfonctionnant ou absents pour elle, elle aurait cherché un cadre externe sur lequel étayer la construction de son soi-professionnel, cadre qu'elle ne trouva pas présent non plus : « *il n'y'avait pas d'chef de service* » 1.15. Ainsi, Fanny a pu vivre son arrivée en poste comme une crise, je retrouve en effet dans son discours « l'évocation de la difficulté à se situer à une place, l'absence de points de repères et l'attribution à l'environnement de sa propre incapacité à le percevoir »<sup>545</sup> qu'analyse L.-M. Bossard (2000) à propos des vécus de jeunes enseignants. Parmi les modalités de résolution du conflit psychique qui font suite au vécu de crise, parmi les stratégies, pour partie inconscientes, que Fanny a alors mises en place pour dépasser ce vécu, l'écriture me semble occuper une place et une fonction importantes.

### ***L'écriture : soutien à la construction du soi-professionnel***

Dans le contexte de prise de poste de Fanny, l'écriture, pratique qu'elle maîtrisait et appréciait auparavant, lui aurait permis de s'identifier dans une fonction de travailleur social écrivain. En effet, alors qu'elle ne sait pas ce qu'est être éducatrice (« *j'connais pas le le métier* » 1.13), qu'elle ne peut que difficilement s'identifier aux autres éducateurs, elle sait ce qu'est écrire. Tout se passe comme si l'écriture, qui représenterait alors pour elle un élément de permanence du Soi, lui servait d'étayage dans la construction de son soi-professionnel d'éducatrice.

Dans l'ensemble du discours, Fanny présente le travailleur social écrivain comme bon professionnel, à l'inverse de celui aux pratiques « anarchiques » 1.14, restant dans une « culture de l'oral » 1.7. Elle se présente elle-même comme sachant et appréciant écrire, quand ses collègues rencontreraient des difficultés à cet exercice : « *j'avais des collègues qui / qui avaient un rapport à l'écrit assez / assez compliqué / euh / moi j'aimais bien j'aimais bien cette manière de travailler* » 1.22. Ces difficultés ne seraient pas le lot de tous ses collègues, pourtant, elle ne parle que très peu de ceux qui, comme elle, auraient des facilités, alors qu'elle évoque à plusieurs reprises ceux qui auraient des difficultés. Comme indiqué plus haut, à ses débuts, Fanny a surinvesti la fonction d'éducatrice écrivaine, quitte à saturer les autres professionnels : « *y'avait aussi l problème euh / du coup trop d'informations* » 1.38, « *relire par derrière ça peut être un peu euh / / un peu lourd* » 1.111. Cherchait-elle alors inconsciemment à se rendre incompréhensible pour ses collègues, comme ils auraient été incompréhensibles pour elle à sa prise de poste ? Face à ses collègues en difficultés vis-à-

---

<sup>545</sup> Bossard, L.-M., *op. cit.*, p. 111.

vis de l'écriture, elle se positionne comme la bonne professionnelle écrivante – occupant tour à tour une fonction de modèle, d'enseignante, et d'aidante. Peut-être comble-t-elle alors fantasmatiquement la défaillance de modèles identificatoires (ou le vide laissé par le manque de modèles identificatoires) qu'elle a ressenti à sa prise de poste en se positionnant elle-même comme modèle d'identification possible, principalement du côté des pratiques d'écriture. D'autres fois, elle prend vis-à-vis de ses collègues un rôle d'enseignante ou de formatrice. Après sa reprise d'études universitaires en parallèle à son emploi d'éducatrice, elle souhaite par exemple transposer des outils découverts en formation dans l'équipe de travailleurs sociaux, notamment un « journal » 1.82 professionnel qui, d'après elle, serait « un outil pas mal euh / pour euh / ben pour les travailleurs sociaux » 1.85. Vis-à-vis de ses collègues les plus en difficulté, elle prend enfin une place d'aidante, d'accompagnatrice. D'une part, elle émet l'idée, évoquée et analysée plus haut, de mettre en place « un accompagnement » 1.96 pour les professionnels en difficulté avec l'écriture. D'autre part, elle indique que certains de ses collègues lui « *demandaient d'écrire à leur place* » 1.92, ce qu'elle acceptait, mais qui plaçait ces dits collègues dans une position de dépendance vis-à-vis d'elle, similaire à celle des usagers qui ne savent pas écrire et dont elle est la « *scripte* ». Ainsi, la boucle est bouclée : Fanny est arrivée à un poste d'éducatrice sans connaître ce métier, sans auto-identification possible elle a cherché des modèles identificatoires dans l'équipe en place sans les trouver, elle a alors cherché un cadre externe (chef de service) qui s'est avéré absent, elle a donc surinvesti une pratique qu'elle maîtrisait avant sa prise de poste, l'écriture, pratique qui lui a servi d'étayage dans la construction de son soi-professionnel d'éducatrice et de soutien narcissique, grâce à quoi elle a pu se positionner comme professionnelle « *sachante* », modèle identificatoire voire personne aidante, face à des professionnels rabaissés au rang de « *non sachants* », voire, symboliquement, d'usagers ayant besoin d'un « *accompagnement* » 1.96.

### ***Une réorientation professionnelle entre réparation et émancipation***

Après sept ans d'exercice à un poste d'éducatrice, Fanny, refusant la formation au DEES qu'on lui proposait, a repris des études en sciences de l'éducation et en management associatif (« *on m'a proposé euh de / de faire le le diplôme d'éducatrice spécialisée / mais euh j'avais une collègue euh / qui finissait son master 2 en sciences de l'éducation* » 1.315, « *et moi ça m'a vraiment donné envie de / voilà d'aller là-dedans* » 1.318), avec pour projet de fonder sa propre structure (« *je veux toujours rester dans l'social mais euh / j'ai l'projet d'avoir un p'tit peu plus de responsabilités / euh / j'aimerais bien trouver un poste de chargée d'mission euh /*

voilà pour développer euh une structure / ou un projet » 1.299). Ce projet pourrait renvoyer à un fantasme de création d'une structure idéale, venant réparer les dysfonctionnements de celle dans laquelle elle a travaillé, expérience qui s'est avérée difficile pour elle ( « *j'ai travaillé sept ans et y'a des fois j'ai l'impression d'avoir bossé quinze ans* » 1.418). « Développer une structure ou un projet » 1.301 pourrait aussi venir, symboliquement, répondre à un besoin de structure pour elle-même, concernant son projet professionnel voire son projet de vie. Ce projet professionnel futur me donne enfin l'impression d'un désir d'émancipation de sa part : devenir chef à la place du chef – après avoir, comme j'en ai émis l'hypothèse, massivement utilisé puis intériorisé les fonctions d'encadrement et de guidance des chefs. Cela me semble se rapprocher de ce que P. Aulagnier (1975) nomme un « vœu narcissique dans le champ de l'identification », qui correspond à un désir d'« être pareil à l'image qu'admire le regard des autres ou être pareil à l'image qu'admire le regard de ceux que le Je admire »<sup>546</sup>. Ainsi, ce fantasme de création d'une structure idéale dont Fanny serait la chef pourrait répondre à un projet identificatoire<sup>547</sup>, qui rend compte du « travail d'identification du Je en fonction du temps futur »<sup>548</sup>. Fanny dit consacrer tout son temps aux formations qui lui permettront d'accéder à ce statut de chef : « *actuellement j'travaille pas je // j'ai la chance d'être euh /// que pour mes formations* » 1.301. Celles-ci semblent avoir beaucoup d'importance pour elle : ce sont les premières de son parcours d'études qu'elle pense mener à terme. En outre, c'est au cours de celles-ci qu'elle dit avoir trouvé intérêt et sens des études (« *c'est vraiment à l'âge adulte que j'ai pris l'goût euh aux études* » 1.328, « *quand j'ai repris en / sciences de l'éducation parc'que là ça avait vraiment du sens pour moi je voilà / j'm'y retrouvais* » 1.334, « *et dans les valeurs du / du labo aussi où j'suis* » 1.335). Le fait de se retrouver (dans une discipline, dans les valeurs d'un laboratoire) me fait penser à un mécanisme d'identification projective, au fait de retrouver dans un autre objet une partie de soi-même. La formule « j'm'y retrouvais » 1.335 pourrait également venir signifier une unité du soi retrouvée, après un parcours étudiant chaotique. Cette formation et sa réussite, ponctuant ce parcours, seraient pour Fanny une grande satisfaction : « *j'suis contente de m'être réconciliée /// avec tout ça* » 1.338 dit-elle.

<sup>546</sup> Aulagnier, P. (1975), *op. cit.*, p. 211.

<sup>547</sup> « Auto-construction continue du Je par le Je, nécessaire, pour que cette instance puisse se projeter dans un mouvement temporel ». *Ibid.*, p. 193.

<sup>548</sup> De Mijolla-Mellor, S. (2002). Projet identificatoire. Dans De Mijolla A., *op. cit.*, p. 1280.

## L'écriture : cadre de l'action professionnelle

Dans son discours, Fanny accorde une grande importance au(x) cadre(s), externes et internes – tour à tour cadres hiérarchiques (les « chefs » (10), la Loi), cadrage des pratiques professionnelles (dont d'écriture) et outils (dont l'écriture) permettant ce cadrage, cadre interne du professionnel. Le mot cadre lui-même n'apparaît pas dans le discours (hormis pour désigner les chefs de service), mais Fanny utilise le mot « moule » 1.361, ainsi que le mot « forme » (2) et ses dérivés (« formation » (10), « formel » (2), « formaliser », « uniformisé », « formaté »), qui renverraient à la notion de cadre et à la fonction de cadrage. En matière d'écriture et d'écrits, elle utilise les termes « construire » (2) et « construction » (3), cette dernière permettant la « cohérence » 1.376. Pour elle, la formation donnerait forme aux étudiants, au sens premier du terme (elle dira des jeunes diplômés qu'ils sont « formatés » 1.405), et leur permettrait peu à peu d'« intégrer » 1.382 (par introjection d'un cadre formel externe, qui devient cadre interne) la capacité à construire des actes et des écrits professionnels bien construits (« *c'est vraiment ma formation qui m'a aidée à / à pouvoir construire mon écrit* » 1.380).

En lien à la période actuelle de mutation de l'action sociale et de ses métiers, qui serait vécue par certains professionnels comme une crise, le besoin de cadre(s), en tant que structures externes et internes, me font penser aux théories de J. Derrida (1967) sur le structuralisme. Cet auteur soutient que « c'est dans les époques de dislocation historique [...] que se développe pour elle-même cette passion structuraliste »<sup>549</sup>. Les mutations du métier viennent attaquer ses fondements, sa structure, et entraînent sa modification, ce qui peut donner l'impression d'une telle « dislocation » des modèles antérieurs. Les cadres (réels et symboliques), quelquefois rigides, que présente Fanny, pourraient alors être pensés comme répondant à un besoin de contenance, être perçus comme environnements contenant au sens de R. Kaës (1979), environnement qui « fonde le sentiment de la permanence, de la sécurité et de la continuité de l'être »<sup>550</sup>, et, ici, du soi-professionnel. Ils permettraient de faire tenir ensemble et d'articuler différents éléments de la personnalité et du soi (notamment professionnel), viendraient empêcher son morcellement ou sa dislocation.

Dans le discours de Fanny, le cadre de l'écriture et des écrits (à la fois cadre réel : les supports d'écriture, les « écrits » (9), et cadre symbolique : les « espaces » (3) d'écriture) tiennent une

---

<sup>549</sup> Derrida, J. (1967), *op. cit.*, p. 14.

<sup>550</sup> Kaës, R. (1979). Introduction à l'analyse transitionnelle. Dans Kaës, R., Missenard, A., Kaspi, R., Anzieu, D., Guillaumin, J., Blerger, J., *Crise, rupture et dépassement* (p. 1-83). Paris : Bordas, p. 4.

place prépondérante. Les supports d'écriture (« cahier » (13), « ordinateur » (7), « réseau » (2), « journal » (13), « papiers » (2), « courrier » (3), « grille(s) » (5)) accueillent des contenus divers (« synthèse(s) » (12), « projet(s) » (24), « signalement »), et prennent différentes places réelles dans l'institution (« *dans le bureau des éducateurs / euh / y'avait un meuble* » 1.262, « un classeur » 1.264, « *sur l'ordinateur euh / on avait euh / / on avait la version numérique* » 1.265, « *à l'infirmerie les euh / les dossiers médicaux* » 1.266, « *une p'tite armoire qui fermait à clef* » 1.271). L'accès aux écrits, leur transmission et leur partage, se réfléchirait entre autres par l'accès à ces lieux : « *c'est toujours le grand débat euh / est c'qu'on a accès / pas accès* » 1.267. De plus, l'écriture s'inscrit dans un cadre temporel : Fanny parle à plusieurs reprises du fait d'avoir le temps d'écrire, de prendre du temps pour écrire, de passer du temps à écrire, elle utilise les expressions « *tout l'temps* » (3), « la plupart du temps », « moment » (5), « jour » (4), « année(s) » (5) et « vers la fin ». Elle évoque l'idée d'un temps institutionnalisé dédié à l'écriture (« un temps pensé pour faire ça » 1.453), les contraintes temporelles influant sur les pratiques d'écriture : « déjà la plupart du temps en général j'avais du mal à finir à l'heure exacte » 1.450, « à c'moment-là faut qu'y ait une modification d'horaires et qu'y'ait vraiment un temps pensé pour faire ça » 1.453. Les récits présents dans les écrits seraient eux-mêmes le reflet d'une temporalité, ce qui rejoint le point de vue de M. Cifali et A. André (2007) : « quand les professionnels écrivent, ils racontent toujours leur expérience du temps. Ils racontent une histoire : une chronologie, une suite, une succession »<sup>551</sup>.

Pour désigner le fait d'écrire, Fanny utilise le verbe « écrire » (25) mais aussi – et presque autant – le verbe « mettre » (22) (dont « mettre dans » (11), « mettre sur » (3) et « mettre dedans » (2)) un support d'écriture : « *dans c'journal j'pouvais mettre des situations professionnelles* » 1.83, « faut mettre la personne dans la grille » 1.505, dit-elle par exemple. Il me semble alors que l'écrit est perçu par Fanny comme un « espace » (3) – réel et symbolique – où « mettre » certains éléments (tels que des vécus de l'utilisateur, des éléments sur la situation d'accompagnement, des analyses du professionnel). Les espaces d'écriture seraient pluriels (Fanny les distingue surtout en fonction de leurs lecteurs potentiels) et auraient différentes fonctions. Les écrits outils d'accompagnement (synthèses, projets) seraient comme un espace où vient se structurer la relation d'accompagnement. Ils recueillent et contiennent les demandes, besoins et désirs des usagers (« recueillir leurs paroles » 1.534). Ils sont également un espace de traduction de ces désirs et besoins exprimés par l'utilisateur en projets, écrits par le

---

<sup>551</sup> Cifali, M., André, A., *op. cit.*, p. 166.

professionnel, disposant d'objectifs, et structurés selon une temporalité. Le professionnel, dit Fanny, est « *chargé d' recr' d' recueillir leurs paroles (aux usagers) et / et d'en faire un écrit* » 1.534, il « *écrit vraiment pour quelqu'un d'autre* » 1.167. D'autres écrits, conservés dans l'entre-soi professionnel ou par le seul professionnel scripteur (tel que le journal professionnel dont parle Fanny à plusieurs reprises), seraient un espace où le professionnel peut « lâcher du lest » 1.417, un « espace pour euh voilà / pour souffler » 1.421, un « espace libre » 1.91 où déposer, conserver, voire mettre à distance certains éléments de l'expérience professionnelle, parfois difficile (« ça peut être très usant comme / comme profession » 1.417). Ces écrits seraient ainsi « un espace de réserve protégée »<sup>552</sup>. Parce qu'il permet d'extérioriser certains éléments de la pratique professionnelle (« *y pourrait y'avoir des des choses pourraient ressortir et euh / / / de sa manière de travailler* » 1.540), et de déposer des éléments du vécu professionnel, le journal professionnel pourrait permettre au professionnel de prendre du recul par rapport à son vécu et à son agir, d'envisager les situations et les actes professionnels sous un autre angle : lorsqu'on écrit, « *on voit d'une autre manière* » 1.84 dit Fanny. Cette prise de recul et ce nouveau regard faciliteraient la réflexivité et l'élaboration des expériences professionnelles, qui peuvent dès lors être regardées et travaillées comme matériaux extérieurs. F. Dutrait<sup>553</sup> (2011), qui s'intéresse aux rôles de la langue et de l'écriture dans le processus de pensée, défend l'idée que « la langue [...] est l'extériorisation d'une série illimitée d'usages personnels ; et la pensée la plus intime ne peut se constituer qu'en s'extériorisant dans ce milieu déjà prêt à la recevoir »<sup>554</sup>. La fonction que prête Fanny à l'écriture d'un journal professionnel est très ressemblante à celle qu'elle prête à l'écriture d'un journal intime, dont elle raconte avoir fait l'expérience à certaines périodes de sa vie (« *pendant un moment ouai j'écrivais un journal mais vraiment personnel* » 1.344, « *ça m'prend par périodes euh / bon en général c'est des périodes où j'suis pas très bien* » 1.345). Le journal intime sert d'après elle à « déverser » 1.346, puis, dans un second temps, à « y voir plus clair sur certaines choses » 1.351, grâce à la relecture et au traitement d'éléments mis à l'extérieur de soi (« *le fait de se relire c'est euh / c'est c'est vraiment parlant* » 1.352, « *l'écriture tout d'suite ça / ça / ça m'saute aux yeux* » 1.355). L'idée de mettre en place un journal professionnel dans l'équipe pourrait être une manière, pour Fanny, d'apporter à l'équipe un bon outil et ses bénéfiques aidants, tels qu'elle-même en a fait l'expérience au moment de l'écriture de son journal intime, qui l'a « vraiment aidé » (4).

<sup>552</sup> Laé, J.-F., (2008). *Les nuits de la main courante, Écritures au travail*. Paris : Stock, p. 143.

<sup>553</sup> Philosophe

<sup>554</sup> Dutrait, F. (2011). La personne dans la langue : du sujet personnel de la parole au sujet « impersonnel » de l'écriture. (Maurice Blanchot, Paul Celan, Émile Benveniste). *L'en-je lacanien*, 16, 120.

L'écriture est présentée par Fanny comme un acte qui vient cadrer et formaliser l'action professionnelle. Tout se passe comme si la fonction contenante du cadre réel de l'écrit s'étendait à la pratique d'écriture, qui contiendrait les pensées du professionnel sur ses actes. Le cadre – en tant que structure externe ou interne intégrée notamment grâce à des processus de formation – et la fonction contenante du support écrit, feraient toutefois naître, chez Fanny, des ressentis ambivalents. Généralement présenté comme bon, il deviendrait « mauvais » lorsqu'il est vécu comme trop rigide.

Le cadre (et sa fonction contenante) serait ainsi « bien / / voilà / sur certains points » 1.444, tant qu'il guide les professionnels tout en leur laissant suffisamment de souplesse de pensée et d'action, lorsqu'il permet de donner aux postures professionnelles et aux écrits un aspect « professionnalisé » 1.412, « suivi », « réglementé », « actualisé » 1.30, « structuré » 1.158, « très carré » 1.389 « normalisé » 1.74, « régulier » 1.26, « cohérent » 1.376. À l'inverse, le manque de cadre en la matière, qui engendre « incohérences » 1.456 et fonctionnements « très anarchiques » 1.14, est jugé mauvais. Le cadre de l'écrit correspond notamment à des « procédures », « trame » (2), « outils méthodologiques », « outil » (6). L'absence de trames ou de procédures de rédaction de certains écrits semble vécue par Fanny comme angoissante (« *malheureusement dans notre euh / fin dans dans l'foyer où j'travaillais y n'y'avait pas de / de procédure* » 1.75, « *on n'avait pas d'trame* » 1.78). Elle-même et ses collègues rechercheraient ce cadre procédural, demanderaient à des instances extérieures de le proposer et de le soutenir : « on a demandé (au chef de service) / euh / à c'que ça soit euh / comment dire euh / ben un peu plus normalisé » 1.78, « *j'ai regardé un peu sur Internet* » 1.237. Des écarts entre cadre théorique et réalité semblent déstabilisants pour Fanny – face à des pratiques trop éloignées de la théorie, ou jugées « pas uniformisées » 1.12, « anarchiques » 1.14, elle convoque immédiatement la Loi, l'obligation, qui reprennent alors une fonction cadre rassurante. Ainsi, rassurante serait pour elle l'obligation de rédiger et de tenir à jour certains écrits (« *le cahier d'transmission c'est vraiment un outil important* » 1.440, « *tout c'qui est projet j'trouve ça j'trouve ça très bien qu'ça soit une obligation d'être réactualisé / assez régulièrement* » 1.438).

Mais le cadre deviendrait « mauvais », angoissant, quand trop rigide, peut-être parce qu'il empêche dès lors l'élaboration, le questionnement du professionnel. Ce caractère mauvais ou angoissant se répercuterait sur les écrits ayant un cadre formel trop rigide. Ainsi en est-il des signalements, désignés comme des « écrits très euh / très formels » 1.70, et des « grilles » d'évaluation imposées aux professionnels (« *vous avez pas l'mot à dire euh / vous faites ça* »



1.512). Ces formats imposés d'écriture, jugés trop stricts, brideraient la liberté et l'initiative du professionnel quant à la construction de l'écrit, et par là même sa créativité, ses choix quant au contenu de l'écrit, son positionnement professionnel. Les professionnels questionnent le sens et l'intérêt de ces écrits « très formels » 1.70 pour différents acteurs (usagers, professionnels, chefs de service) et différentes activités (le travail d'accompagnement du côté des professionnels éducatifs, la gestion associative du côté des personnels de direction). Fanny, éducatrice, défend l'intérêt de l'écriture et des écrits pour les professionnels et les usagers au sein des relations d'accompagnement. Ainsi, l'intérêt et la pertinence de certains cadres d'écriture et de certains écrits, utiles aux personnels de direction pour contrôler et évaluer les actes des professionnels, mais jugés inutiles pour le travail d'accompagnement (« *pour l'éducateur j'vois pas l'intérêt / pour la personne handicapée j'vois pas l'intérêt* » 1.552), sont critiqués voire rejetés : « *j'trouvais ça euh // vraiment aberrant quoi euh / remplir une grille* » 1.500, « *cette culture de l'écrit / ça va aussi avec euh / la culture du chiffre* » 1.545, « *j'vois pas l'sens euh dans dans l'travail social* » 1.546, « *j'y crois pas trop que ça puisse marcher* » 1.443.

### ***L'écrit : un cadre nouveau pour la relation entre professionnels et usagers***

Mettant toujours un autre en présence, les pratiques d'écriture et les écrits professionnels ne peuvent être pensés en dehors d'une relation, ici d'accompagnement, dont ils rendent compte. De plus, les écrits sont adressés, que ce soit à un lecteur réel, à un lecteur imaginé, ou seulement à un « témoin interne », selon les théories de J.-F. Chiantaretto (2005)<sup>555</sup>.

Comme indiqué dans la première partie de la thèse, les récentes législations encadrant l'action sociale<sup>556</sup> conduisent à modifier la place accordée à l'utilisateur dans la construction, la rédaction et la transmission des écrits professionnels : il s'agit non plus d'écrire sur l'utilisateur mais avec lui. Au niveau procédural, écrire avec l'autre renvoie à la co-construction ou à la co-rédaction des écrits. Fanny se souvient qu'elle co-construisait notamment l'écrit projet personnalisé avec l'utilisateur. Un « entretien » 1.140 préalable, prenant pour thème ce projet, permettait de « *vraiment prendre le temps de / d'en discuter avec le résident* » 1.165. Durant cet entretien, elle notait les dires de l'utilisateur (« *j'notais euh / des mots / par ci par là / les mots importants* »

---

<sup>555</sup> La notion de témoin interne est utilisée par Jean-François Chiantaretto pour désigner le besoin humain d'un autre en soi qui représente les semblables et qui permet, par étayage, « l'ancrage interne, narcissique et langagier, de l'appartenance humaine ». Chiantaretto, J.-F. (2005). *Le témoin interne, Trouver en soi la force de résister*. Paris : Aubier, p. 9.

<sup>556</sup> Principalement la Loi n° 2002-2 (Art. L. 311-3.) qui légifère en faveur d'« une prise en charge et un accompagnement individualisé de qualité », respectant le « consentement éclairé » de l'utilisateur, sa « participation directe ou avec l'aide de son représentant légal à la conception et à la mise en œuvre du projet d'accueil et d'accompagnement qui le concerne », et lui donne « l'accès à toute information ou document relatif à sa prise en charge ».

1.188). Ces notes lui servaient à construire, dans un second temps, l'écrit projet personnalisé, contenant et liant les désirs exprimés par l'utilisateur et les réflexions voire les recommandations du professionnel (« *y'avait des choses / que moi j'rajoutais* » 1.145 indique Fanny, « *y'avait vraiment les les // le résident / et son projet / et l'éducateur euh / voilà qui // qui qui réfléchit qu'est c'qui serait bien à mettre en place euh / et euh / donc ça c'est l'projet* » 1.148). Sur un plan symbolique, écrire avec l'autre renvoie au fait de prendre en compte, au moment de l'écriture et dans l'écrit, la place du scripteur (ici éducateur) et celle du sujet (ici usager, bénéficiaire d'un accompagnement). Le professionnel scripteur traduit dans un projet écrit les désirs et besoins de l'utilisateur, qu'ils soient exprimés par l'utilisateur lui-même ou décelés par le professionnel. Dans ce dernier cas, le professionnel interprète des signes de la situation de l'utilisateur, les corrèle à ses désirs ou besoins, et les traduit en projet écrit qui sera travaillé avec l'utilisateur dans le cadre de la relation d'accompagnement. Le professionnel pourrait alors prendre pour l'utilisateur une fonction de porte-parole, analogue à la fonction de porte-parole que prend la mère pour le bébé. P. Aulagnier (1975) définit la fonction de porte-parole dévolue au discours de la mère comme une voix à laquelle l'enfant doit « d'être porté par un discours qui tour à tour commente, prédit, berce l'ensemble de ses manifestations », mais aussi à la mère en tant que « représentant d'un ordre extérieur dont ce discours énonce à l'infans les lois et les exigences »<sup>557</sup>. De même, le professionnel exprime avec des mots des désirs et besoins non directement verbalisés par l'utilisateur mais qu'il décèle, selon sa grille de lecture de professionnel, dans les comportements de l'utilisateur, et, en les exprimant et les écrivant, il situe ces besoins et désirs dans le cadre de la réalité. Fanny prend notamment l'exemple d'une résidente qui avait « *d'gros problèmes avec euh l'hygiène* » 1.147, qui n'exprimait pas elle-même le désir de travailler ce point que Fanny jugeait, en tant que professionnelle, nécessaire, et qu'elle notait donc dans le projet personnalisé de cette résidente.

L'écrit projet personnalisé se place à la fin de l'écrit synthèse, qui contient des données concernant le parcours de l'utilisateur. L'écrit synthèse est rédigé par le professionnel à la suite d'une réunion de synthèse portant sur la situation de l'utilisateur, réalisée en équipe pluridisciplinaire. Une fois la réunion de synthèse passée, l'écrit synthèse rédigé, l'écrit projet personnalisé co-construit avec l'utilisateur, complété et rédigé par le professionnel, ce dernier restitue le contenu des écrits synthèse et projet personnalisé à l'utilisateur, avant qu'il ne les signe. Fanny parle à ce titre de « retransmettre après au résident » 1.171 les éléments contenus dans ces écrits, activité rendue difficile par le fait qu'ils peuvent contenir « des

---

<sup>557</sup> Aulagnier, P. (1975), *op. cit.*, p. 130.

choses difficiles pour lui (l'utilisateur) à entendre », notamment concernant son parcours antérieur. Au moment de la restitution des écrits, et afin de préserver l'utilisateur de la potentielle violence des éléments qu'ils contiennent, Fanny choisit donc de passer certains éléments sous silence, ceux qu'elle juge, en tant que professionnelle, trop difficiles à entendre pour l'utilisateur (« *j'reparlais pas de l'histoire familiale quoi hein euh bon / celle par exemple qui a été victime d'inceste* » 1.172). De plus, elle double l'activité de retransmission d'une activité d'explicitation, axée sur le projet co-travaillé en amont : « *j'leur expliquais qu'on avait vu ça en réunion* » 1.176, « *j'leur relisais pas la synthèse mais je j'leur disais voilà / le projet / c'qu'on a vu ensemble* » 1.175. Dans le cadre de ces retransmissions, le professionnel « parle l'écrit » à l'utilisateur, l'écrit est utilisé comme un outil, « une base pertinente de discussion et de dialogue »<sup>558</sup> dans l'espace relationnel de face à face.

Les pratiques d'écriture et de production d'écrits, qui doivent légalement être réalisées, autant que faire se peut, en co-construction ou en co-rédaction avec l'utilisateur, modifient le cadre de la relation d'accompagnement. Certains échanges entre professionnels et usagers ont lieu lors d'entretiens plus formels, les désirs et besoins de l'utilisateur sont davantage explicités, hiérarchisés, et inscrits dans des documents de référence, notamment sous forme d'objectifs à atteindre, objectifs évaluables qui permettent d'apprécier la progression de l'accompagnement.

Face au risque, déjà évoqué, d'instrumentalisation de ces écrits par les directions, notamment à des fins de contrôle et d'évaluation des actes professionnels, Fanny défend l'idée que la visée première de l'écriture des éducateurs spécialisés et des écrits qu'ils produisent – que ceux-ci viennent transcrire l'accompagnement des usagers (« les synthèses » (11), les « projets personnalisés » (16)), ou encore concourir à leur protection (les « signalements » 1.66), et que leur contenu soit ou non co-construit formellement avec l'utilisateur – reste de soutenir l'accompagnement proposé à l'utilisateur : « *alors / écrire oui mais écrire euh // euh // euh // ben d'une manière qualitative quoi* » 1.547 soutient-elle, « *ce passage euh / à l'écrit donc euh // euh / j'crois qu'il faut vraiment qu'ça soit pensé pour l'accompagnement* » 1.407.

#### **2.1.4 SYNTHÈSE**

De ce qu'en présente Fanny, le « passage de la culture orale à la culture écrite » 1.403 aurait été difficile pour les collègues éducateurs de la structure où elle a exercé. L'écriture, la production et l'utilisation d'écrits, nécessitant le réaménagement d'habitudes professionnelles

---

<sup>558</sup> Granval, D., (2000). *Le projet individualisé en travail social*. Paris : L'Harmattan, p. 188.

anciennes (et par là même questionnant la perception que le professionnel a de son activité professionnelle, son idéal professionnel et son soi-professionnel), seraient venues attaquer, chez ces professionnels, le besoin de permanence du soi. Ils ont dans un premier temps opposé des résistances à ces pratiques d'écriture nouvelles, avant d'être accompagnés et soutenus par deux chefs de service successives, qui ont introduit et porté un cadre et une fonction d'accompagnateurs, permettant la mise en place de ces pratiques dans l'équipe. Ce cadre et cette fonction du supérieur hiérarchique (ici chef de service), passeur et soutien de l'écriture et de la production d'écrits, se rapprocheraient, pour Fanny, du cadre et des fonctions qu'ont occupé pour elle ses instituteurs dans son parcours scolaire passé, et que continueraient d'occuper ses professeurs dans son parcours étudiant. La présence de ces chefs de service lui aurait permis, ainsi qu'aux autres professionnels de son équipe, d'intérioriser les pratiques d'écriture et de production d'écrits – ceux où vient se structurer la relation d'accompagnement, et ceux permettant aux professionnels d'élaborer leurs expériences. Peu à peu, l'écriture serait devenue pour eux un cadre – réel et symbolique – pour l'action professionnelle.

Toutefois, l'intériorisation des pratiques d'écriture et de production d'écrits par les professionnels passerait par un questionnement de leur sens et de leur intérêt pour la pratique professionnelle et la relation d'accompagnement qu'ils entretiennent avec les usagers. En effet, ces pratiques modifient le contexte dans lequel prend place la relation d'accompagnement, en même temps que les récentes législations encadrant l'action sociale modifient la place accordée à l'utilisateur dans la construction, la rédaction et la transmission des écrits professionnels. Fanny défend l'idée que la visée première de l'écriture et des écrits des éducateurs doit être de soutenir l'accompagnement proposé à l'utilisateur, sans perdre de vue que la communication orale, la relation verbale de face à face, reste le cœur du métier, qu'il s'agit de préserver. Bien que défendant les pratiques d'écriture en éducation spécialisée, elle se montre prudente vis-à-vis de certains écrits, au cadre de rédaction imposé jugé trop rigide, ou qui serviraient davantage les intérêts des personnels de directions que ceux des personnels éducatifs et des usagers.

L'écriture semble avoir occupé une place et une fonction prépondérantes dans la construction du soi-professionnel de Fanny. Non diplômée en travail social, n'ayant pas trouvé de modèle identificatoire suffisamment bon pour elle dans l'équipe éducative présente à sa prise de poste, ni de cadre hiérarchique suffisamment aidant du fait de l'absence de chef de service, l'écriture, pratique qu'elle maîtrisait et appréciait auparavant, aurait représenté pour elle un élément de permanence sur lequel étayer la construction de son soi-professionnel d'éducatrice.

## **2.2 FLORE**

*4/07/2013. Durée de l'entretien : 1 heure et 2 minutes.*

### **2.2.1 PRISE DE CONTACT ET DÉROULEMENT DE L'ENTRETIEN**

#### **Prise de contact**

Ma rencontre avec Flore fût possible grâce à plusieurs intermédiaires. Martine, ancienne collègue de Master, parle de ma recherche d'éducateurs à interviewer à Ludovic, un psychologue ami de son fils, qui travaille avec des éducateurs spécialisés. J'ai un premier contact téléphonique avec Ludovic le 12 février 2013. Il a parlé à ses collègues éducateurs, l'une d'entre eux – Flore – accepte d'ores et déjà de m'accorder un entretien.

J'appelle Flore par trois fois avant qu'ait lieu notre première discussion téléphonique. Au cours de cette discussion, elle me questionne sur le sujet de ma recherche. Souhaitant donner le moins de détails possibles, je lui réponds en ces termes : « d'une manière générale, ma thèse porte sur les métiers du travail social, les missions et fonctions des travailleurs sociaux, leurs évolutions ». Cette formulation, que j'improvise au moment où Flore me questionne, me semble relativement bien définir le cadre général de ma recherche – les pratiques d'écriture y étant pensées comme participant et prenant place dans les évolutions de l'action sociale et de ses métiers. Toutefois, comme j'en ferai l'hypothèse au moment de l'analyse, cette réponse (et principalement l'utilisation du terme évolutions) aurait influé sur tout le discours de Flore. Flore me propose de réaliser l'entretien à son domicile. Elle me questionne sur d'éventuels délais à tenir, et, comme je lui laisse le champ libre, propose que nous nous voyions au mois de juillet (soit près de cinq mois plus tard), listant les impératifs – pour la plupart des contraintes familiales – qui l'occuperont au cours des mois à venir. J'accepte que nous fixions un rendez-vous au mois de juillet.

#### **Déroulement de l'entretien**

Je réalise l'entretien avec Flore le 4 juillet 2013, à 10h, à son domicile parisien.

Au premier regard, la physionomie de Flore – une petite femme aux cheveux courts, élégamment vêtue – et sa gestuelle vive, confortent l'impression que j'avais eu d'elle par téléphone : celle d'une personne dynamique, sûre d'elle, à fort caractère. Elle nous installe dans son salon, elle dans un grand fauteuil face à son bureau, moi sur une petite chaise, relativement éloignée, sur le côté du dit bureau. Au moment de l'analyse, il me semble que

ces places réelles font écho aux places symboliques que Flore et moi occupons durant cet entretien : elle cherchant à prendre l'ascendant sur la situation et sur moi, et moi tentant de tenir les rênes du contenu de l'échange, tout en me laissant en quelques sortes utiliser dans les transferts ayant potentiellement lieu durant l'entretien.

Flore et moi partageons de courtes discussions informelles en amont et en aval de l'entretien, à son initiative, durant lesquelles elle aborde deux thèmes principaux : sa fille qui part étudier à l'étranger (thème évoqué avant et après l'entretien), et ses propres convictions militantes (thème évoqué après l'entretien). Le départ de sa fille l'occupe particulièrement à ce moment-là, ce sont les préparatifs de ce départ qui ont décalé la réalisation de l'entretien de plusieurs mois par rapport à notre premier contact téléphonique. Par comparaison à son vécu relationnel avec sa fille, Flore me questionne sur mes études (ai-je moi aussi fait des études à l'étranger ?), ainsi que sur ma mère et sur mon rapport à celle-ci (est-elle elle aussi militante ? M'a-t-elle fait partager ses convictions lorsque j'étais enfant ?) Durant ces discussions, Flore me donne des conseils, imagine des éléments de mon vécu – à propos duquel je lui donne peu d'éléments de réalité, elle me semble se placer vis-à-vis de moi, comme elle se place me semble-t-il durant l'entretien, dans une position à la fois maternante et directive. Si je ne les énonce pas à Flore, des pensées me viennent en tête à l'écoute de ses questions et conseils. Je pense effectivement à ma mère, à mes études, et ces pensées m'éloignent de Flore, car elle et ma mère, sa fille et moi, sont objectivement très différentes.

Durant la première partie de l'entretien, Flore fume sans discontinuer une cigarette électronique et parle sans trop me regarder, positionnée de profil par rapport à la chaise où elle m'a installée. Petit à petit elle cesse de fumer, tripote encore un moment la cigarette entre ses doigts, puis l'abandonne sur le bureau. Elle tourne peu à peu sa chaise vers moi, nous terminons l'entretien face à face. Au moment de l'analyse, il me semble que ce positionnement physique prend le contrepied de son positionnement dans l'échange verbal : au départ, alors que nous avons un rapport frontal dans les mots, elle me regarde peu et n'est pas tournée physiquement vers moi ; à la fin, alors que le rapport verbal frontal s'adoucit et qu'elle se laisse aller à des propos plus personnels, elle me fait face physiquement. Ces positionnements physiques et verbaux sont pour moi à l'image d'un désir ambivalent de Flore de diriger l'échange et à la fois d'être dirigée dans l'échange. Certaines de ses expressions, directives (« allez / on y va » 1.8, 1.252, « ah vous pouvez poser des questions hein » 1.21, « comprenez bien hein » 1.317), laissent transparaître un désir de maîtrise de l'échange ; d'autres correspondent au contraire à des demandes d'être dirigée (« vous me guiderez un peu quand même » 1.8, « si vous avez d'autres questions à poser » 1.50, « ben non c'est vous je

vais répondre à vos questions pour vous » 1.607). Il me semble que je prends la plupart du temps le contrepied de la position de Flore : plus elle demande à être dirigée plus je la laisse libre (« *c'est un entretien non directif* » 1.6, « *vous avez autre chose à* » 1.606, « *c'est pas des questions* » 1.608), plus elle demande à ce que les choses aillent vite plus je laisse du temps (« *oui oui / prenez votre temps* » 1.119, « *une heure* » 1.250, « *c'est pas / c'est pas fixé* » 1.251, « *ben j'rebosse à midi* » 1.254, « *vous m'dites* » 1.255). Ce positionnement me permet de ne pas trop me laisser embarquer dans la frénésie ressentie chez Flore, de garder officieusement les rênes de l'entretien, tout en la laissant se positionner, dans les transferts qui se jouent durant notre rencontre, dans une posture directive.

### **Interventions et relances durant l'entretien**

Certaines de mes réactions durant l'entretien – et notamment certaines de mes relances – sont me semble-t-il orientées par mon désir de reprendre sur l'échange une main qui m'échappe, et surtout de ramener le discours vers la thématique de l'écriture. Tout se passe comme si je me laissais, formellement, au niveau de la posture, utiliser par Flore dans le transfert (j'ai partiellement conscience, au cours de l'entretien, du jeu relationnel installé entre nous) et à la fois comme si je tentais de garder la guidance de l'échange au niveau de son contenu. De nombreuses interactions – verbales et non verbales – nous lient, Flore et moi, durant l'entretien. Sur les six entretiens qui composent mon corpus, il s'agit de celui durant lequel j'interviens le plus, à 34 reprises. Parmi celles-ci, 19 sont des relances (majoritairement sous forme de demandes de précision de propos précédents, puis, et en nombre égal, sous forme de questions ouvertes, de questions avec énoncé d'hypothèses, et de réorientation du propos vers ma thématique de recherche). Mes autres interventions font partie d'échanges sur la forme et le contenu de l'entretien, ou sont des phrases de réassurance, des acquiescements, des formules de politesse, un récapitulatif des propos de Flore. Je pense que ce grand nombre d'interventions est lié à plusieurs éléments. Dans la première partie de l'entretien, mes interventions répétées pourraient être dues à mon ressenti d'enfermement, au moment de l'entretien, dans un échange de type questions-réponses. Ce type d'échange me semble, durant l'entretien, initié par Flore, qui me demande à plusieurs reprises de lui poser des questions (« *je vous laisse me poser des questions* » 1.5, « *si vous avez d'autres questions à poser* » 1.50, « *alors relancez l'débat* » 1.247), et qui donne aux questions que j'accepte de lui poser des réponses relativement courtes, avant de demander d'autres questions. Toutefois, au moment de l'analyse, je me rends compte que ce type d'échange serait aussi grandement de mon fait :

souvent, quand Flore se tait, au lieu de faire une relance sur les propos qu'elle vient de tenir, je pose une question sur la thématique qu'elle a abordée avant ceux-ci, lui demandant de préciser ou d'explicitier son propos. Par ce procédé, il me semble que j'introduis des cassures dans le fil de la pensée et du discours de Flore, qui, dès lors, ne sachant où aller, désire et se laisse orienter par des questions de ma part. Peut-être que ces réorientations de son discours, que j'apporte par mes questions et qui lui font en quelque sorte perdre la maîtrise de son fil de pensée, sont inconsciemment ma manière de diriger l'échange, d'en garder les rennes, alors même que je perçois et accepte, consciemment, la posture directive de Flore. Dans la deuxième partie de l'entretien, mes interventions seraient plutôt liées à mon désir de garder la guidance du contenu de l'échange : elles visent à ramener le discours de Flore vers l'écriture, thème de ma recherche (« *on peut revenir un peu à l'écrit* » 1.395, « *c'est pas des questions j'veus ai dit c'est la grande thématique des pratiques d'écriture* » 1.608), quand ses propos digressent vers des sujets plus ou moins éloignés.

### 2.2.2 CONTENU MANIFESTE

Flore commence son discours avant que j'énonce la consigne. Elle parle de deux changements majeurs qu'a connu le travail social au cours des quarante dernières années : changement des terminologies utilisées, et importance croissante de contingences économiques. Alors qu'elle m'invite à lui poser des questions, j'énonce la consigne : « *je voudrais que vous me parliez / comme ça vous vient / de vos pratiques d'écriture* » 1.9. Elle indique différentes sortes d'écrits ayant différents destinataires, dont les usagers. Ce droit d'accès des usagers aux écrits créerait de la « pression » 1.15 pour les professionnels et des ressentis « douloureux » 1.19 pour les usagers, qui conduisent Flore à penser que les transmissions d'écrits ne sont pas toujours utiles pour l'utilisateur, ni bénéfiques à l'accompagnement. Elle exprime son goût personnel pour l'écriture. Elle raconte sa manière d'écrire dans le cadre professionnel, note l'importance qu'elle accorde aux ressentis. Elle indique également ne pas toujours lire les dossiers des usagers, afin de leur permettre de se présenter à elle sous un jour nouveau. À la suite d'une relance (« *vous voulez me parler un peu de votre parcours peut-être / d'études et professionnel* » 1.76) elle parle un long moment de son parcours, des années 1970 à nos jours. Elle aborde les mœurs des années 1970, leur ambiance « baba cool » 1.92, « très libertaire » 1.98 et « très libertine » 1.98, le fonctionnement « expérimental » 1.106 et « flou » 1.114 du travail social d'alors. Elle se souvient de son premier poste en IMP, puis de ses expériences suivantes (IME, milieu hospitalier, autre IMP, prévention spécialisée, foyer maternel et enfin



hôpital de jour, où elle exerce au moment de l'entretien), en indiquant ses préférences pour tel ou tel type d'institution. Elle recommence à parler de manière générale des changements de son métier depuis les années 1970, pense qu'on accorde aujourd'hui trop d'importance au diplôme, non garant selon elle d'un bon professionnalisme. Elle note également, entre autres changements du secteur social qui poseraient actuellement problème, la prégnance des questions économiques et politiques. Elle exprime ses craintes quant à la possibilité de travailler correctement dans le futur. Face à mes demandes de précisions sur ces évolutions qu'elle présente, elle explique que le changement du secteur s'est fait « naturellement » 1.276, au fil de l'évolution de la « société » 1.285. Elle indique qu'elle-même s'adapte facilement. Elle compare la formation d'éducateur des années 1970 à celle d'aujourd'hui, évoque certaines valeurs nouvellement transmises (obéissance, représentation de la loi), qui la dérangent. Alors que je réoriente son propos sur le thème de l'écriture, elle liste les changements des pratiques d'écriture des années 1970 à nos jours : avènement de la pratique du double dossier, hausse quantitative d'écrits demandés, notamment liée au développement du travail en partenariat, grande prudence rédactionnelle des éducatrices, aujourd'hui « sensibilisés » 1.436 au fait que les usagers peuvent accéder à leurs dossiers. Par crainte de blesser les usagers, les écrits seraient aujourd'hui composés quasi exclusivement d'éléments factuels, dépouillés des ressentis et des analyses des professionnels. Flore insiste sur l'intérêt de l'écriture et des écrits pour les professionnels, notamment pour apprécier la progression d'une situation, soutenir l'argumentaire justifiant les actes professionnels, structurer sa pensée, ne pas se laisser embarquer émotionnellement, séparer ce qui est de l'ordre du factuel et de l'ordre du ressenti, se repérer chronologiquement, réfléchir, suivre le fil rouge d'une prise en charge. Tout au long de cet énoncé est répété l'objectif premier de l'écrit professionnel : faire « avancer les choses » (9) pour l'usager. À la suite d'un échange où Flore semble réaliser que l'entretien a pour thème l'écriture – et non les évolutions de la profession en général, comme elle le pensait – elle propose de parler des pratiques d'écriture de ses collègues, qui rencontreraient plus de difficultés qu'elle. Elle trouve généralement que beaucoup de personnes rencontrent des difficultés avec l'écrit, et y propose des hypothèses explicatives : dans l'écrit transparait des éléments personnels du scripteur, ce qui peut être « fragilisant » 1.634, et l'écrit partagé rend possible le jugement, par soi-même et par les lecteurs, à la fois du travail éducatif dont rend compte l'écrit et de l'écriture elle-même. Écrire, soutient Flore, c'est dire quelque chose de soi, laisser « son empreinte », le scripteur « porte » 1.659 son écrit, l'écrit est une prise de « risques » 1.636. Mais elle réaffirme, malgré ce risque, l'importance que prend pour elle l'écriture dans son exercice professionnel. Elle termine l'entretien en

évoquant deux autres utilités de l'écriture et des écrits professionnels : l'écrit est une « ossature » 1.683 à la pensée du professionnel et à la mise en œuvre de l'accompagnement des usagers ; la commande d'écrits professionnels lui donne l'occasion d'écrire, ce que la plupart des gens ne font, selon elle, « pas assez » 1.684.

Dans cet entretien, Flore aborde huit thématiques principales, qui, selon moi, participent de son rapport à l'écriture dans le cadre professionnel. Je les liste ici dans leur ordre d'apparition dans le discours. Premièrement, les évolutions du secteur social et de la profession d'éducateur spécialisé des années 1970 à nos jours. Deuxièmement, le partage des écrits professionnels (avec des collègues, avec des usagers), les utilités et les risques de ce partage. Troisièmement, son vécu quant à l'écriture professionnelle, sa manière d'écrire. Quatrièmement, son parcours étudiant et professionnel, des années 1970 à nos jours. Cinquièmement, les évolutions de la formation d'éducateur spécialisé, au travers d'une comparaison entre la formation des années 1970 et celle des années 2000. Sixièmement, l'évolution des pratiques d'écriture et des écrits en travail social des années 1970 à nos jours. Septièmement, l'utilité que prend pour elle l'écriture dans sa pratique professionnelle. Enfin, les prises de risques auxquelles conduit l'écriture dans le cadre professionnel.

### **2.2.3 CONTENU LATENT : HYPOTHÈSES D'ANALYSE**

#### **Changer**

Le discours de Flore s'ouvre sur le thème des changements qu'a connu le secteur social depuis son début de carrière dans les années 1970. Ce thème des évolutions du secteur et de sa pratique professionnelle restera le fil rouge de son discours – les pratiques d'écriture et de production d'écrits y étant intégrées en tant qu'élément nouveau, participant d'un changement des relations professionnelles et de la fonction accompagnante. Cette centration du discours pourrait être en partie de mon fait : comme évoqué plus haut, j'ai employé le terme évolutions lors du premier contact téléphonique avec Flore, et je le reprends, durant l'entretien, dans certaines relances. Il me semble toutefois que cette centration vient aussi mettre en avant l'importance que prend cette thématique pour Flore, qui, tout au long de sa carrière, a été confrontée à des changements externes (concernant son secteur d'activité et son métier) et internes (concernant son soi-professionnel, son vécu de métier), au fil desquels elle a essayé

de négocier une posture prenant en compte à la fois ses idéaux, professionnels et personnels, et les réalités de son métier.

Entre les années 1970 et aujourd'hui, Flore parle d'un changement sociétal qu'elle qualifie de total : « *ça a plus rien à voir / j'veux dire la société a totalement changé* » 1.286. Aux années 1970, « *baba cool* » 1.92, « *très libertaires* » 1.97, sont associées des pratiques professionnelles très peu cadrées (« *on était dans une totale liberté* » 1.88, « *tout était tellement flou / y'avait aucune barrière nulle part* » 1.114), peu de limites dans les liens interpersonnels (« *on tutoyait les profs / on partait presque avec eux en weekend* » 1.337), des formalisations de l'action par écrit moins présentes. Aux années 2010 sont, différemment, associés le cadre, l'organisation, une gestion de l'action sociale dans laquelle « *la politique* » 1.238 et « *l'aspect euh financier* » 1.239 ont « *pris euh un un pas énorme* » 1.239, le droit des usagers législativement plus encadré, une augmentation quantitative et qualitative et une diversification des pratiques d'écriture et de production d'écrits (« *on nous en demande beaucoup / beaucoup plus // et d'être beaucoup plus / rigoureux* » 1.512), une plus grande importance accordée aux diplômes, des formations qui prônent l'obéissance (« *on leur apprend / à obéir* » 1.322), l'emploi de termes plus techniques, notamment issus des champs lexicaux de la psychologie, de la médecine et du management. Tout ceci entraîne des changements dans la relation entre professionnels et usagers, et dans la manière d'exercer la fonction accompagnante.

Tout au long de l'entretien, Flore propose des comparaisons entre des fonctionnements professionnels passés, présents, et ce qu'elle imagine de fonctionnements futurs. Ces différents fonctionnements, s'ils sont souvent comparés, ne sont pas clivés : Flore peut rapprocher, pour une même situation et de manière ambivalente<sup>559</sup>, des parties « bonnes » et des parties « mauvaises », sans toutefois que la partie « mauvaise » soit vécue comme persécutrice, ou empêchante. Cette ambivalence se traduit notamment par l'utilisation, pour qualifier une même situation, d'adjectifs aux sens divergents. À propos de la grande liberté d'action dans les années 1970, elle dit par exemple : « *c'était super sympa hein / mais en même temps euh // assez difficile* » 1.114, le caractère « difficile » n'annulant pas le caractère « sympa ». Cette ambivalence résulterait, à mon sens, de la capacité de Flore à percevoir, s'expliquer et accepter les contraintes, externes et internes, qui encadrent son activité professionnelle, tout en prenant en compte les ressentis, parfois désagréables, qu'elles

---

<sup>559</sup> L'ambivalence est définie comme « la présence simultanée et conflictuelle de sentiments et de tendances opposées à l'égard d'un objet. » Souffir, V. (2002). Ambivalence. Dans De Mijolla A., *op. cit.*, p. 60.

engendrent chez elle. Trouver du sens à ces contraintes, les relier à un idéal professionnel, lui permettrait de surmonter les potentiels affects désagréables qu'elles entraînent.

Dans le discours manifeste, Flore présente une capacité à s'adapter à la plupart des situations, même imparfaites pour elle, capacité qu'elle métaphorise par l'image du caméléon : « *j'ai une faculté à m'adapter qui est quand même assez facile hein / j'suis assez caméléon* » 1.288. Le caméléon passe inaperçu grâce à la couleur de sa carapace qui s'adapte à celle de ses environnements, dans une sorte d'identification physique totale. Ce n'est pas exactement ce que fait Flore : elle ne cherche pas à se rendre invisible, elle ne s'efface pas pour se fondre dans le décor, elle cherche, comme elle le dit, à s' « adapter ». Qu'est-ce que s'adapter ? Est-ce changer – partiellement ou totalement – afin de correspondre à une réalité ou à un idéal ? Est-ce faire des compromis, négocier une position acceptable pour soi et compatible avec la réalité ? Est-ce soutenir une même position, mais en la présentant différemment dans différents contextes ? En réécoutant le discours de Flore, il me semble qu'en réalité elle change peu (ses valeurs, ses intérêts, son idéal professionnel restent les mêmes), mais qu'elle réussit à « adapter » son positionnement à différentes situations et lieux. Pour ce faire, certaines fois, elle cherche et trouve effectivement (du moins dans un scénario fantasmatique possible) des points de concordance entre ses convictions personnelles et la réalité. D'autres fois, elle présente ses convictions personnelles de manière acceptable dans la réalité – ainsi, il me semble souvent que ce ne sont pas ses convictions qui changent, mais sa manière de les mettre en avant, ou de les taire. D'autres fois encore, elle met en retrait, ou dénie, pour un temps, certaines convictions personnelles, et accepte des compromis lui permettant d'être en phase avec la réalité sans que son idéal professionnel et son soi-professionnel ne soient trop déstabilisés. D'autres fois enfin, elle rejette certaines réalités, qui viendraient trop remettre en cause ses convictions personnelles – elle raconte par exemple avoir quitté un emploi en milieu hospitalier du fait du cadre d'action qui ne lui convenait pas (« *c'était en milieu hospitalier / alors là pour le coup la hiérarchie euh j'ai pas du tout supporté / parce que le mi' le milieu hospitalier y'a une hiérarchie euh très // en pyramide* » 1.125, « la hiérarchie aussi euh // verrouillée c'est pas possible » 1.133).

La présentation, dans le discours manifeste, de cette grande capacité d'adaptation, dont je fais l'hypothèse qu'elle ne coïncide pas, sur le plan latent, avec l'acceptation des réaménagements (du soi-professionnel, de l'idéal professionnel et des pratiques) qui lui seraient nécessaires, remplirait différentes fonctions pour Flore. Elle pourrait notamment répondre à son désir de se présenter comme une « bonne professionnelle », en concordance avec son idéal professionnel.

L'idéal professionnel constitue la part professionnelle de l'idéal du moi<sup>560</sup>. Pour tendre vers cet idéal, le sujet devrait accepter « les restrictions auxquelles le Moi doit se plier de manière à devenir conforme à cette image »<sup>561</sup>. Flore présente un idéal professionnel fort : l'image qu'elle donne du métier d'éducateur me semble emblématique, claire et solide pour elle, à ce métier correspondraient pour elle des valeurs et des convictions intangibles. Elle défend cette image de ce que serait l'éducateur idéal, ou de ce que ne devrait pas être l'éducateur idéal, en utilisant des formules catégoriques telles que : « *mais non un éduc pour moi c'est pas ça* » 1.326, « *un éducateur n'est pas là / pour moi / pour* » 1.327, « on est là pour » 1.327, « *mais on n'est pas là pour* » 1.328. Cet idéal professionnel fort serait étayé sur une structuration personnelle solide, au sens de consistante<sup>562</sup> (« *j'ai une personnalité forte qui est en moi* » 1.289), et sur des éléments internes de permanence, des éléments vécus comme ne changeant pas à l'intérieur d'une réalité extérieure qui change (« *moi j'suis passée au milieu d'tout ça* » 1.98, « *j'ai gardé ça euh voilà / malgré mon âge on m'avait dit avec l'âge tu verras tu (petit rire) non / ce sont des vraies convictions* » 1.330). Cet idéal professionnel, fait de valeurs et de convictions pérennes quant à son métier, semble soutenir et structurer son soi-professionnel, lui permettre de rassembler plusieurs parties d'elle, plusieurs ressentis, parfois ambivalents, et ainsi, au lieu de cliver les expériences en « bonnes » ou « mauvaises », d'accepter que toute situation puisse être en partie « bonne » et en partie « mauvaise ». Cet idéal professionnel lui permettrait d'accepter par moments des compromis lui permettant de s'« adapter » à certaines réalités, et, à d'autres moments, de soutenir des positionnements plus fermes, même quand ceux-ci entrent en conflit avec la pensée dominante. Elle prend à ce titre l'exemple de sa « certitude » 1.101 quant au fait que les enfants ont besoin « de cadre / de limites / de lois / de règles » 1.103, conviction qu'elle soutient depuis le début de sa carrière, y compris dans les années 1970 où ces idées n'étaient « *pas du tout d'actualité hein / du tout du tout* » 1.102, et où elle devait alors « *s'battre* » 1.105 pour défendre cette position « à contre-courant » (2).

Flore présente un effort perpétuel d'appréhension et de compréhension de la réalité. Donner du sens aux éléments de la réalité, notamment en les contextualisant (« *bon c'était l'époque hein* » 1.305, « *c'était une époque où* » 1.368), lui permettrait de les trouver acceptables, même

<sup>560</sup> « Instance de la personnalité résultant de la convergence du narcissisme [...] et des identifications », un « modèle auquel le sujet cherche à se conformer ». Laplanche, J., Pontalis, J.-B., *op. cit.*, p. 184.

<sup>561</sup> De Mijolla-Mellor, S. (2002). Idéal du moi. Dans De Mijolla A., *op. cit.*, p. 769.

<sup>562</sup> D. Houzel définit la consistance comme « une capacité à résister aux pressions extérieures et intérieures de sorte que l'institution (et, dans mon analogie, du soi, de l'enveloppe psychique) ne soit ni désintégré sous leurs effets, ni malléable à l'envie ». Houzel, D. (1992). Peut-on parler d'enveloppe institutionnelle ? Dans Bléandou, G., *Filiations et affiliations* (p. 71-78). Lyon : Césura, p. 74.

quand ils viennent attaquer ses convictions personnelles (« *bon moi ça m'a quand même toujours un peu / / / euh / gênée* » 1.364). Cet effort de raisonnement pourrait se rapprocher d'une défense de type rationalisation<sup>563</sup> ou intellectualisation<sup>564</sup>. Toutefois, le raisonnement ne me semble pas être, chez Flore, une défense rigide qui viendrait couper – comme un clivage – d'avec un ressenti insupportable, mais une défense souple, permettant d'atténuer des ressentis potentiellement difficiles sans toutefois dénier la réalité dont ils émanent, et, ainsi, de s'adapter au mieux à cette réalité. Il me semble que Flore relativise, essaye perpétuellement de trouver du « bon » en chaque situation, y compris dans les situations « mauvaises ». Cette relativisation lui permettrait en outre de s'expliquer et de s'excuser certains de ses comportements et pensées, ou certains comportements et pensées extérieurs à elle mais qu'elle a acceptés, alors qu'ils étaient partiellement en désaccord avec ses valeurs, ses convictions, son idéal. Relativisation et rationalisation lui permettraient de continuer à se trouver conforme à son idéal professionnel, malgré le fait d'avoir accepté des expériences jugées « mauvaises » ; elles lui permettraient de maintenir à distance de potentiels sentiments de culpabilité et de honte nés de cette acceptation.

Elève éducatrice puis jeune professionnelle, Flore aurait en effet vécu et accepté des expériences désagréables pour elle. Elle aurait accepté la « gêne » 1.365 que faisaient naître en elle certaines mœurs des années 1970, le « voyeurisme » 1.369, la manière de percevoir la sexualité (« *on parlait d'la sexualité euh des ados / comme quelque chose de très naturel / et des enfants* » 1.96), elle aurait accepté les « attaques » (2) des examinateurs lors du concours d'entrée à l'école d'éducateur, leurs questionnements « très très personnels / très / très / voire intimes » 1.351. Peut-être était-ce alors, pour elle, le prix à payer pour atteindre son idéal, pour satisfaire son désir d'être éducatrice. Ces acceptations auraient fait partie de son adaptation, de son intégration au milieu auquel elle souhaitait accéder (elle indique notamment que le « voyeurisme » des années 1970 prenait place « dans un milieu / entre guillemets / dit intellectuel » 1.372, accepter ce voyeurisme aurait peut-être été, pour elle, un tribut acceptable pour le plaisir d'appartenir à ce milieu « intellectuel »).

Après coup, ces acceptations, ces compromissions qu'elle a dû faire (tant compromissions morales que compromis psychiques), semblent faire naître chez elle à la fois du malaise et de la fierté. Malaise dont elle se défend en indiquant qu'elle était et reste capable de refuser

---

<sup>563</sup> « Justification logique, mais artificielle, qui camoufle, à l'insu de celui qui l'utilise, les vrais motifs (irrationnels et inconscients) de certains de ses jugements, de ses conduites, de ses sentiments, car ces motifs véritables ne pourraient être reconnus sans anxiété ». Ionescu, S., Jacquet, M.-M., Lhote, C., *op. cit.*, p. 234.

<sup>564</sup> « Recours à l'abstraction et à la généralisation face à une situation conflictuelle qui angoisserait trop le sujet s'il reconnaissait y être personnellement impliqué ». *Ibid.*, p. 204.

certaines choses (« fallait oser dire à un prof ça vous regarde pas / / / mais à la limite euh / *fin moi c'est c'que j'ai répondu* » 1.366, « *aujourd'hui c'est des choses que j'contesterais* » 1.36). Fierté d'avoir réussi là où d'autres ont échoué, notamment aux épreuves du concours d'entrée en école, qualifiées de « très / / très violentes » 1.348, quand d'autres élèves, plus « fragiles » 1.343, « y ont brulé les ailes » 1.340, ou n'ont pu qu'en « partir en pleurant » 1.347. Tout se passe comme si le sentiment de réussite, narcissiquement positif, effaçait les expériences douloureuses ou dérangeantes par lesquelles il lui a fallu passer pour y parvenir. Par moments, cette capacité à supporter et à surmonter les ressentis « violents » 1.348 et « dangereux » 1.344 tendrait vers un fantasme héroïque – Flore présente sa force, en comparaison à la « fragilité » d'autres élèves : « *j pense que ça pouvait être très très dangereux pour des gens fragiles / / moi pour moi ça a été euh / / quelque chose de très / / positif mais parce que peut être que / j'avais pas cette fragilité là* » 1.344, « *j'ai une personnalité forte qui est en moi* » 1.289. Tout se passe comme si le métier d'éducateur, réputé difficile, ne devait être réservé qu'aux personnes assez fortes pour supporter ces difficultés – ainsi, les « sélections » (3) à l'entrée en école dont parle Flore se rapprocheraient de la sélection naturelle : seuls les plus forts y survivent. Cette quête d'héroïsme la conduirait, par moments et sur un mode qui m'apparaît quelque peu sadomasochiste, à qualifier de « bien » 1.353 des expériences douloureuses, car les surmonter permettrait d'acquérir une force plus grande encore. Elle indique notamment que lors des sélections à l'entrée en école d'éducateur, « très / / très violentes » 1.438, les élèves étaient « attaqués » par les examinateurs (« y nous attaquaient » 1.352, « on nous attaquait » 1.357), aux questionnements « très très personnels » 1.351, « voire intimes » 1.351. Toutefois, ces attaques sont présentées comme quelque chose de « bien » (« *en même temps j'trouve que c'était bien* » 1.353). D'une part car elles permettent à l'élève d'être au clair avec ses capacités, ce qui est d'après Flore indispensable à l'éducateur (« *je pense que pour faire c'boulot faut qu'on soit au clair / avec nos failles / avec nos faiblesses / avec nos / nos fragilités / avec nos / / nos démons / avec euh / / et puis nos forces aussi* » 1.353) – tout se passe alors comme si Flore intégrait la capacité d'accueillir et de supporter la violence, la douleur, comme l'une des qualités de l'éducateur idéal. D'autre part car il serait possible de transformer ces « fragilités » 1.355 en « forces » 1.356 (« quand on a travaillé tout ça ça en devient des forces » 1.356). Cette dernière phrase renvoie selon moi à l'élaboration d'une expérience.

## Savoir

Tout l'entretien me paraît traversé par la thématique du rapport au savoir et aux savoirs – principalement aux savoirs théoriques – et la manière dont ils viennent nourrir, enrichir, ou au contraire appauvrir, compliquer le positionnement professionnel et l'action de l'éducateur.

Le discours de Flore laisse transparaitre qu'il y aurait, pour elle, des manières plus ou moins bonnes, plus ou moins pertinentes d'aborder les savoirs, qui leur donneraient des qualités différentes, selon une distinction qui me fait penser à celle que propose J. Beillerot<sup>565</sup> entre « savoir mort » et « savoir vivant », que j'ai présentée plus haut.

Lorsqu'elle parle de l'évolution de l'action sociale et de ses professions, Flore évoque notamment l'importance de plus en plus accordée aux diplômés : « *c'est c'qui a aussi changé / c'est que aujourd'hui on est beaucoup plus accroché au diplôme* » 1.202. Sous le terme diplôme me semblent regroupés à la fois le diplôme réel et les savoirs théoriques acquis en formation. L'utilisation du verbe accrocher est ici très éclairante quant à sa vision du savoir théorique lorsqu'il se rapproche d'un « savoir mort » : les professionnels s'y accrocheraient, défensivement, dans un désir fantasmatique que ce savoir leur permette de maîtriser leurs pensées et leurs actes, annule le « doute » (8) et l'angoisse que fait naître chez eux la non maîtrise de certaines situations. « *Le diplôme n'enlève pas l'doute / euh // mais un peu moins / quand même* » 1.206, dit-Flore. Or, elle envisage le doute comme une qualité indispensable aux professionnels éducatifs (« *j'trouve que le doute c'est important l'doute / y faut toujours avoir le doute* » 1.207). Il leur permettrait d'être suffisamment réflexifs, et d'accompagner les usagers de manière « juste » 1.199 (j'entends cet adjectif proche de la notion de « suffisamment bon », développée par D. W. Winnicott<sup>566</sup>), les accompagner et non les diriger en fantasmant un savoir théorique qui permettrait d'en savoir sur eux et sur leurs besoins (« *quand y'a pas d'doute euh / on assène des choses* » 1.215). S'accrocher défensivement aux « savoirs morts » masquerait le doute derrière des illusions de certitude, qui viennent infléchir le positionnement de l'éducateur dans ses relations d'accompagnement. Le doute, d'après Flore, « *permet d'affiner* » 1.215, dans le sens où il est garant de la réflexivité. Il permet de « partager » (3), à la fois avec les autres professionnels pour construire une action plus

---

<sup>565</sup> Beillerot, J. (1989). Voies et voix de la formation. *Revue française de pédagogie*, 88, 1, 95-96.

<sup>566</sup> D. W. Winnicott développe le concept de « good enough mother », traduit en français par « mère suffisamment bonne », pour rendre compte d'un « mode de comportement nécessaire et suffisant » de la mère, et de l'environnement favorable qu'elle met en place afin que le bébé puisse développer sa créativité. Ces comportement et environnement devraient autoriser des carences partielles (une mère ni parfaite ni idéale, pas toujours présente, qui ne répond pas immédiatement à tous les désirs de l'enfant mais qui est bien plutôt en capacité de suivre et d'accompagner ses possibilités de maturation), qui, si l'enfant est suffisamment sécurisé, « deviennent facteurs d'autonomisation ». Winnicott D. W. (1996). *La mère suffisamment bonne*. Paris : Payot (2006).



réfléchi, et avec les usagers, pensés comme premiers acteurs de leur parcours. Tout se passe comme si, pour Flore, ce savoir théorique « mort », qui reste extérieur à l'individu-professionnel et auquel il se raccroche, l'éloignait de son expérience sensible, de lui-même et de l'autre avec qui il est en relation. Cette idée d'éloignement est exprimée de manière littérale : en parlant de professionnels « diplômés voire très diplômés / ultra diplômés » 1.175, montrant une grande maîtrise théorique, elle dira qu'ils sont « *tellement loin // d'eux-mêmes* » 1.180, « *tellement / inaccessibles / eux à eux-mêmes* » 1.183, « *détachés d'tout* » 1.49. La maîtrise théorique, à laquelle ils « *s'accrochent* » 1.203, sur laquelle ils se referment et avec laquelle ils s'enferment (« *y s'verrouillent* » 1.182), les éloignerait voire les couperait à la fois « *de leurs propres euh / / / difficultés / ou / de leurs propres failles* » 1.180 (l'intellectualisation masquant ces failles), de leurs collègues (« *ça en fait des // comment dire / / / / des gens qui deviennent inaccessibles* » 1.182, « *tellement / inaccessibles / eux à eux-mêmes / euh / que / ben nous on peut pas y aller non plus* » 1.183), et de leurs savoir-faire auprès des usagers-enfants (« *la pratique c'est c'est / c'est tellement loin / de leurs possibilités / de leurs possibles* » 1.189). Les théories, utilisées de manière défensive, éloigneraient enfin des ressentis, de l'intuition, de la « *spontanéité* » 1.205. Or, pour Flore, les « *ressentis* » (6), « *émotions* » (3), « *sentiments* » (2), à condition qu'ils soient élaborés, sont un outil de travail primordial pour l'éducateur, l'un de ceux qui lui permettent d'être en lien avec l'utilisateur. Elle-même s'en sert de la sorte : « *je fais beaucoup confiance euh // en // / dans mes ressentis* » 1.570, « *j'suis très très à l'écoute de toutes les émotions que j'peux ressentir euh / et de tout / tout c'que les enfants me renvoient / de c'qu'ça fait écho en moi / de c'que ça fait écho chez eux / j'suis très à l'affût d'tout ça* » 1.571. Ces ressentis enrichissent également son écriture professionnelle. Ainsi, elle rédige généralement ses écrits concernant une situation « *le lendemain voire deux jours après deux ou trois jours* » 1.45 après l'avoir vécue, « *tant qu'les choses sont encore bien dans ma tête / où j'ai encore le ressenti* » 1.46. Ce serait même, pour elle, par le biais de ces ressentis issus de la pratique que la théorie serait le mieux approchée : « *c'est le ressenti qui nous fait avancer dans la théorie quand même / parc'qu'après quand on reste détaché d'tout euh // / bon // ça a moins d'sens / en tous cas pour moi* » 1.48. Le « *bon savoir* », pour Flore, serait donc celui qui lie théorie et pratique, qui fait l'adéquation entre savoirs théoriques et savoir-faire, s'enrichissant mutuellement. Pour Flore, s'accrocher à des théories détachées de la pratique, fonctionnement qu'elle qualifie de « *très scolaire* » (2) et qu'elle perçoit chez certains de ses collègues ou chez des stagiaires qu'elle accompagne, c'est perdre et c'est manquer. Perdre « *de cette spontanéité qu'y peut y'avoir quand y'a pas l'diplôme* » 1.205, et perdre « *le doute* » 1.206. Manquer de l'« *essentiel* » (« *on reste que dans*

*cette théorie / y nous manque l'essentiel* » 1.210), qui pourrait désigner cette spontanéité, ce doute, cette proximité avec les ressentis et les émotions, qui permettraient des savoir-faire plus « justes » 1.199. La théorie en tant que « savoir mort », au lieu d'enrichir la pratique du professionnel, l'appauvrirait, la compliquerait, voire l'empêcherait. Différemment, elle vante à plusieurs reprises les qualités éducatives de personnels non diplômés : ceux des années 1970 (« *c'était un peu du tout du n'importe quoi / euh / des très très jeunes / des diplômés / des non diplômés / bon à la limite ça avait un avantage* » 1.171), et un de ses collègues éducateurs actuel, ancien journaliste, qu'elle trouve « génial » 198 parce que « juste » 1.199 (« *dans la distance / euh / dans l'approche euh / et dans l'analyse qu'il en fait / c'est toujours juste* » 1.200), même s'il a moins de maîtrise théorique que d'autres personnes plus diplômées, notamment en terme de « vocabulaire » 1.199. La justesse de ce professionnel lui serait permise par sa perpétuelle réflexivité sur ses actes (« *il est toujours dans une recherche* » 1.213), sa grande volonté (« *y'a une telle volonté / de bien faire son boulot* » 1.213), et son désir de travailler en équipe (« *y partage* » 1.215). Cette propension qu'a Flore à privilégier les savoir-faire par rapport aux savoirs théoriques renvoie historiquement<sup>567</sup> à l'image idéale de l'éducateur à son début de carrière : un éducateur acteur plus que penseur, intuitif plus que technicien.

Ce serait bien certaines manières d'approcher et de se servir des savoirs théoriques qui sont décriés par Flore, et non ces savoirs eux-mêmes. Car ils peuvent devenir des « savoirs vivants », grâce à des mécanismes d'intériorisation qui me font penser, chez Flore, à de l'incorporation<sup>568</sup> ou à de l'introjection. Dès lors qu'ils sont intériorisés, liés aux savoir-faire qu'ils viennent enrichir, les savoirs théoriques sont perçus par Flore comme très positifs.

Flore raconte qu'au cours de sa formation, dans les années 1970, les savoirs étaient présentés par les enseignants et abordés par les étudiants de manière bien différente qu'ils ne le seraient dans les formations actuelles, dont elle perçoit des échos en accompagnant des stagiaires. Dans les années 1970, la formation ne passait pas par l'apprentissage et l'application de connaissances théoriques extérieures à soi, comme elle le reproche aux formations actuelles (« *on leur apprend à ne pas remettre en question les théories* » 1.334, « *à obéir* » 1.322). La formation passait plutôt, d'une part, par la réflexion de l'élève éducateur sur lui-même (sur ses « failles » 1.354, ses « faiblesses » 1.354, ses « fragilités » 1.355, ses « démons » 1.355, qui, une fois élaborés, deviennent des « forces » 1.356), et d'autre part par sa confrontation aux

---

<sup>567</sup> Cf. partie « L'action sociale, approche historique », p. 76.

<sup>568</sup> « Processus par lequel le sujet, sur un mode plus ou moins fantasmatique, fait pénétrer et garde un objet à l'intérieur de son corps ». Laplanche, J., Pontalis, J.-B., *op. cit.*, p. 200.

théories, au sens littéral du terme : « on nous apprenait à / à tout mettre en questionnement / c'est-à-dire à / à ne jamais euh / prendre une théorie / euh / pour une chose acquise / c'est-à-dire qu'y faut toujours la / la contester / faut toujours euh la secouer / faut toujours rentrer dedans » 1.302, qui permettrait de transformer ces théories, d'en faire quelque chose pour soi-même. Les savoirs n'étaient pas maintenus à distance, mais dans un rapport de proximité avec l'élève : Flore dira que « les limites étaient toujours euh / / / mmh / à la limite » 1.340 « entre les théories et nous euh / entre les mises pratiques et nous euh / 'fin / voilà / entre les expériences et nous » 1.341. Cette double réflexivité (sur soi-même et sur les théories), permettait, d'après Flore, d'expérimenter<sup>569</sup> les théories, de les assimiler, de les « intégrer » 1.385, de les faire siennes (« ça fait tellement partie d'moi » 1.386, « elles sont tellement intégrées » 1.384). Durant l'entretien, Flore montre cette assimilation par des gestes : « elles (les théories) sont là (montre son ventre) / / / mais / en même temps elles sont pas là (montre sa tête) » 1.383. Cette phrase et les gestes qui l'accompagnent me font penser au concept freudien d'incorporation. Ce passage de la tête au ventre permettrait aux savoirs théoriques de venir nourrir les savoir-faire du professionnel, sans qu'il n'y ait plus de clivage entre son soi (personnel et professionnel), ses actes, et le savoir venu de l'extérieur : « y'a un truc qui s'est fait c'est l'mélange entre les théories / entre / ma propre névrose / euh / mes propres / voilà / tout ça / s'est amalgamé » 1.388, dit Flore. Premièrement incorporés, les savoirs seraient dès lors introjectés. Le bon professionnel, « sachant », pourrait donc représenter, pour Flore, celui pour qui les savoirs font partie intégrante de la personnalité professionnelle, au point qu'il ne discerne plus ce qui est issu de l'extérieur de ce qui est issu de l'intérieur (« elles (les théories) sont tellement intégrées que je n'ai pas l'impression d'travailler avec / / c'est-à-dire que c'est pas euh (silence 8 secondes) ou ça fait tellement partie d'moi / voilà / que j'n'ai pas l'impression qu'c'est des choses que j'ai apprises » 1.384). L'action professionnelle est dès lors nourrie « naturellement » par ces savoirs, sans efforts du professionnel pour les mobiliser : « et en fait les choses / euh / / découlent / / naturellement / sans qu'j'ai besoin de / / forcément / les penser » 1.390, dit Flore.

Je perçois chez Flore un fort désir et besoin de compréhension. Tout se passe comme si, pour accepter les éléments de la réalité – et surtout ceux avec lesquels elle est au départ en désaccord – elle avait besoin de les comprendre, de (se) les expliquer, notamment en les contextualisant et en les rationalisant. Désir et besoin de comprendre renverraient ici au désir

---

<sup>569</sup> Le verbe « expérimenter » est utilisé « au sens anglais de to experience [...] : éprouver, faire l'expérience d'un sentiment, d'une situation, etc. » Lalande, A. (1992). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : puf, p. 323.

et besoin de savoir, de détenir, voire de maîtriser un savoir sur une situation afin que celle-ci devienne maîtrisable, et donc acceptable. Ainsi, si la capacité à douter, à ne pas tout maîtriser, est prônée par Flore s'agissant de l'accompagnement éducatif, la non compréhension de certains points de vue théoriques et de certains positionnements, du fait qu'ils sont trop différents des siens, lui serait désagréable (« *j'le comprends toujours pas* » 1.188, « *pour moi ça m'semble tellement incompréhensible* » 1.188, « *c'est impossible de travailler avec des gens comme ça* » 1.181, dit-elle par exemple à propos des professionnels très diplômés). Je fais l'hypothèse que dans les domaines où elle se sent en confiance, où son narcissisme est assez fort – notamment en tant qu'éducatrice, dans l'action, dans le lien aux usagers –, elle peut se permettre le doute, la remise en question, qui viennent enrichir son action sans risquer d'attaquer son positionnement, stable. Mais, dans d'autres domaines où elle se sent moins en confiance, ou auxquels elle accorde moins d'intérêt – notamment en tant que théoricienne –, le besoin de maîtriser revient, comme si maîtriser la situation revenait à se maîtriser soi-même en situation, à tenir, pour soi-même, un positionnement et un équilibre narcissiquement positif.

## **Préserver**

### ***Le professionnel « bonne mère » et les « mauvais parents »***

Au début de l'entretien, à la suite de mon énoncé de la consigne concernant les « **pratiques d'écriture** » 1.9, Flore se met à parler des écrits (« *eah / les / rapports d'activité 'fin de synthèses* » 1.10), par le biais de leurs destinataires : « *y'a c'qu'on écrit pour nous et pour les collègues / et c'qu'on écrit qui est mis dans les dossiers* » 1.10. Trois destinataires sont alors différenciés : le scripteur lui-même, ses collègues, et les usagers, ou plus précisément, ici, leurs représentants, qui ont accès à ces « dossiers ». Les usagers de l'institution où exerce Flore sont des enfants en situation de handicap, les lecteurs des écrits sont donc leurs parents ou représentants légaux. Elle ne parlera que peu des enfants-usagers, et n'indiquera jamais qu'ils aient un rôle actif dans la production ou la transmission d'écrits.

Le discours dans son ensemble présente les intérêts et les risques que Flore prête aux écrits, à la fois pour le professionnel scripteur, pour les usagers et leurs parents lecteurs, mais aussi pour les relations interprofessionnelles, et entre professionnels, parents d'usagers et usagers. Je remarque la nette différenciation que fait Flore entre les intérêts des écrits pour les professionnels et pour les usagers et leurs parents : la plupart des écrits sont présentés comme

positifs, utiles pour les professionnels, mais comme négatifs, inutiles pour les usagers et parents (« ça nous fait avancer nous dans notre exploration euh / mais les parents ça leur sert à rien » 1.37). Les propos répétés de Flore quant à l'inutilité de la lecture des écrits par les usagers et leurs familles, de plus en plus catégoriques au fil de l'entretien (« ça sert pas à grand-chose » 1.17, « ça fait pas avancer les choses » 1.16, 1.34, 1.526, 1.529, « les parents ça leur sert à rien » 1.37, « ça va rien lui amener de plus » 1.486, « ça n'a aucun sens » 1.526, « ça n'a aucun intérêt » 1.532), me questionnent. Dans le discours manifeste, Flore explique cette préférence de ne pas montrer les écrits aux parents par le fait que cette lecture pourrait être douloureuse pour eux (« ça peut être euh / / / douloureux » 1.18), venir leur faire violence, voire mettre à mal l'évolution de la situation de l'utilisateur-enfant et de sa famille (« en général c'est quand y (les parents) se sentent mieux qu'ils veulent voir le dossier / et j'trouve que c'est quand même effectivement euh oui / douloureux d'les renvoyer à quelque chose qui est passé / qui est terminé » 1.23). Cette violence potentielle entrerait en conflit avec la mission du professionnel, qui serait bien plutôt de préserver l'utilisateur et ses parents de la douleur et de la violence (« on n'est pas là pour faire violence non plus aux parents » 1.27, « moi j'trouve que c'est quand même important pour préserver les familles » 1.524), et de les aider à « avancer » (10). Avancer, c'est se projeter en avant, or, pour Flore, l'écrit, qui conserve et fixe des éléments dans un temps long, éléments qui, après avoir été écrits, appartiennent au passé, s'il peut servir de repères au professionnel dans la relation d'accompagnement (« pour nous c'est important / / / c'est important / pour voir peut être l'évolution » 1.490, « si on part pas d'un point / zéro / on / on saura pas où on va » 1.492), renverrait l'utilisateur et le parent lecteurs à des réalités passées qu'ils ne seraient pas toujours en capacité d'élaborer, et qui ne seraient donc pour eux que souffrances.

Dépassant les explications rationnelles que Flore en donne dans le discours manifeste, je fais l'hypothèse de raisons plus inconscientes à ce désir de ne pas faire lire les écrits aux parents, désir dont elle se défend dans le discours manifeste en mettant en avant l'inutilité de cette lecture : « non pas qu'on n'veuille pas qu'les parents les lisent hein c'est pas ça / c'est-à-dire que ça fait pas avancer les choses et que ça sert pas à grand-chose » 1.15.

Ce désir pourrait notamment renvoyer à un désir de la professionnelle de conserver une position de « sachante », face à des parents imaginés « non sachants ». L'utilisateur et ses parents me semblent souvent maintenus, dans ce discours, dans leur position de personnes en difficulté, une position de « non sachants », incapables de comprendre et de transformer positivement les informations qu'ils obtiendraient à la lecture des écrits concernant leurs enfants. Flore prend à ce titre l'exemple d'un père, dit « gravement atteint / euh /

intellectuellement » 1.484, avec qui l'équipe a décidé de cesser les entretiens du fait de leur caractère « effrayant » 1.478 et « vide » 1.479, et pour qui la lecture des écrits concernant son enfant serait d'après Flore douloureuse et inutile : « je pense que si il le lit / ça va lui faire énormément de mal / et ça va rien lui amener de plus / parc'que de toutes façons il aura pas la capacité d'aller au-delà de ça » 1.485. À l'inverse, le professionnel aurait une position de « sachant », la capacité « d'aller au-delà » du seul énoncé de difficultés de l'enfant, de faire avancer sa situation, faire en sorte qu'elle s'améliore : « on essaye de mettre quelque chose en place pour que ça change » 1.491, « on a / euh / un projet » 1.494. Tout se passe comme si le professionnel venait ici remplir d'actes le « vide » 1.479 du père. Ne pas faire lire les écrits aux parents, ne pas ou peu les associer à la prise en charge de leur enfant, ne ferait que renforcer leur position de « non sachants » et la position de « sachant » du professionnel, ce qui me conduit à l'hypothèse que Flore désire inconsciemment conserver cette position, quitte à maintenir le parent à distance, sous couvert de le « préserver » 1.525. Ce désir affiché de préservation du parent irait, dans l'institution où travaille Flore (et, à ses dires, dans la majorité des institutions), jusqu'au contournement de la Loi accordant l'accessibilité des dossiers aux usagers ou à leur représentant légal, par la pratique du double dossier : un dossier officiel, consultable par les usagers et leur représentant, et un deuxième dossier gardé dans l'entre-soi professionnel. Certains éléments, jugés par le professionnel violents ou inutiles pour les usagers et leurs parents, mais utiles pour le professionnel, sont consignés dans ce deuxième dossier, non accessible aux usagers. Tout se passe comme si Flore venait prendre une place de « bonne mère » pour ces usagers-enfants, en remplacement des parents réels, pensés comme « mauvais parents », subvenant mal aux besoins de leur enfant qui doit donc être placé en institution – la conservation de cette position de « bonne mère » se faisant au prix du maintien des parents réels en position de « mauvais parents ».

Ce désir de ne pas faire lire les écrits aux parents, et d'occuper, pour l'usager-enfant mais aussi pour le parent, une fonction que je qualifierais de maternelle, se traduirait également par le fait que le professionnel – comme la mère avec son bébé dans la théorie de W. Bion – pourrait prêter son « appareil à penser les pensées » à l'usager et/ou au parent. Il serait apte à accueillir et à transformer les éléments « mauvais », éléments bêta<sup>570</sup>, en éléments alpha, matériaux des pensées. La lecture d'un texte de M. Fognini<sup>571</sup> m'a permis de mieux comprendre les théories de W. Bion concernant la capacité maternelle, la « capacité de

---

<sup>570</sup> « Impressions sensorielles brutes et données émotionnelles brutes ». Ségal, H. (2002). Éléments bêta. Dans De Mijolla A., *op. cit.*, p. 505.

<sup>571</sup> Psychologue clinicienne et psychanalyste

rêverie »<sup>572</sup> et la « fonction alpha-isante » de la mère, le « rôle capital et dynamique de travail de la pensée maternelle pour les émotions du bébé »<sup>573</sup>. La mère recevrait et contiendrait les vécus bruts de l'enfant, qu'il projette dans la mère car ils font naître chez lui de l'angoisse et de la terreur, et les transformerait en « émotions tolérables, supportables, pensables puis parlables »<sup>574</sup>. Analogiquement, le professionnel inscrit, dans les écrits professionnels, des vécus difficiles de l'enfant-usager et de sa famille – l'écrit serait donc en quelque sorte un outil de l'appareil à penser les pensées du professionnel. Ne pas faire lire certains écrits aux parents reviendrait dès lors, pour le professionnel, à contenir et à conserver pour un temps les éléments bêta (représentés ici par les difficultés de l'enfant et de la relation enfant-parents, les éléments violents et douloureux de leurs situations) pour en « préserver les familles » 1.525. Le professionnel, en capacité de penser et d'élaborer ces éléments bêta, prêterait – comme la mère à son bébé – son appareil à penser les pensées à l'usager et à ses parents. Il élaborerait à leur place certains éléments « mauvais », à la fois de la situation de l'usager-enfant, et de la relation enfant-parents (« *faire attention à c'que le lien se fasse entre cette maman et cet enfant* » 1.429, « *essayer d'mettre en place / pour qu'il* (le père) ait un suivi en individuel / pour essayer de / de trouver peut-être une place de père » 1.487). Une fois ces éléments bêta élaborés, il les rendrait à l'usager-enfant et au parent, dans la relation d'accompagnement, sous forme d'éléments alpha, qui me semblent représentés ici par des actions d'aide à l'évolution de la situation difficile (« on essaye de mettre quelque chose en place pour que ça change » 1.491). Dans l'hypothèse où les difficultés de l'usager-enfant et de la relation enfant-parents sont des éléments bêta consignés dans l'écrit, lui-même outil de l'appareil à penser les pensées du professionnel, le désir de ne pas faire lire les écrits aux parents – écrits renfermant aussi les ressentis, doutes, analyses non abouties du professionnel sur la situation de l'usager-enfant – pourrait éclairer un désir du professionnel de ne pas renvoyer aux parents des éléments bêta non encore élaborés. D'autant que la réception de ces éléments par le biais d'un écrit serait, d'après Flore, plus violente que leur réception dans le cadre d'une interaction verbale de face à face. D'une part, car la lecture des écrits par les parents a généralement lieu hors de la présence des professionnels, qui ne peuvent donc pas reprendre avec eux de potentiels éléments incompris ou mésinterprétés. D'autre part, car la communication verbale de face à face permet d'accompagner la réception du message de comportements et

---

<sup>572</sup> La « capacité de rêverie de la mère » est définie par Wilfried Bion (1962) comme la capacité de celle-ci à prendre en charge, grâce à son appareil psychique élaboré, les vécus terrifiants de l'enfant (éléments bêta), à les traiter, et à les lui rendre sous une forme supportable (éléments alpha). Bion, W. (1962). *Aux sources de l'expérience*. Paris : puf.

<sup>573</sup> Fognini, M. (2004). Perspectives et apports de Bion au travail clinique. *Le Coq héron*, 177, 144-160.

<sup>574</sup> Ibid., p. 157.

positionnements non verbaux, « mimiques » 1.459, « sourire » 1.460, « *la manière dont j'veis m'pencher vers la maman* » 1.460, qui adouciraient cette réception : « quelque chose que *j'veis dire de difficile / blesse moins / parc'que je vais avoir un accompagnement / d'une main / de / d'un sourire / euh / euh / d'un regard* » 1.461.

Ce désir de ne pas faire lire les écrits aux parents pourrait enfin venir d'un désir de préservation de l'espace de pensée du professionnel. Si, comme je viens d'en faire l'hypothèse, l'écrit est parfois un outil de l'appareil à penser – voire un appendice de celui-ci – les lecteurs potentiels peuvent être vécus comme faisant intrusion dans cet appareil à penser, voire dans la pensée même du professionnel. Sur le plan institutionnel, la Loi 2002-2, accordant aux usagers et à leurs familles le droit d'accéder à leurs dossiers, ferait par moments naître chez Flore de tels fantasmes d'intrusion des lecteurs dans sa pensée. Outre la lecture des écrits actuels, elle dit craindre que les usagers-enfants, devenus adultes, puissent lire, de manière rétroactive, des écrits passés les concernant. « Comme maintenant la loi a *changé / / les enfants qui doivent avoir aujourd'hui une trentaine d'années euh / doivent pouvoir aller les voir* » 1.422, dit-elle. Elle se remémore ses écrits passés (« on était assez euh / / / assez rudes j'trouve euh / sur euh / / / c'qu'on pouvait mettre sur la relation mère enfant par exemple » 1.417), et pense que certains pourraient, s'ils étaient lus, venir détruire le travail d'accompagnement effectué : « *c'qu'on voulait par exemple c'était euh / faire attention à c'que le lien se fasse entre cette maman et cet enfant* » 1.429, « *nous on s'acharnait à vouloir conscrire construire ce lien / avec les écrits qu'on avait pu mettre / peu contribuer / à faire du / / / du / du delien / délien comme on dit* » 1.432. Aujourd'hui, dit Flore, les professionnels sont « beaucoup plus sensibilisés » 1.436 à la potentielle lecture de leurs écrits par les usagers et leurs parents (« *qu'on ait toujours en tête que ces dossiers peuvent être lus* » 1.439, « *j'vois au boulot on nous / / on peut nous l'appeler* » 1.442). La crainte des conséquences potentielles de cette lecture modifie leur manière d'écrire et le contenu des écrits (« on sait *qu'y (les écrits) seront accessibles / aux parents / où là donc on / on fait un peu plus attention* » 1.54). D'une part, comme évoqué plus haut, ils pratiquent le double dossiers. D'autre part, il s'agit, pour eux, de peser les mots et formules employés dans les écrits transmissibles, d'imaginer leurs éventuels effets sur l'usager, de censurer certains éléments jugés difficiles à lire pour les usagers et leurs parents (« *y'a beaucoup d'choses qu'on note pas hein / / / nulle part / / / nulle part* » 1.475). Flore rapporte faire parfois relire ses brouillons d'écrits par des collègues, dans le but d'obtenir leur avis sur le caractère dicible ou indiciel (car potentiellement violent) de ses propos : « *tu peux relire mon compte rendu et dis-moi si tu trouves qu'y'a des choses euh / qui t'semblent un peu / / / qu'y faudrait enlever / / / parc'que /*



peut être un peu trop violentes » 1.446. Les écrits lisibles par les usagers et parents sont comme aseptisés, n'y sont consignées que peu d'informations, que « des choses plus factuelles » 1.55. À ces éléments factuels, Flore oppose les « ressentis » (12), les « sentiments » (2) du professionnel, ses analyses et suppositions, par définition incertains, et dont la prise de connaissance par l'utilisateur ou le parent pourrait lui « *faire beaucoup d'mal* » 1.450, différemment mais tout autant quand ce ressenti est « vrai » 1.450 que quand il est « faux » 1.451. La crainte d'écrire des observations erronées, qui, si elles étaient lues, porteraient préjudice à toutes les parties (usager, parent et professionnel), conduit également à la censure des écrits. Flore indique n'écrire ses analyses de situations que si elle pense être « certaine » 1.472 de leur véracité. En l'absence de certitude, l'équipe éducative se contente d'échanger ses analyses verbalement, sans en garder de trace écrite. D'une manière générale, les ressentis du professionnel, même lorsqu'ils concernent la situation de l'utilisateur, n'auraient, d'après Flore, pas leur place dans les écrits transmissibles aux usagers et parents (« *si c'est juste // pour parler d'nous et de c'qu'on ressent / ça n'a aucun intérêt // ça on s'le parle entre nous ou à la limite on l'parle en supervision / mais euh / l'écrit il est pas là pour ça* » 1.497). Là se situe une autre utilité du double dossier, pour le professionnel cette fois : ces éléments – ressentis, suppositions, suspicions, analyses – appartenant aux professionnels, s'ils ne sont pas perçus comme devant être transmis aux usagers et parents, sont néanmoins perçus comme indispensables aux professionnels (« on travaille beaucoup avec du / avec du ressenti » 1.449, « *pour nous c'est important /// c'est important* » 1.490). Les noter dans un dossier non accessible aux usagers permet au professionnel de les conserver pour lui-même, pour penser et construire son action éducative (« *c'qu'on note c'est // c'qui va nous servir / à nous ou à nos collègues / quand on a / euh / un projet par derrière quelque chose qu'on a envie d'mettre en place* » 1.493).

## Écrire

### ***Fonctions des écrits pour les professionnels***

Les pratiques d'écriture, de production et l'utilisation d'écrits auraient, d'après Flore, plusieurs utilités pour les professionnels. Celles-ci se répercuteraient par ricochet sur les usagers. Flore semble en effet percevoir l'écriture et les écrits professionnels comme des outils du travail d'accompagnement : « *l'écrit / il est / toujours / dans l'but / de / de de / de faire avancer / la*

situation » 1.499 soutient-elle, « *le but premier faut toujours qu'on reste centrés / nous / sur l'enfant / voilà / qu'est ce qui est important / pour l'enfant* » 1.502.

L'écriture et les écrits permettraient notamment aux professionnels de cadrer, contenir et structurer leurs pensées et leurs actes, d'élaborer leur vécu professionnel dans la visée d'une relation « juste » 1.199 avec les usagers, de mémoriser des éléments concernant leurs situations et leur suivi, de partager des informations entre professionnels, d'organiser, de formaliser et d'engager des actions futures. Ces utilités qu'accorde Flore aux pratiques d'écriture et aux écrits me semblent se rapprocher des fonctions du penser classifiées par D. Anzieu<sup>575</sup>, et particulièrement des fonctions de maintenance, de contenance, de constance, de signifiante et de correspondance. Dans la théorie de D. Anzieu, ces fonctions concernent à la fois la peau, le Moi et le penser, vis-à-vis du corps, du psychisme et des pensées. Je pense que l'écriture et les écrits peuvent être envisagés comme des outils du penser, dans le sens où ils peuvent occuper une fonction de maintenance et de contenance, et aider à la constance, à la signifiante et à la correspondance des pensées du professionnel. En effet, l'espace de l'écrit professionnel permet de maintenir ensemble des faits concernant la situation d'un usager mais aussi des ressentis, hypothèses et analyses du professionnel – tout comme le Moi et le penser permettent, par leur fonction de maintenance, de maintenir ensemble les différents états et processus du psychisme, et les pensées. L'écrit professionnel peut aussi avoir pour fonction de contenir ces ressentis, hypothèses et analyses du professionnel, les circonscrire, les délimiter, permettre leur partage ou au contraire leur maintien dans un écrit gardé pour soi – à l'image de l'enveloppe psychique<sup>576</sup> que représente le penser pour les pensées, enveloppe qui, dans la théorisation de D. Anzieu<sup>577</sup>, peut prendre la fonction d'un contenant, d'un bord, d'une interface, d'une frontière, ou d'une « sphère auto-suffisante ». La fonction de frontière, de limite, est effectivement exprimée par Flore lorsqu'elle dit que l'écrit lui permet « de bien séparer euh / / / de mettre en ordre » 1.579. L'écrit peut aussi prendre, à l'image du penser pour les pensées, une fonction de pare-excitation permettant la constance et donc la continuité de la pensée : le professionnel peut décharger dans l'écrit des ressentis et affects relatifs aux situations professionnelles. L'écrit devient alors un espace de mise à distance et de prise de

---

<sup>575</sup> Anzieu, D. (1994). *Le penser. Du Moi-peau au Moi-pensant*. Paris : Dunod, p. 113.

<sup>576</sup> D. Houzel (1987) rappelle que l'enveloppe psychique est conçue comme une « structure limitante, enveloppante et contenante du psychisme » individuel ou groupal, un « système dynamique » ayant entre autres une fonction de contenance, c'est à dire la capacité « d'éviter l'éparpillement des objets internes dans un espace sans frontières et [...] (de) lier entre eux les objets internes en un ensemble cohérent ». Houzel, D. (1987). *L'enveloppe psychique : concept et propriétés*. Dans Anzieu, D. & al., *Les enveloppes psychiques* (p. 43-74). Paris : Dunod (2000).

A. Ciccone ajoute que la « fonction-enveloppe », ou « fonction de contenance », « consiste à contenir et à transformer. La contenance est déjà une transformation, ou a un effet de transformation. » Ciccone, A. (2001). *Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques*. *Cahiers de psychologie clinique*, 17, 81-102.

<sup>577</sup> Anzieu, D. (1994), *op. cit.*, p. 129-130.

distance d'avec des affects parfois envahissants, cette prise de distance permettant la continuité de l'activité de penser du professionnel, moins parasité par ses affects. L'écrit, en tant que surface d'inscription réelle, peut occuper une fonction de signifiante : il permet au professionnel de procéder, au sens littéral, à « l'encodage des signes qui articulent des signifiants à des signifiés »<sup>578</sup>, comme le moi-peau « enregistre sur la peau psychique et associe entre elles les représentations de choses et de mots »<sup>579</sup>. L'écrit, qui favorise l'activité de penser, participe à la mise en sens des pensées sur les actes professionnels ou y conduisant : « ça m'permet d'réfléchir » 1.590, dit Flore, « et d'relire d'se dire ah mais oui tient / ça c't'élément là j'l'avais oublié / y faut qu'j'retravaille dessus » 1.592. Enfin, l'écriture, parce qu'elle met au jour des éléments parfois intimes et insus de la pensée du scripteur, peut occuper une fonction de correspondance, qui désigne la capacité du penser à constituer des systèmes de correspondance entre les différents contenus de pensées. Il me semble que c'est ce que Flore exprime lorsqu'elle dit que « faire un écrit / c'est soi avec soi » 1.640, que « quand on laisse un écrit d'soi / on s'engage / soi » 1.658, et que la manière de rédiger un écrit – quand bien même celui-ci porte objectivement sur un usager et non sur le professionnel – « ça dit quand même forcément quelque chose de nous » 1.632, « on laisse son empreinte » 1.658. Les ressentis, hypothèses, pensées et affects du professionnel, déchargés dans l'écrit, maintenus ensemble et contenus dans celui-ci, peuvent donc y être pensés, élaborés, pour apparaître au professionnel sous une forme plus claire, plus organisée : « d'abord ça m'permet de démêler » 1.39 dit Flore, « d'abord ça m'permet / euh / de / / / de structurer ma pensée » 1.566. Elle répète cette fonction nécessaire de structuration que prend pour elle l'écrit à d'autres moments de l'entretien : elle dit parvenir à être « très structurée dans l'écrit » 1.586 alors qu'elle se trouve plutôt désordonnée dans d'autres domaines, « très euh / / organisée / très rangée » 1.588 au travail, contrairement à « la maison » 1.588 où « c'est l'bordel » 1.589.

### **Soutenir une position de « bonne écrivante » dans le cadre professionnel**

Flore affirme un goût personnel et des facilités pour l'écriture, au-delà des écrits professionnels : « moi j'ai pas d'difficulté à écrire / c'est / / c'est quelque chose que j'aime beaucoup » 1.38, « je suis quelqu'un qui aime écrire / j'ai toujours beaucoup écrit » 1.578. Elle juge positivement l'augmentation des pratiques d'écriture en éducation spécialisée, car

---

<sup>578</sup> Ibid., p. 137.

<sup>579</sup> Ibid.

cela, dit-elle, « *m'permet d'écrire* » 1.686. Dès le début de l'entretien, je lui imagine des pratiques d'écriture fictionnelles, ce que des propos viennent confirmer : elle parle des « écrits *qu'on fait par ailleurs* » 1.628, propose « une distinction entre mon écrit professionnel et *l'écrit que j'peux faire euh par ailleurs* » 1.630. Cette idée selon laquelle Flore écrivait – tout comme moi – des textes de fiction me la rend agréable, comme si cette pratique commune nous rapprochait, me permettait d'entrer en empathie avec elle, et peut-être d'accepter plus facilement les digressions de son discours, et son comportement directif envers moi. Flore n'évoque pourtant ces pratiques d'écriture personnelles qu'à demi-mot. Sa pudeur attise ma curiosité, et m'entraîne pour un temps, vers la fin de l'entretien, hors du cadre d'un entretien clinique de recherche dans lequel il s'agit, pour l'intervieweur, de s'effacer pour être à l'écoute de l'autre, sans orienter son discours par des questions. Je fais une relance à propos de ces pratiques d'écriture personnelles que Flore me semble évoquer : « **vous disiez qu vous appréciez écrire / qu vous écriviez beaucoup / autre chose alors / en dehors de votre travail** » 1.602, « Ah oui – répond-elle – *non oui j'ai toujours écrit (silence 5 secondes) j'suis quelqu'un qui a toujours beaucoup écrit (silence 5 secondes)* » 1.604. Me laissant alors embarquer par ma curiosité, je souhaite qu'elle précise : « **c'est** » 1.606, dis-je, ce qu'elle refuse : « (*petit rire*) *non c'est bon / non (éclat de rire)* » 1.607. Ce refus de parler de ses pratiques d'écriture extra professionnelles ne fait qu'accentuer mon ressenti de proximité avec elle, étant moi-même très pudique quant à ce propos. À l'écoute d'une autre de ses phrases concernant le jugement que des lecteurs extérieurs peuvent faire de ses écrits (« on juge [...] la manière dont on écrit » 1.651, « *par exemple moi / je sais qu'on m'a déjà dit [...] t'écris trop littéraire / [...] c'était pas un compliment parc'que (sourire) si c'était sur les autres écrits qu'on m'dit t'as un style littéraire / ça m'aurait fait plaisir* » 1.652), j'imagine que, comme moi, Flore est parfois insatisfaite de son écriture fictionnelle. Son refus d'en parler pourrait être une défense face à la crainte de mon potentiel jugement.

Dans le cadre professionnel, elle semble désireuse d'occuper une position de « bonne écrivante ». Elle compare sa pratique agréable et fluide (« *moi j'ai pas d'difficulté à écrire* » 1.38, « *ça n'me gêne absolument pas* » 1.566, « *j'aime beaucoup écrire* » 1.578) à celle, plus difficile, de ses collègues (« *Samia a beaucoup beaucoup d'mal à faire les écrits* » 1.621, « *Josh a du mal à faire les écrits* » 1.622), et des « gens » en général (« *j'pense quand même qu'y'a beaucoup d'gens qui ont beaucoup d'mal à faire les écrits* » 1.624). L'effet de comparaison me semble renforcé, dans le discours, par le fait qu'elle présente ses facilités sous forme d'absence de difficultés, mise face aux difficultés qu'elle perçoit chez d'autres. Dans son équipe actuelle, dit-elle, « *c'est vrai qu c'est très souvent moi qui fait les écrits* »

1.620, du fait des difficultés de ses collègues à cet exercice. Elle indique même corriger leurs écrits : « dans l'cahier qu'on a l'cahier d'liaison / fin je sais pas / moi je / quand je vois une faute d'orthographe par exemple ça j'peux pas m'empêcher d'faire (petit cri) oh » 1.645. Son style d'écriture et ses avis sur les écrits des autres lui sont parfois reprochés (« je sais qu'on m'a déjà dit / ben là comme t'écris t'écris trop littéraire » 1.650, « c'était pas un compliment » 1.654), mais elle soutient sa « bonne » pratique d'écriture : « je n'sais pas faire autrement / alors c'est c'que j'dis bon écoutez je n'sais pas f' / je n'sais pas écrire en en style télégraphique » 1.651. Je fais l'hypothèse qu'elle déplacerait alors sur ses écrits professionnels le caractère « littéraire » dont elle ne serait pas satisfaite dans ses écrits extra professionnels. Les jugements, négatifs dans le cadre professionnel, quant au style « littéraire » de son écriture, pourraient alors venir réparer, sur le plan narcissique, son vécu quant à ses écrits extra professionnels, qui ne seraient pas jugés assez littéraires. Cette potentielle réparation de la pratique extra professionnelle par la pratique professionnelle se retrouverait dans son désir de se positionner, dans le cadre professionnel, comme une personne sachant écrire, face à des collègues en difficulté. Peut-être rejoue-t-elle, lorsqu'elle porte des jugements négatifs sur l'écriture de ses collègues, des jugements qu'elle a elle-même reçus vis-à-vis de ses pratiques d'écriture extra professionnelles.

#### **2.2.4 SYNTHÈSE**

Le positionnement professionnel de Flore, à la fois souple et ferme, confiant et défensif, permissif et strict, est construit de quelques quarante ans d'expérience, et de la période réelle sur laquelle s'est étalée cette carrière professionnelle – des années 1970 à nos jours. Cette période fût, comme elle le présente, la scène de changements, nombreux et pour certains radicaux, touchant tant la société que le travail social et les travailleurs sociaux (leurs qualités, leurs devoirs, les attendus sociétaux envers eux, ont grandement évolués). Au sein de cette société et de ce groupe professionnel en mutation, Flore a essayé d'occuper et de soutenir, avec suffisamment de permanence et de malléabilité, une place, un soi-professionnel en concordance avec son idéal professionnel élevé – étayé sur des valeurs et convictions pérennes quant à son métier et une structuration personnelle solide. Ce soi-professionnel serait enrichi de savoirs théoriques introjectés, venant nourrir les savoir-faire professionnels.

L'écriture, la production et la circulation d'écrits professionnels, que Flore a vues augmenter au fil de sa carrière, venir modifier les relations professionnelles et la fonction accompagnante, sont pensées en fonction de leurs intérêts et de leurs risques, pour l'utilisateur, le

professionnel, et les relations professionnelles. Jugées très utiles aux professionnels – leur permettant de cadrer, contenir et structurer leurs pensées et leurs actes, élaborer leur vécu, mémoriser des situations, partager des informations, organiser, formaliser et engager des actions –, l'écriture, la production et surtout la circulation d'écrits sont à l'inverse jugées négatives pour les usagers et leurs parents. J'ai émis l'hypothèse que l'inutilité affichée de cette lecture serait inconsciemment liée à des angoisses (notamment d'intrusion des usagers et parents dans l'espace de pensée du professionnel) appartenant à la professionnelle, ainsi qu'à son désir de conserver une position de bonne professionnelle « sachante », en maintenant les usagers et leurs parents à une place de « non sachants ». Du côté du professionnel, les fonctions que Flore prête à l'écrit se rapprochent des fonctions du penser classifiées par D. Anzieu<sup>580</sup>. L'écrit pourrait en outre représenter un appendice ou un outil de l'appareil à penser les pensées du professionnel et, ainsi, être utile à l'utilisateur par ricochet, en tant qu'outil de l'accompagnement. Flore me semble fantasmatiquement occuper pour l'utilisateur et ses parents une fonction maternelle, leur prêtant son appareil à penser les pensées, sa capacité de rêverie, afin d'élaborer et transformer les éléments bêta qu'ils projettent en elle en éléments alpha. L'écriture et l'utilisation d'écrits participeraient de cette élaboration et de cette transformation.

Le goût et les facilités personnelles de Flore pour l'écriture se retrouveraient dans son écriture professionnelle, celle-ci venant pour partie réparer, sur le plan narcissique, des expériences d'écriture extra professionnelles partiellement insatisfaisantes pour elle.

---

<sup>580</sup> Anzieu, D. (1994), *op. cit.*, p. 113-163.

## **2.3 CLÉMENT**

*9/12/2013. Durée de l'entretien : 54 minutes.*

### **2.3.1 PRISE DE CONTACT ET DÉROULEMENT DE L'ENTRETIEN**

#### **Prise de contact**

Je rencontre Clément par l'intermédiaire de Paul, un collègue doctorant. Ce dernier a transmis à Clément, par sms, des informations succinctes me concernant : doctorante en sciences de l'éducation, je réalise ma recherche empirique de thèse par le biais d'entretiens auprès de travailleurs sociaux. Clément lui répond immédiatement qu'il accepte de participer à un entretien, sans poser de question, ni sur ma recherche ni sur les modalités de l'entrevue. Paul me donne ses coordonnées. Je contacte Clément par mail le 29 novembre 2013, il me répond le jour même en proposant un large panel de disponibilités, dont le lundi 2 décembre suivant. Je lui indique que nous pouvons réaliser l'entretien dans un lieu calme de son choix, en précisant que je peux disposer d'un bureau de l'université – il retient cette dernière option. J'accepte la première date qu'il me propose. Ce jour-là, il m'envoie un mail indiquant un empêchement : « un rendez-vous que j'avais oublié », écrit-il. Il propose que nous reportions l'entretien au lundi suivant, ce que j'accepte.

#### **Déroulement de l'entretien**

Je réalise l'entretien avec Clément le lundi 9 décembre 2013, à 18h30, dans un bureau mutualisé de l'université. Nous avons rendez-vous à l'entrée du bâtiment. Alors que nous entrons dans le grand hall, il lève les yeux vers le plafond (il me fait alors penser à un enfant émerveillé dans un musée) et déclare, sur un ton que je sens empreint d'amertume : « moi, je n'ai jamais été à l'université ». Alors que nous marchons vers le bureau, il se montre curieux : « c'est ici que Paul donne des cours ? » Nous parlons de Paul – que Clément présente comme « un ami d'ami qui est finalement devenu un pote », alors que Paul présente Clément comme « un très bon ami ». « Et vous vous faites une thèse, vous êtes en deuxième année, c'est ça ? – reprend Clément – Ça dure combien de temps ? Il faut écrire combien de pages ? » Je réponds succinctement, en indiquant que les cadres temporels et formels varient d'une thèse à l'autre. Nous nous installons dans le petit bureau, face à face. Clément a une tenue et une posture décontractée, affalé ou se balançant sur son fauteuil, par moments accoudé sur le bureau, il ne me regarde pas toujours, parfois ses yeux furentent dans la pièce, par la fenêtre, il semble à la

fois très à l'aise, enclin à parler, et désireux d'être ailleurs et de faire autre chose (« aujourd'hui j'ai fait que parler avec un gamin et j' / faut qu'j'me repose un peu » l.304, dira-t-il). Malgré ses manières très décontractées, la complicité et l'ambiance joviale (beaucoup de rires, de petites blagues) qui s'installent dès le début de l'entretien, Clément et moi nous vouvoyons, alors que le tutoiement fut de mise dans la majorité des autres entretiens que j'ai réalisés. L'échange par mail avec Clément a commencé par le vouvoiement et aucun de nous deux ne l'a modifié (j'accepte de tutoyer les personnes avec qui je réalise des entretiens si elles me le demandent ou si elles-mêmes me tutoient, pratique très courante dans le champ du travail social). Après coup, je me demande ce que ce vouvoiement signifie quant aux places auxquelles Clément me situe durant l'entretien, dans un possible transfert : celle, qui serait à la fois prestigieuse et écrasante pour lui, des personnes qui écrivent « des thèses et des / et des rapports » l.17, qui font de « grandes études » l.275 ; celle de thérapeute (j'y reviendrai) à qui il confie des éléments personnels douloureux pour lui. Ces places engageraient une certaine distance, qui peut se traduire par le maintien du vouvoiement. Clément me tutoie une seule fois durant l'entretien, à un moment où il semble désireux de prendre la place du « sachant » en me positionnant à celle de « non sachante » : il me donne des conseils sur l'écriture en éducation spécialisée (« y'a quelques mots clés qui marchent » l.284, « si tu m' si on met euh / / / euh / relation éducative / / euh / ou euh » l.285, « ça marche bien » l.288). Durant cet entretien, je suis moi-même très à l'aise, tellement que je dois me concentrer pour garder ma position de chercheuse réalisant un entretien clinique : j'ai plusieurs fois envie d'entamer une discussion avec Clément, voire de l'aider, de « réparer » son soi-écrivain souffrant, plutôt d'une place d'animatrice d'atelier d'écriture, ce que je suis par ailleurs, ou d'une place d'amie, que d'une place de chercheuse. L'ambiance détendue et riieuse de l'entretien contraste avec le malaise et le mal-être qu'exprime Clément quant à ses pratiques d'écriture. Il me semble que durant l'entretien cette ambiance a amoindri mon attention quant à ses expressions de souffrance. Quelques jours après l'entretien, j'ai une discussion informelle avec Paul. Après avoir parlé de tout autre chose, ce dernier oriente la discussion sur l'entretien que j'ai réalisé avec son ami, et me fait part de ce qu'il appelle un « complexe d'infériorité » de ce dernier quant à ses études et son statut. À la suite de cette conversation avec Paul, au moment de la transcription de l'entretien, je ressens des émotions désordonnées, de la tristesse (les larmes me montent aux yeux à l'écoute de certains passages), de la colère et du dégoût (envers le système scolaire et les enseignants, je pense : « ils ont détruit Clément »), j'ai envie de le recontacter pour le complimenter sur l'entretien, sur son travail, l'encourager à reprendre des études, comme il dit le souhaiter sans oser le faire. Paul



m'a dit qu'il espérait que cet entretien aura été bénéfique pour Clément. Aurait-il le fantasme que j'« aide » son ami, comme je désirerais moi aussi aider voire « réparer » Clément ? Et qu'a vécu Clément du fait que ce soit Paul – doctorant – qui lui ait demandé de m'accorder un entretien à moi, également doctorante : s'est-il senti valorisé ou rabaissé ? Au moment de l'analyse, plus je relis le discours de Clément et plus j'y perçois des orientations différentes des premières qui me sont venues à l'esprit, notamment quant au caractère douloureux qu'a pu revêtir pour lui cette entrevue, que j'avais jusqu'alors perçue comme agréable pour nous deux.

### **Interventions et relances durant l'entretien**

Durant cet entretien, j'interviens verbalement à 18 reprises. Parmi ces interventions, 6 sont des relances (toutes sous forme de simples reformulations), 4 sont des acquiescements, 4 font parties d'échanges sur la forme et le contenu de l'entretien, 2 sont des phrases de réassurance, 1 est une formule de politesse.

Clément m'interpelle à plusieurs moments de l'entretien – il questionne mon positionnement (« vous vous parlez pas c'est assez stressant » 1.95, « (ton de voix moqueur, narquois) ben je sais pas / c'est une question / c'est pas votre job entre point d'interrogation // de m'aiguiller un peu » 1.179), et mon sujet de recherche, qu'il me demande à plusieurs reprises de spécifier (« votre thème de thématique c'est ça l'travail à l'écrit c'est c'qu'vous m'dites » 1.42, « vous pouvez pas spécifier » 1.45), de manière chaque fois plus incisive. Durant l'entretien, j'entends ces phrases comme de simples demandes d'aide, mais, au moment de l'analyse, je les perçois aussi comme de potentiels jugements de mon attitude non directive, qui le mettrait en difficulté. Je pense qu'en toute autre situation d'entretien j'aurais répondu plus vite aux demandes de la personne interviewée, mais les appels de Clément, bien qu'incisifs dans les mots, me paraissent durant l'entretien – sans doute du fait du ton sur lequel ils sont exprimés, des jeux de regards, des sourires et des rires que nous échangeons – dénués de toute urgence. En outre, je ne ressens pas les silences comme pesants, ni pour lui ni pour moi. Il me semble alors que ces échanges (qui, au-delà de la thématique de l'entretien, y questionnent ma place) sont un jeu installé entre nous, que Clément cherche davantage à s'assurer de ma présence et de celle du cadre de l'entretien, qu'à recevoir un réel aiguillage thématique. Face à ses demandes, je me contente donc le plus souvent d'acquiescer, une fois de reformuler ma consigne. Lorsque j'entends ses questionnements comme de réelles demandes de relance, mes relances consistent en une reprise de ses propos (« **vous avez parlé à un moment du lien / que ça fait quelque chose au lien à l'enfant** » 1.187, « **vous avez parlé plusieurs fois de trace** »

1.328). Clément réagit de la même manière à chacune de ces relances. Tout d'abord, il répète les mots que je viens de prononcer comme s'il ne les comprenait pas (« du lien à l'enfant » 1.189, « tresse » 1.329) – répétitions qui me donnent la sensation fugace et désagréable que nous ne parlons pas la même langue. Puis, j'acquiesce, (« **oui // que le fait d'écrire avait une incidence sur le lien à l'enfant** » 1.190, « **il me semble** » 1.332). Alors Clément, après avoir accredité mon souvenir (« oui // j'ai parlé plusieurs fois d'trace » 1.333), relance son discours en utilisant une négation, ce que j'analyse comme une tentative réussie de se ressaisir de ce discours (« ah non c'est tout à l'heure en fin d'compte c'que j'disais c'est que » 1.191, « non mais je disais que » 1.333). Concernant ses questionnements sur mon positionnement, j'y réponds par des questions (notamment « vous trouvez » 1.96) ou des phrases voulues rassurantes (notamment « (sourire) j'écoute » 1.323). Ces formes de réponses me donnent envie de rire du fait de leur ressemblance à celles d'un « psy ». Clément prendra lui-même l'image du « psy » pour parler de ma posture : « comme si j'étais chez le psy là un peu » 1.324. L'idée d'une relation fantasmatiquement thérapeutique me revient en tête dans l'après-coup de l'entretien, puis au moment de son analyse : comme évoqué plus haut, je ressens un désir de « soigner », de « réparer » chez Clément un mal être vis-à-vis de l'écriture. Outre la « réparation » d'un tel mal être, peut-être ai-je par moments envie de « réparer » la situation d'entretien, durant lequel je fais parler Clément d'une pratique qui le met en difficulté et le fait souffrir, en ayant alors peur que le simple fait d'en parler le fasse souffrir. Les paroles que je prononce en direction de Clément, l'intonation de ma voix, me paraissent très calmes, presque tendres, à la fois protectrices et compatissantes, à l'image de celles que je prononcerais face à un ami dans une situation difficile.

### 2.3.2 CONTENU MANIFESTE

Clément initie l'échange (« ben j'vous écoute moi je suis / prêt à // » 1.1). À l'énoncé de ma consigne (« **est c'que vous pouvez m'parler / comme / comme ça vous vient / de vos pratiques d'écriture** » 1.2), il demande des précisions quant au statut de l'écrivain : « mes pratiques d'écriture / dans mon travail de / d'éducateur » 1.4, je laisse la perspective ouverte : « **notamment** » 1.5. Clément indique qu'il est « en train d'apprendre à écrire euh // dans mon travail d'éducateur » 1.6, depuis sa prise d'un nouveau poste il y a deux mois : il n'écrivait quasiment pas sur son précédent poste, en prévention spécialisée. Il qualifie son « rapport à l'écrit » 1.16 de « récent » 1.16 et de « laborieux » 1.16, congratule les personnes écrivant des thèses et des rapports, compare ces exercices avec l'écriture de son mémoire d'éducateur, qui

fut extrêmement difficile pour lui. Il note que beaucoup d'écrits sont demandés en travail social, parfois trop selon lui : cela fait perdre de la « spontanéité » 1.62 d'action et distancie les liens entre professionnels et usagers. Il précise qu'écrire n'est pas la fonction première des éducateurs spécialisés (contrairement aux assistants sociaux), ce serait, pour eux, une activité nouvelle – lui-même a initialement choisi ce métier en fonction de « plus d'action et moins de / moins d'écrit » 1.74. Il parle des destinataires des écrits professionnels (ASE, usagers, familles), avant d'aborder un nouveau thème : l'écriture en formation. Il espérait être débarrassé de cette pratique après sa formation, mais se retrouve aujourd'hui à un poste où elle est primordiale. Pour lui, l'écriture est liée au domaine administratif, il questionne l'utilité des écrits en travail social, dit avoir du mal à trouver leur intérêt, si ce n'est réfléchir et prendre de la distance sur la pratique. Il associe sur une ancienne expérience : sa tentative de création d'une association avec une amie, qu'ils ont abandonnée du fait des lourdeurs administratives. Il émet des hypothèses comparatives sur le travail social à différentes époques et se montre pessimiste quant à l'avenir de son métier : les éducateurs seraient de plus en plus assujettis à des demandes de résultats de la part des instances hiérarchiques et financeurs, ce qui mettrait à mal leurs fonctions premières. Il revient au thème de l'écriture, se compare à d'autres éducateurs qui apprécient écrire alors que lui-même évite cette pratique, même s'il ne peut y échapper. Il prend un exemple d'écriture hors cadre professionnel : la rédaction d'un discours pour le mariage d'un ami qui avait été très compliquée pour lui (« c'était très très dur / j'y arrivais plus / j'y arrivais pas » 1.268). Il pense qu'il ne reprendra jamais d'études – même si cela lui plairait – à cause des productions d'écrits que cela nécessiterait. Il se met à raconter sa journée, le long entretien qu'il a mené avec un adolescent à propos de son rapport à l'école, se dit fatigué de parler. À la suite d'une relance (« **vous avez parlé plusieurs fois de trace** » 1.328), il revient à son expérience en prévention spécialisée où il n'y avait que peu de trace écrite pour préserver l'accueil des usagers sous couvert d'anonymat, puis à son expérience professionnelle actuelle à l'ASE, où il perçoit la nécessité de prendre des notes pour garder trace des actions qu'il réalise. Il explique avoir en partie choisi ce nouveau poste pour l'écriture, comme un « nouveau challenge » 1.420. Il se souvient qu'en prévention spécialisée il aidait les jeunes dans certaines pratiques d'écriture (rédaction de CV, de lettres de motivation), des jeunes qui avaient un niveau d'écriture plus bas que le sien et à qui il essayait de montrer l'exemple. Il loue l'importance de l'écriture (« hyper important » 1.469, « primordial » 1.472) pour « s'intégrer » 1.471 socialement et professionnellement. Suit une relance : « **vous avez dit pour moi ça a toujours été difficile / d'écrire** » 1.516, il se souvient de différentes pratiques d'écriture, notamment scolaires. Écrire était déjà difficile pour lui

dans l'enfance et l'adolescence, lui provoquait parfois des symptômes somatiques (« ça m'fracassait l'bide » l.538). Il dit avoir gardé une crainte d'être jugé à la lecture de ses écrits. Il parle de son père qui écrit très bien (se disant « dégoûté » l.550 de ne pas avoir « hérité » l.549 de cette facilité), d'une camarade de collègue, élève brillante (« elle écrivait tellement bien » l.563), et d'un professeur de français qui prenait cette élève pour modèle. Les dernières minutes de l'entretien sont consacrées à la répétition des utilités (prise de distance, réflexivité) et à l'évocation de risques (écrire fige la pensée d'un instant, ce qui a été écrit ne peut être effacé) de l'écriture et des écrits en travail social.

Dix grandes thématiques sont abordées par Clément durant cet entretien. Premièrement, son parcours professionnel et la place accordée à l'écriture dans ses deux secteurs d'emploi. Deuxièmement, ses difficultés vis-à-vis de l'écriture. Troisièmement, l'augmentation du nombre d'écrits produits en éducation spécialisée. Quatrièmement, des questionnements quant à l'usage et à l'utilité des écrits professionnels. Cinquièmement, des expériences d'écriture hors contexte professionnel. Sixièmement, la pression hiérarchique qui se traduit dans les pratiques d'écriture et les écrits, faisant pour la plupart suite à une « demande » (12) (institutionnelle, émanant de supérieurs hiérarchiques). Septièmement, les modalités de rédaction et les contenus des écrits, les précautions rédactionnelles, les potentiels impacts des écrits sur les usagers. Huitièmement, les influences, incidences et risques de l'écriture et des écrits professionnels sur les liens entre professionnels et usagers, sur l'agir professionnel et sur les professionnels eux-mêmes. Neuvièmement, l'importance générale qu'il accorde à l'écriture, son positionnement de pédagogue vis-à-vis des enfants accompagnés en prévention spécialisée. Enfin, des expériences scolaires douloureuses en lien à l'écriture.

### **2.3.3 CONTENU LATENT : HYPOTHÈSES D'ANALYSE**

#### **D'une douleur d'écrire : éléments traumatiques se jouant dans l'acte d'écrire**

Dès le début de l'entretien, Clément fait part de difficultés vis-à-vis de l'écriture : « mon rapport à l'écrit » l.15 « est très laborieux » l.16, « ça a toujours été compliqué / l'écrit / pour moi » l.30. Les termes employés pour parler de l'écriture appartiennent au champ lexical de la difficulté et de la souffrance : « compliqué » (20), « mal » (14), « laborieux » (7), « difficile » (4), « douloureux » (2), « dur » (2), « mauvais », « pas terrible », « mourir ». Cette évocation de difficultés revient tout au long du discours, pour qualifier une pratique difficile pour lui au

niveau processuel (difficultés à se mettre à écrire, difficultés en orthographe), mais aussi douloureuse au niveau physique et psychique, ce qui me fait penser à de potentiels vécus traumatiques<sup>581</sup> liés à l'écriture dont la charge serait toujours présente pour lui, et viendrait se réactualiser dans ses pratiques d'écriture scolaires, étudiantes puis professionnelles. Durant cet entretien, Clément rapporte quatre situations d'écriture – vécues dans le champ scolaire, étudiant et professionnel – où viennent se (re)jouer une souffrance et une douleur (physique et psychique) en lien à l'écriture, qui me semblent être de nature traumatique. La manière dont il présente sa douleur d'écrire me donne l'impression d'une intemporalité de cette douleur : les verbes amenant son expression sont conjugués au présent (« est très laborieux » 1.16, « c'est très / très laborieux » 1.18, « pour moi c'est tellement douloureux d'écrire » 1.254, « c'est laborieux » 1.264, 1.522, « c'est douloureux » 1.469), au sein même de récits d'évènements conjugués au passé. Il dit par exemple : « quand j'étais à l'école primaire » 1.519 « j'passais autant d'temps qu'les autres mais (bafouille) euh à aux devoirs mais c'est vrai qu'c'est euh // c'est laborieux parc'qu'y faut » 1.521. Cette intemporalité de la douleur d'écrire pourrait renvoyer à l'intemporalité des processus psychiques au regard de l'inconscient, et au caractère traumatique de l'expérience d'écriture, qui lui confère un caractère « toujours actuel », ou du moins dont « le souvenir agit comme un évènement actuel. »<sup>582</sup>

Au début de l'entretien, Clément parle de la rédaction de son mémoire de fin d'études. Il emploie un terme choc : « quand j'ai écrit mon mémoire euh / d'éducateur spécialisé » 1.19 « j'ai cru qu'j'allais mourir » 1.20. Ce terme est directement lié à l'écriture du mémoire, qui lui aurait paru insurmontable : « entre cinquante et soixante-dix pages à écrire j'ai cru qu'j'allais mourir » 1.20. Cela renvoie-t-il à une angoisse de mort physique ? À une angoisse de mort par abandon ou par forfait ? À une angoisse de mort psychique, causée par la confrontation à un acte – écrire – trop coûteux psychologiquement pour lui ? À propos du coût psychique de l'écriture, je note la répétition de l'expression « pour le coup » (36) (notamment dans des phrases telles que « j'essaye au maximum d'éviter ça mais j'peux // pour le coup j' / là voilà j'vais pas pouvoir j'vais pas pouvoir y échapper » 1.254, « pour le coup c'est vrai qu'je // // c'est compliqué pour moi » 1.443, ou encore « c'était euh // excessivement laborieux // // voilà / pour c' / pour le coup » 1.556). S. De Mijolla-Mellor (2002)<sup>583</sup> indique, quant à la représentation de la mort en psychanalyse, que l'angoisse de mort « occupe [...] une place centrale, c'est à elle que renvoient finalement l'angoisse de conscience et l'angoisse de

<sup>581</sup> Est dit traumatique, sur le plan psychique, un évènement conduisant à un « bouleversement » et à des « effets pathogènes durables [...] dans l'organisation psychique ». Laplanche, J., Pontalis, J.-B., *op. cit.*, p. 499.

<sup>582</sup> Ciccone, A., Ferrant, A. (2009). *Honte, culpabilité et traumatisme*. Paris : Dunod, p. 28.

<sup>583</sup> De Mijolla-Mellor, S. (2002). Mort (représentation de la -) et psychanalyse. Dans De Mijolla A., *op. cit.*, p. 1051.

castration ». Je ferai plus bas des hypothèses quant à une angoisse de castration présente chez Clément, notamment dans ce qu'il évoque de son rapport à son père et aux analogons de la fonction paternelle. L'angoisse de conscience pourrait quant à elle être reliée à la réflexivité, présentée par Clément comme potentiellement douloureuse.

Aux trois quarts de l'entretien, après une relance (« **vous avez dit pour moi ça a toujours été difficile / d'écrire** » 1.516), Clément se met à parler de situations d'écriture plus anciennes, vécues à l'école primaire et au collège. Il se souvient d'une douleur physique associée à l'acte d'écrire, éprouvée en classe de 6<sup>ème</sup> : « systématiquement le jour d'la rédact' 'fin le / le jour d'la rédaction j'avais mal au bide » 1.535, « ça m'fracassait l'bide » 1.538, « j'étais mais euh / plié en deux parc'que ça m'faisait / ça m'faisait mal de // de j'sais pas d'aller écrire » 1.539. Au cours de cet énoncé, il joint le geste à la parole : il se plie en deux en se tenant le ventre d'un bras, grimace, comme s'il revivait la souffrance d'alors. Le mal de ventre serait directement relié voire confondu avec l'écriture, comme l'indique le rapprochement des expressions « avoir mal au ventre » et « devoir écrire » : « j'étais bien obligé d'aller en cours quand même donc j'pouvais pas éviter tous les cours si j'avais mal au ventre / donc / 'fin si j'p' j'devais écrire » 1.542. La localisation de cette douleur, le ventre, me renvoie à l'idée d'un objet à prendre en soi, à digérer : l'écriture serait-elle, pour Clément, un objet empoisonnant, indigeste, un « corps étranger interne » pour reprendre les termes de S. Freud à propos de la représentation du traumatisme ? Certaines formulations de Clément lorsqu'il parle de l'écriture et de l'écrit (« truc » (23), « machin » (5), « quelque chose » (10)) les font effectivement apparaître tels des objets irréprésentables pour lui, trop chargés qu'ils sont d'enjeux psychiques inconscients. Cela me fait également associer sur le fait que l'écrit représenterait, pour Clément, un objet bizarre<sup>584</sup>, il emploie d'ailleurs cet adjectif : « c'est bizarre cet écrit » 1.77. Plus loin dans l'entretien, la souffrance d'écrire est étendue au travail de pensée qu'engage cet acte : « le fait d'écrire souv' c'est une euh // c'est d'la réflexion / c'est mettre à plat un p'tit peu des idées / c'est s'faire du mal » 1.575, dit Clément. La douleur est déplacée du corps (mal au ventre) au psychisme (penser, réfléchir fait mal). Cette souffrance psychique est également présentée comme une fatigue : « ça m'fatigue énormément » 1.232, « se mettre à écrire c'est s'mettre à réfléchir » 1.584, « si on réfléchit on pourrait bouger » 1.588, « bouger parfois c'est un peu / fatigant » 1.588. Cette fatigue psychique, liée au mouvement, au fait de « bouger », me conduit à faire l'hypothèse, chez Clément, d'une crainte que la constance psychique ne soit attaquée par cette pratique d'écriture, trop

---

<sup>584</sup> « Élément insensé ou primitif qui doit être évacué » car « a priori inassimilable par le psychique ». Mellier, D. (2005). La fonction à contenir. Objet, processus, dispositif et cadre institutionnel. *La psychiatrie de l'enfant*, 48, 425-499.

douloureuse pour lui, peut-être car trop éloignée des pratiques professionnelles dont il a l'habitude et sur lesquelles il a fondé son soi-professionnel d'éducateur. En effet, il dit avoir choisi ce métier car il permettait d'après lui « plus d'action et moins de / moins d'écrit » 1.74, « moins d'travail cérébral » 1.76 que d'autres métiers du travail social, comme celui d'assistant de service social, des professionnels qui « passent leur vie à écrire » 1.71. L'inchangé, l'immobilité, sont à l'inverse présentés comme « rassurants » : « *c'est rassurant* hein des fois de pas être dans le // dans la réf' trop dans la réflexion » 1.587. Cette immobilité de la réflexion, de la pensée, renverrait à la constance mais aussi à la pulsion de mort<sup>585</sup>. S. Freud (1920)<sup>586</sup> fait un lien entre principe de constance et pulsion de mort, qui « tend à la réduction absolue des tensions ». Écrire conduisant selon Clément à la réflexion, et la réflexion étant pour lui potentiellement douloureuse, ne pas écrire pourrait par moments lui permettre de ne pas se confronter à cette réflexion, de maintenir à distance voire de dénier<sup>587</sup> les contenus de pensée douloureux. À l'immobilisme rassurant de l'absence ou du peu de réflexion, il oppose le mouvement qu'engagerait la réflexion : « si on réfléchit on pourrait bouger » 1.588. À quoi renvoie ici le verbe « bouger » ? Je l'entends tout d'abord comme une évolution, un changement d'état, par réorganisation d'états ou de positions antérieurs. La pratique d'écriture engagerait ce mouvement : « mettre en mouvement sa pensée est le devoir de tout professionnel commis à l'écriture » rappelle E. Ejzenberg (2008)<sup>588</sup>. « Bouger » pourrait signifier un mouvement vers l'inconnu, potentiellement angoissant car mettant au jour des incapacités, réelles ou fantasmées (Clément explique par exemple qu'il ne reprendra pas d'études car il a « peur de / devoir euh / de pas y arriver » 1.279). L'emploi du verbe « devoir » me fait ici penser, d'une part, à la recherche de réponse à un idéal (une auto injonction de forme « je dois réussir »), et d'autre part à l'enfance, au milieu scolaire, où l'enfant doit se conformer à ses devoirs scolaires d'élève. Le verbe « arriver », employé en synonyme de réussir, pourrait aussi signifier un point d'arrivée, relativement au mouvement induit par le verbe « bouger », et fantasmé inatteignable. Puis, Clément rapporte une expérience vécue en classe de 3ème, que je perçois comme ayant été très douloureuse pour lui sur un plan psychique. « On avait un prof de français / on était en rédaction j'sais pas quel jour et puis y nous dit euh // arrêtez-vous » 1.557, raconte-t-il, « y nous arrêtaient puis y lisait une dissertation d'une nana qui était en dessous d'notr' en 4ème par exemple et elle écrivait

<sup>585</sup> « Ce qui fait tendre les êtres vivants vers un état sans vie [...], elle tend à ramener le vivant à l'état antérieur ». Delion, P. (2002). Pulsions de mort. Dans De Mijolla A., *op. cit.*, p. 1357.

<sup>586</sup> Freud, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir*. Paris : puf (2010).

<sup>587</sup> Le déni correspond à l' « action de refuser la réalité d'une perception vécue comme dangereuse ou douloureuse pour le moi. » Ionescu, S., Jacquet, M.-M., Lhote, C., *op. cit.*, p. 167.

<sup>588</sup> Ejzenberg, E. (2008), *op. cit.*, p. 8.

tellement bien c'était horrible » 1.561, « y (le professeur) dit ah regardez c'est magnifique c'qu'elle écrit » 1.564. Là encore, l'irruption de verbes conjugués au présent dans un récit au passé, et l'essai de situation temporelle précise (« j'sais pas quel jour »), dénoteraient d'une intemporalité de la situation et du ressenti qu'elle fait naître : tout se passe comme si Clément entendait, aujourd'hui encore, le professeur parler de cette élève qui écrit bien, depuis toujours et pour toujours. Dans cette phrase, des adjectifs aux connotations opposées se mélangent – « horrible » et « magnifique » sont mis sur le même plan, « horrible » qualifiant le sentiment né chez Clément à l'écoute du « magnifique » de l'écriture de l'autre, « horrible » pouvant également qualifier ce qu'il pense de sa propre écriture en comparaison à l'écriture « magnifique » de l'autre. Je reviendrai plus avant sur les mécanismes d'identification et de projection qui se jouent dans le rapport à l'écriture de Clément.

En fin d'entretien, Clément rapporte une dernière expérience d'écriture aux conséquences douloureuses pour lui. À l'âge de 20 ans, en tant qu'animateur, il écrivit dans un rapport à propos de jeunes qu'il encadrait et qui avaient fait « une connerie » 1.597 : « vous puez la merde à dix mille kilomètres » 1.599. Après coup, il trouva cela « très violent comme euh comme écrit » 1.600, et le temps réel écoulé depuis l'évènement (« c'était y'a / treize ans / maintenant / ou quatorze ans » 1.600) n'aurait pas amoindri ce caractère « violent » : certains jeunes d'alors s'en souviennent et le lui rappellent (« une des gamines qui était à la Baleine 'fin qui était à c't'époque-là dans cette association et dans c'voyage » « et ben / elle m'en reparle encore » 1.602). Cet écrit est-il également violent pour Clément et pour les jeunes destinataires, ou Clément projette-t-il sur eux son propre ressenti de violence, imaginant qu'ils la ressentent à la même intensité que lui ? Lui-même ne réussirait pas à s'extraire de ce ressenti. Tout se passe comme si la violence du propos écrit sous l'effet d'un sentiment ponctuel (« j'étais très en colère à c'moment-là » 1.605) l'avait figé dans le temps – le propos était, reste et restera violent, malgré le changement d'avis de Clément (« ma position par rapport à c'truc là elle a beaucoup évoluée » 1.607), et son désir de réparation (« j'pourrais réécrire un autre truc en disant que y sont formidables » 1.608), qui d'après lui ne suffirait pas à réparer la faute, n'effacerait pas, comme il le souhaiterait, les effets de l'ancienne inscription : « c'est resté » 1.605, « c'que j'ai écrit avant c'était / c'est resté » 1.609. Cela me renvoie aux propos de J. Derrida (1967), qui indique qu' « en consignnant la parole, elle (l'inscription) [...] prend le risque mortel d'émanciper le sens à l'égard de tout champ de perception actuel, de cet engagement naturel dans lequel tout se réfère à l'affect d'une



situation contingente »<sup>589</sup>. Peut-être Clément envisage-t-il l'écriture de cette phrase comme un passage à l'acte, une agression envers ces jeunes, irrémédiable, irréparable, qui ferait de lui une personne violente (et de l'écrit une preuve – pour lui-même et l'autre – de cette violence). Les affects nés dans l'après-coup de ce passage à l'acte semblent le poursuivre, influencer sur son rapport à l'écriture et ses pratiques d'écriture actuels.

### **Apprendre et ne pas apprendre à écrire durant l'enfance**

La difficulté à écrire de Clément est, dans son souvenir, présente depuis toujours : « ça a toujours été compliqué / l'écrit / pour moi » 1.29. Il dit ne pas se souvenir de son écriture à l'école primaire (« j'sais pas comme c'était quand j'étais à l'école primaire » 1.519), mais pense néanmoins que ses difficultés étaient déjà là : « j'sais que // j'a' // ça a jamais été mon fort » 1.520. Je note, dans la phrase 1.519, l'utilisation du mot « comme » en place de comment, qui renforce l'idée d'une intemporalité de la difficulté, présente hier comme aujourd'hui. Les situations d'écriture douloureuses contées durant l'entretien sont-elles, chez Clément, à la source du trauma, ou sont-elles réactualisations d'une première expérience, dont le souvenir est refoulé, mais qui leur confère, dans l'après-coup, un effet traumatique ? Le traumatisme<sup>590</sup> se constituerait en effet en deux temps : un premier, « celui de l'effroi », confronte l'individu à un événement qui le sidère ; un second, dans l'après-coup, coïncide avec le moment de la mise en sens de l'événement premier, « lors d'une seconde scène venant en réactualiser le souvenir refoulé, et qui confère à l'événement sens et effet traumatique ». Je fais l'hypothèse que les situations d'écriture dont parle Clément jouent le rôle de secondes scènes. Cela ne veut pas dire qu'elles ne sont pas en elles-mêmes traumatiques, mais, en suivant les théorisations d'A. Ciccone et A. Ferrant<sup>591</sup>, qu'en tant que traumatisme actuel, elles ont « un effet d'attraction d'expériences traumatiques passées, (qu'elles) réveille, réchauffe, rappelle à la mémoire ». Je fais l'hypothèse que l'écriture renverrait Clément à une expérience traumatique « en souffrance d'élaboration, d'intégration », qui trouverait, dans les expériences traumatiques suivantes, « l'occasion de prendre forme, de se déployer, de se représenter, de prendre sens », car « le sujet tente de donner au traumatisme actuel une forme reconnaissable, familière, en attractant des expériences passées, en faisant appel à des

---

<sup>589</sup> Derrida, J. (1967), *op. cit.*, p. 24.

<sup>590</sup> « Choc inattendu, violent, écrasant, [...] « commotion psychique » soudaine qui anéantit le sentiment de soi, la capacité de résister, d'agir, de penser, de se défendre. » « Événement qui, par sa violence et sa soudaineté, entraîne un afflux d'excitation suffisant à mettre en échec les mécanismes de défense habituellement efficaces ».

Ciccone, A. Ferrant, A., *op. cit.*, p. 26.

Brette, F. (2002). Traumatisme. Dans De Mijolla A., *op. cit.*, p. 1771.

<sup>591</sup> Ciccone, A. Ferrant, A., *op. cit.*, p. 32.

expériences connues pour donner une forme et un sens à l'expérience actuelle, afin qu'elle puisse être liée, intégrée. » Toutefois, cette répétition, dans l'écriture, d'un vécu traumatique, empêcherait son élaboration.

Si les situations dont Clément se souvient et dont il parle sont des « secondes scènes », c'est qu'un premier évènement a eu lieu, et a fait naître chez lui un ressenti qui, parce qu'il se réactualise dans les pratiques d'écriture, les rend traumatiques. L'évènement premier était-il lié à une situation d'écriture, où y a-t-il eu déplacement, sur et dans l'écriture, d'affects liés à un autre évènement psychiquement violent ? Ce premier évènement pourrait se situer au moment de l'apprentissage de l'écriture par Clément. Il n'en parle pas, et son discours me conduit à penser qu'il n'en a pas de souvenir conscient. L'absence de souvenir quant à cet apprentissage me donne l'impression que le savoir-écrire est, pour lui, présent (mais aussi absent) depuis toujours, et, présent comme absent, porteur, depuis toujours, de souffrance. Cette présence quasi magique du savoir-écrire me fait penser à ce que décrit R. Kaës (1975)<sup>592</sup> à propos de l'objet de savoir, qui, dans le fantasme, apparaîtrait immédiatement comme déjà formé. Si Clément ne parle pas de son propre apprentissage de l'écriture, il parle des difficultés d'apprentissage d'un enfant accompagné en prévention spécialisée. Les termes employés pour en parler me font davantage penser à une pratique magique qu'à un réel apprentissage – forme d'apprentissage à laquelle Clément pourrait identifier le sien. Il se questionne sur les difficultés de cet enfant à acquérir la capacité d'écrire, en ces termes : « qu'est c'qui fait que ça rentre pas » l.457, « j'crois qu'il a eu / une éducation euh / / / 'fin il est allé à l'école j'sais pas il a fait un truc euh il est suivi et des trucs comme ça mais / / / comme si euh / ça rentrait pas quoi / y sait pas écrire » l.458, « y sait lire écrire mais y sait pas faire la différence entre certaines lettres ou j'sais pas quoi certains sons tout ça » l.461. En lieu et place d'apprendre, Clément utilise ici le verbe rentrer. Il me semble dès lors que l'apprendre n'est pas considéré comme un processus, mais comme le fait de faire rentrer le savoir dans la tête. L'écriture serait ainsi envisagée dans son seul aspect technique et processuel, comme si la capacité à écrire était programmée dans la tête des individus à l'image d'un programme dans un ordinateur. C'est-à-dire, surtout, de l'extérieur : l'ordinateur n'apprend pas le programme, une personne le lui installe et il l'exécute. Tout se passe comme si, chez l'enfant dont parle Clément, le programme n'avait pas été installé correctement ; dès lors, l'enfant « sait lire écrire » l.461 mais sans en maîtriser le processus : « y sait pas faire la différence entre certaines lettres ou j'sais pas quoi certains sons » l.461. Clément ne s'identifie pas

---

<sup>592</sup> Kaës, R. (1975). *Fantasme et formation*. Paris : Bordas.

directement à cet enfant, mais parle de son propre père qui écrit très bien et ne lui aurait pas transmis cette faculté en héritage. « Mon père écrit très très bien » 1.547 dit-il, « ça c'est assez frustrant parc'que / j'ai pas hé' / hérité pas mal de trucs de / de caractère de mon père mais / pas ça donc euh / / j'suis un peu / j'suis un peu dégoûté » 1.548. Cela me fait penser au don, presque magique, d'une capacité, que ni Clément ni l'enfant dont il parle n'auraient reçu correctement. Le savoir-écrire aurait dû être donné par le père et ne l'a pas été. L'emploi du verbe hériter, qui confère à l'écriture un caractère inné bien plus qu'acquis, renvoie aux legs, au don, mais aussi à la notion philosophique de talent. Ce père qui « écrit très très bien » 1.547 » mais aurait refusé de donner ce talent à son fils pourrait prendre, pour Clément, la fonction de Père imaginaire, « fruit de l'imagination de l'enfant trouvant son support dans les diverses représentations culturelles du père terriblement tyrannique ou immensément bon, adorable ou exécration, fascinant ou terrifiant »<sup>593</sup>. Clément semble effectivement à la fois fasciné par ce père qui maîtrise une pratique (l'écriture) que lui-même ne maîtrise pas, et se dit « dégoûté » 1.550 par ce père, exécration, qui ne lui a pas fait don de cette maîtrise. La facilité à écrire du père symboliserait-elle la puissance du Père, qui serait refusée à Clément ? Cela représenterait-il une forme de castration<sup>594</sup> ? J. Laplanche et J.-B. Pontalis (1967)<sup>595</sup> indiquent en effet que « le fantasme de castration est retrouvé sous divers symboles : l'objet menacé peut être déplacé [...], l'acte peut être déformé ». J'imagine que si l'écriture était représentée par la maîtrise d'un stylo, et le stylo envisagé comme symbole phallique, le fait que le père empêche le fils de tenir le stylo serait-il empêchement de s'imaginer posséder le phallus ? Clément, à qui n'aurait pas été accordée la facilité à écrire du père, devrait en passer par l'apprentissage douloureux de l'écriture. J.-F. Chiantaretto (1998) postule d'un trauma vécu par le petit enfant lors de cet apprentissage : « le « petit d'homme » s'est [...] confronté à ce trauma de la lettre par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, qui l'a arraché au statut d'infans »<sup>596</sup>. Cet auteur s'intéresse aux travaux de J. Piaget (1926)<sup>597</sup> sur le réalisme nominal, qui « caractérise la compréhension du langage jusqu'à six ou sept ans » et que l'enfant abandonne en grandissant, pour découvrir « l'arbitraire du signe ». Selon J.-F. Chiantaretto (1998), la visée de l'écriture est d' « introduire par le truchement enrobant des

<sup>593</sup> De Neuter P. (2002). Père réel, imaginaire et symbolique. Dans De Mijolla A., *op. cit.*, p. 1202.

<sup>594</sup> « La définition psychanalytique de la castration s'inspire [...] de ce que redoutent les enfants mâles : l'ablation du pénis. Le mot est essentiellement relié à celui de complexe, au sens où le complexe de castration, couplé au complexe d'Œdipe, est organisateur de la psychosexualité et, plus largement, de la vie psychique. » L'étroite relation entre complexe de castration et complexe d'Œdipe se situe électivement dans « la fonction interdictrice et normative de celui-ci ».

Cournut, J. (2002). Castration (complexe de -). Dans De Mijolla A., *op. cit.*, p. 274-278.

Laplanche, J., Pontalis, J.-B., *op. cit.*, p. 74.

<sup>595</sup> Ibid.

<sup>596</sup> Chiantaretto, J.-F. (1998a). *Écriture de soi et trauma*. Paris : Anthropos, p. 26.

<sup>597</sup> Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : puf (2013), p. 55.

mots une distance interdictive »<sup>598</sup> entre la chose et le mot qui la désigne. Cette distance interdictive renverrait elle-même à l'interdit fondamental de l'inceste. « C'est qu'à passer sous le joug de la lettre et de ses lois – poursuit l'auteur – il (l'enfant) se confronte à un règlement de comptes avec l'investissement des imagos parentales : commencer à lire et écrire est bien réaliser littéralement le renoncement à l'inceste, tout en réalisant une jouissance incestueuse déplacée sur « l'acte d'écrire » »<sup>599</sup>. Pour apprendre à écrire et écrire effectivement, il s'agirait de se détacher du Père – aidant et/ou castrateur –, et autres figures ayant permis l'apprentissage, par exemple les professeurs, et de se séparer du fantasme de toute-puissance sur les choses que permet le réalisme nominal. Ce « trauma de la lettre » serait, pour la plupart des apprenants, structurant, nécessaire, en tant qu'il « impose un travail psychique et permet le développement ». Chez Clément, il aurait au contraire été « désorganisateur, destructeur », de ceux « qui s'opposent au développement, à la croissance, à la vie. »<sup>600</sup>

### **(Ré)apprendre à écrire à l'âge adulte**

L'écriture serait très liée, pour Clément, aux domaines scolaires et professionnels, à l'apprentissage, et aux figures permettant cet apprentissage : parents, professeurs, supérieurs hiérarchiques, dont il est nécessaire de se séparer pour savoir et pouvoir écrire seul. Le fait qu'il se dise encore « en train d'apprendre à écrire » l.5 renvoi-t-il à un refus de se séparer de ces figures ? Refuser de savoir écrire ou d'écrire, est-ce ne pas prendre le risque de (re)vivre une potentielle situation de perte de ces figures ? Le désir de Clément de (ré)apprendre à écrire, en tant qu'adulte professionnel, symbolise-t-il un désir de rejouer le premier apprentissage en en excluant, cette fois, l'aspect traumatique ? Est-ce un désir de réorganiser la configuration singulière de son rapport à l'écriture ?

### ***Le cadre professionnel, espace où réapprendre à écrire***

Clément commence l'entretien par ces mots : « je suis en train d'apprendre à écrire euh / / dans mon travail d'éducateur » l.5. Cette phrase me surprend. Se sent-il en train d'apprendre à écrire en tant qu'éducateur, à écrire un certain type d'écrits (professionnels), ou en train de (ré)apprendre à écrire grâce à son travail d'éducateur ? Se vit-il comme ne sachant pas écrire ? Une autre phrase, en milieu d'entretien, me renvoie aux mêmes questionnements : « j'ai dit

---

<sup>598</sup> Chiantaretto, J.-F. (1998a), *op. cit.*, p. 97.

<sup>599</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>600</sup> Ciccone, A. Ferrant, A., *op. cit.*, p. 28.

hein qu'j'essayerai d'apprendre 'fin qu'c'est quelque chose que j'allais apprendre que j'savais pas faire du tout écrire » 1.421. Quel rapport à l'écriture conduit Clément à se vivre comme ne sachant pas écrire, alors que dans la réalité formelle il le sait ? Est-ce dû à la qualité de son écriture, jugée médiocre (« pas terrible » 1.546, « jamais un style très très bon » 1.546, « des fautes d'orthographe » 1.496) ? Ou le peu d'expériences d'écriture sur son premier poste d'éducateur ? Le terme « apprendre (à écrire) » revient à 6 reprises, avec variation des conjugaisons des verbes associés : « je suis en train d'apprendre » 1.5, « j'dois apprendre » 1.11, « j'vais appr' » 1.23, « je commence à apprendre » 1.24, « y faut qu'j'apprenne » 1.33, « j'essayerai d'apprendre » 1.421, « *j'ai dit que j'allais* apprendre » 1.422. L'apprentissage n'est jamais directement désigné comme ayant eu lieu dans le passé, il est situé dans le présent et le futur. Je fais l'hypothèse que se représenter les pratiques d'écriture professionnelles comme totalement différentes des pratiques d'écriture scolaires et personnelles permet à Clément de mettre à distance la douleur que faisaient naître chez lui ces pratiques, et de recommencer en quelque sorte à apprendre à écrire sur de bonnes bases.

### ***Figures soutenant le réapprentissage de l'écriture dans le cadre professionnel***

Le discours de Clément met en scène plusieurs figures qui auraient soutenu et soutiendraient son rapport à l'écriture. Il me semble rejouer, en tant que professionnel, avec les personnels de direction (chef de service, ASE), les premières relations – ambivalentes, à la fois aidantes et castratrices, accompagnatrices et autoritaristes – aux figures d'autorité ayant permis son apprentissage initial de l'écriture. Son ancien chef de service en prévention spécialisée, qui écrit à la place des éducateurs (« c'était l'chef de service qui s'en occupait / parc'que y / y savait qu'on n'allait jamais l'faire à temps » 1.361), pourrait par exemple prendre la place des parents qui aident à écrire le mémoire d'éducateur (« quand j'ai écrit mon mémoire mais c't'é j'l'ai / j'ai eu d'la chance de l' l'écrire' de que mes parent m'aident » 1.551). Parlant de son nouveau poste à l'ASE, il explique : « j'ai eu d'la chance » 1.33, « j'avais plein d'rapports à écrire / mais c'est la / la la / le / la personne que j'remplace qui les avait écrit quasi tous avant qu'j'arrive » 1.33. Comme dans l'épisode où ses parents l'ont aidé à rédiger son mémoire, Clément utilise ici l'expression « j'ai eu d'la chance » 1.33, 1.551. Cette ancienne collègue pourrait prendre la fonction d'une mère aidante, par le fait d'avoir écrit les rapports à sa place.

Clément compare son « rapport à l'écrit » (11) à celui d'autres personnes de son entourage – son père, ses collègues, les usagers. L'opposition entre ses difficultés et souffrances vis-à-vis

de l'écriture, et ce qu'il perçoit des facilités des autres, semblent faire naître chez lui à la fois un désir d'être comme l'autre qui réussit (« quand je rencontre des gens qui font des grandes études », 1.274 « qui / passent leur vie à écrire à réfléchir à lire sur des // et / j' / moi j'trouve qu'ç' ça pourrait m'plaire » 1.276), et des ressentis d'incapacité (« mais j' / y'a le côté / euh / le côté euh // ça là tout ça écrire » 1.277, « j'ai peur de / devoir euh / de pas y arriver euh // pour ça » 1.279). S'il ne réussissait pas à s'identifier à ceux ayant des facilités à écrire, trop différents de lui, il indique à demi-mot des figures identificatoires possibles : ses anciens collègues de prévention spécialisée qui, comme lui, écrivaient peu ; son nouveau chef de service qui, comme lui, a travaillé en prévention spécialisée, et trouve l'écriture en AED difficile (« il m'avait dit vous allez voir c'est quand même ça qui change le plus quoi / c'est ça qui est le plus difficile / entre / dans l'travail que nous on va faire / c'est qu'on vous demande / énormément d'écrit » 1.108). Peut-être est-ce l'identification à ce chef de service qui a permis à Clément d'oser choisir ce nouveau poste, malgré les nombreuses pratiques d'écriture qu'il nécessite et les difficultés de Clément à ce propos, que ce chef de service a acceptées en l'embauchant (« j'ai dit hein qu'j'essayerai d'apprendre 'fin qu'c'est quelque chose que j'allais apprendre que j'savais pas faire du tout écrire » 1.421). Ce chef de service qui lui a accordé sa confiance pourrait en outre représenter, pour Clément, une figure d'identification et d'étayage possible dans son processus de réapprentissage de l'écriture dans le cadre professionnel.

Les usagers semblent occuper une place toute particulière dans la (re)construction du « soi-professionnel écrivant » de Clément. Il présente le « rapport à l'écrit » des usagers côtoyés en prévention spécialisée comme très difficile : « rien qu'le fait pour les gamins d'se mettre à écrire euh / 'fin à faire euh // à écrire trois lignes » 1.432, « c'était très très compliqué » 1.434. Leur « rapport à l'écrit » serait « en deçà » du sien : « leur rapport à l'écrit il est quand même / bien au deçà de c'qu' du mien hein » 1.445. Les jugements qu'il porte sur les capacités d'écriture de ces enfants sont sévères : « un autre gamin là l'autre fois j'le vois y m'dit euh / j'ai eu un 5 sur 20 en dictée » 1.453, « j'ai dit ah ouai putain c'est // pfiou / j'lui dis c'est mauvais » 1.454. Par ces jugements, projette-t-il sur ces enfants de potentielles réflexions blessantes qui lui auraient été faites, ou qu'il imagine qu'on pourrait lui faire ? J'ai émis l'hypothèse d'un complexe de castration, vécu par Clément dans la relation à son père et à l'écriture. Ce complexe aurait pu attaquer son image du moi-écrivain, le conduire à se penser « non sachant » écrire. Le complexe de castration a en effet un « point d'impact dans le narcissisme : le phallus est considéré par l'enfant comme une partie essentielle de l'image du

moi ; la menace qui le concerne met en péril, de façon radicale, cette image »<sup>601</sup>. Devenu adulte, en position de professionnel auprès d'enfants ayant des difficultés à écrire – tout comme il en a eu enfant, et en aurait encore à l'âge adulte – le comportement de Clément me semble ambivalent. Il prend la place d'un adulte « bon » : il aide les enfants, écrit à leur place s'il le faut ; mais porte dans le même temps des jugements très durs voire rabaisant sur leurs capacités. Remet-il alors en scène un comportement ambivalent ressenti chez son propre père – ou chez les analogons de la fonction paternelle – lorsqu'il était lui-même enfant ? Projette-t-il sur ces enfants ses propres craintes, nées de son sentiment de ne pas savoir bien écrire (« j'me dis qu'est c'qu'y vont faire / 'fin // s'y savent à peine écrire ou qu'y font des fautes d'orthographe à t' à quasi tous les mots » l.466, « des fois j'me demande com' si y s'en rendent bien compte ça du fait que // que si y savent à peine écrire le français si y ont y vont pouvoir à un moment donné euh réussir » l.480) ? S'admoneste-t-il lui-même à propos de ses difficultés à écrire ? Qui risquerait de « ne pas réussir » – les enfants dont il parle ou lui-même ? Par projection ce pourrait être lui, car, indiquant ce que ces enfants pourraient ou non « réussir », il parle de l'écriture d' « un mémoire » : « si y ont y vont pouvoir à un moment donné euh réussir à // à pas à écrire un mémoire mais » l.482, « 'fin j'espère qu'y écriront un mémoire hein bien sûr mais » l.183. Dans la suite du propos, je note un changement de pronom : Clément ne dit plus « ils » mais « on », ce qui pourrait indiquer une identification projective<sup>602</sup> à ces enfants, par le biais des difficultés à écrire et de l'espoir de « s'en sortir » qu'ils ont en commun. Cette identification me semble, aussi, pleine d'espoir : « on s'en sortira toujours » l.485, dit Clément, « si on a envie » l.485, « on n'est pas obligé de // // d'écrire parfaitement pour s'intégrer » l.486. Elle lui permettrait en outre de mettre à distance certaines pensées ou pratiques de ces enfants, dans lesquelles il ne souhaite pas se reconnaître : « moi j'accorde un / une importance quand même à la langue française » l.495, « les quoi KWA moi ça je / j'y arrive pas » l.499. Le rapport à l'écrit de ces enfants, jugé en deçà du sien, lui permettrait aussi de prendre vis-à-vis d'eux la place d'une personne « sachante » et aidante. Parvenir à dépasser ses difficultés pour aider l'autre renforcerait narcissiquement Clément : « en vrai ça m'est / j'aime pas ça écrire mais / pour le coup / je surpassais cette euh / ce truc là pour que les gamins y puissent avoir une euh // un CV une lettre de motivation corrects » l.435, « je dépassais mon / parc'que j'suis quand même a' j'suis

<sup>601</sup> Laplanche, J., Pontalis, J.-B., *op. cit.*, p. 74.

<sup>602</sup> Forme particulière d'identification qui consiste, pour le Moi, à « expulser hors de lui les expériences intolérables en se clivant lui-même et en projetant ces parties clivées dans les objets extérieurs ». Laplanche, J., Pontalis, J.-B., *op. cit.*, p. 781. « Mécanisme consistant en un fantasme dans lequel le sujet imagine s'introduire [...] à l'intérieur de l'autre, tentant ainsi de se débarrasser de sentiments, de pulsions ressenties comme indésirables ». Ionescu, S., Jacquet, M.-M., Lhote, C., *op. cit.*, p. 199.

professionnel » 1.439. Cette place de « professionnel » lui permettrait de rejouer son rapport à l'écriture sur un nouveau terrain, et de dépasser certains blocages vécus par le passé, dans le cadre scolaire et privé. Il serait même en mesure de montrer l'exemple à ces enfants, de prendre la place du pédagogue : « des fois j'envoie des textos aux enfants » 1.501, « je fais en sorte d'écrire correctement les mots » 1.503, « ça peut être un outil pédagogique voilà de montrer qu'on peut écrire des mots correctement même en envoyant des textos » 1.504. Cette place de « sachant », dans un domaine où il se sent très en difficulté, est peut-être ce qui lui permet d'évoquer l'écrit d'une autre manière, beaucoup plus positive, dans la suite de l'entretien : « quand même c'est un truc euh / hyper important » 1.468, « moi j'accorde un / une importance quand même à la langue française // euh / par rapport à l'écrit » 1.495.

### ***Apprentissage de l'écriture professionnelle : vécus d'impuissance, d'incapacité et d'espoir***

Le réapprentissage de l'écriture, à l'âge adulte et dans le cadre professionnel, renverrait Clément à des ressentis divers et différents : d'espoir, liés à la poursuite d'un idéal du moi en capacité d'écrire, qu'il ose aujourd'hui soutenir, mais aussi d'impuissance et d'incapacité, potentiellement liés au caractère douloureux, traumatique, de ses premières expériences d'écriture, qu'il essaye aujourd'hui de dépasser.

Les ressentis d'incapacité apparaissent dans le discours par le biais d'énoncés de difficultés et de complexités de l'acte d'écrire (« compliqué » (20), « difficile » (5), « pas facile »), mais aussi au sein même des expressions de souffrance, à plusieurs acceptions. Par exemple, dans la phrase « moi j'ai beaucoup beaucoup d'mal à m'mettre à l'écrit » 1.18, « mal » pourrait à la fois désigner une souffrance (physique et/ou psychique), et l'expression avoir du mal renvoyer à un vécu de difficulté voire d'incapacité. Je note également la répétition d'expressions d'incapacités plus personnelles : « je sais pas » (51), « je / on peut pas » (22), « ça marche pas » (6), « j'y arrive pas » (6). L'expression « ça marche pas », dans laquelle le verbe marcher serait utilisé en synonyme de fonctionner, conduit, comme j'en ai fait l'hypothèse plus haut, à envisager l'écriture sous un aspect technique et processuel, sur lequel la personne écrivante n'aurait que peu de prise. Les vécus d'impuissance, l'idée d'une intemporalité du caractère compliqué de la pratique d'écriture pour Clément, sont parfois teintés de fatalisme. Ce fatalisme est toutefois nuancé par d'autres phrases – Clément évoque des essais, des espoirs : « des fois j'ai l'impression qu'il y a du pouvoir » 1.529, « j'suis pas incapable d'écrire des trucs » 1.532 ; un désir de progresser, comme j'ai pu l'évoquer vis-à-vis du thème de l'apprentissage. Mais ces essais échouent, ces espoirs sont déçus : « j'sais pas c'est compliqué



d'y'arriver j'y'arrive pas » 1.530. Cette spirale d'essais-erreurs créerait chez Clément une peur de l'échec qui inhiberait les essais suivants : à propos du fait d'écrire, il dit par exemple « ça m'fait / ça m'rebute en fin d'compte / et j'ai peur de / devoir euh / de pas y arriver » 1.278. Le sentiment d'espoir, déçu, se retournerait en sentiment d'incapacité et d'impuissance.

L'impuissance ressentie vis-à-vis de l'acte d'écrire se lierait, dans le cadre professionnel, à un ressenti d'impuissance quant aux buts et effets des écrits produits – ayant dépassé l'impossible d'écrire, l'éducateur se heurterait à un second impossible : obtenir les effets escomptés de ses écrits. Clément évoque notamment une baisse de l'octroi d'autorisations d'action et de financements à l'action sociale, alors même que les travailleurs sociaux feraient plus de choses (notamment des écrits) pour les obtenir. Ce heurt contre la réalité entraîne chez lui une fatigue professionnelle (« j'aime beaucoup c'travail / mais ça me // ça m'fatigue énormément » 1.232) et des craintes pour le futur (« on pourra plus à mon avis travailler très correctement » 1.238). Il évoque également une impuissance de métier : l'acte éducatif ne suffirait pas, ou plus, à remplir son office idéal (« qu'est c'qu'on peut faire on peut // on n'est pas des // on n'est pas des magiciens ni des policiers » 1.243, « on n'est rien / nous on n'a pas de /// on peut pas tout se /// on peut pas on peut pas sauver l'monde » 1.245. L'expression d'une négation de l'être (« on n'est pas » (2), « on n'est rien ») me paraît violente, comme l'est sans doute le ressenti des travailleurs sociaux confrontés à des sentiments d'impuissance de métier. L'idéal de métier serait attaqué, du fait de l'impuissance concomitante au manque de moyens, ce qui conduirait le travailleur social à porter une double impuissance : la sienne et celle du système de l'action sociale. Le discours de Clément me renvoie par moments une image de désagrégation, où même les bases, les certitudes sur lesquelles tenait le système se délitent : « on n'est pas des magiciens ni des policiers quoi / et des fois les policiers y peuvent rien faire non plus » 1.243, impuissance généralisée, où plus personne ne peut rien. Le sentiment d'impuissance – réelle et/ou fantasmée – du travailleur social serait renforcé par des attentes sociétales, de plus en plus grandes. L'éducateur serait ainsi pris entre une commande, utopique selon Clément, des instances décisionnaires (« on nous demandait énormément de de résultats / on nous demandait de / un espèce de paix sociale » 1.239), et une réalité de terrain qui résiste (« un espèce de paix sociale euh / qui était pas possible / ça marchait pas la paix » 1.239).

### **Se défendre contre les affects douloureux liés à l'acte d'écrire**

Confronté à son difficile « rapport à l'écrit » (10), aux vécus d'incapacité et d'impuissance vis-à-vis de l'acte d'écrire et de ses effets, Clément mettrait en mots et/ou en scène au cours de

l'entretien diverses manœuvres protectrices, prenant la forme de mises à distance des pratiques d'écriture, des ressentis que font naître chez lui ces pratiques, des écrits produits et de son « soi-professionnel écrivain ». Je fais l'hypothèse que ces mises à distance sont des mécanismes de défense<sup>603</sup> vis-à-vis de l'acte d'écrire lui-même, lorsque les défenses contre les effets produits par l'acte (souffrance, sentiment d'impuissance et d'incapacité) ne fonctionnent pas assez bien ou ne fonctionnent plus. Les mises à distance (de l'acte d'écrire et des affects liés à cet acte) que Clément raconte et met en scène durant l'entretien correspondraient à des mécanismes de mise à l'écart<sup>604</sup>, de refoulement, de projection et de rationalisation. Ces défenses lui permettraient de contrer, ou d'amoindrir, certains ressentis trop douloureux.

Parfois, il mettrait à distance l'acte d'écrire et les ressentis douloureux liés à cet acte de manière drastique. Durant les années suivant sa formation, où il a ressenti une angoisse de mort au moment de la rédaction de son mémoire, il arrête quasiment d'écrire : « j'ai pas écrit beaucoup moi ces dernières années » l.11. Ce choix de ne plus beaucoup écrire pourrait correspondre à un mécanisme de mise à l'écart, qui se distingue du refoulement par son caractère volontaire. Pour justifier cette mise à l'écart de la pratique d'écriture et de ce qu'elle engendre pour lui de douloureux (notamment la réflexion), Clément utilise la formule « j'ai pas envie », qui me paraît infantile : « des fois / j'crois que / j'ai pas envie d'me faire du mal » l.576, « moi j'ai pas forcément toujours envie d'réfléchir » l.586. Cela pourrait renvoyer à un mécanisme de rationalisation. Dans le cadre de son premier emploi en prévention spécialisée, où il n'était pas obligé d'écrire, Clément pouvait assouvir ce « *j'ai pas envie* », à la différence de ce qui se passait dans cadre scolaire et étudiant, où il était « obligé » (12) d'écrire. Assouvir ce « *j'ai pas envie* » aurait pu, un temps, lui permettre d'assouvir un plaisir narcissique en recouvrant un sentiment de maîtrise sur ses actes. À certains moments de l'entretien, il arrive à Clément d'oublier le nom de certains écrits : « mon / mon ra' / mon / / mon comment ç's'appelle / mon / mon mémoire d'éduc » l.127, « des des rapports / enfin des / comment ça s'appelle / des / / rho / merde / ça s'appelle comment / / / des / / / merde / j'ai oublié » l.139. Oublier le nom de l'écrit « laborieux » (7) est-il alors un moyen de s'en défendre ? S. Freud (1901)<sup>605</sup> étudie le sens potentiel des oublis de mots. Selon lui, « les mots

<sup>603</sup> La défense renvoie à un « ensemble d'opérations dont la finalité est de réduire, de supprimer toute modification susceptible de mettre en danger l'intégrité et la constance de l'individu biopsychologique ». Elle porte sur « l'excitation interne (pulsion) et, électivement, sur telle des représentations (souvenirs, fantasmes) auxquelles celle-ci est liée, sur telle situation capable de déclencher cette excitation dans la mesure où elle est incompatible avec cet équilibre et, de ce fait, déplaisante pour le moi ». Le processus défensif se spécifie en mécanismes de défense, « différents types d'opérations dans lesquelles peut se spécifier la défense ». Laplanche, J., Pontalis, J.-B., *op. cit.*, p. 108.

<sup>604</sup> « Tentative de rejet volontaire, hors du champ de la conscience, de problèmes, désirs, sentiments, ou expériences qui tourmentent ou inquiètent un sujet. » Ionescu, S., Jacquet, M.-M., Lhote, C., *op. cit.*, p. 223.

<sup>605</sup> Freud, S. (1901). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Payot (1923, 2001), p. 30.

oubliés ou défigurés se trouvent mis en rapport, en vertu d'une association quelconque, avec une idée inconsciente, dont l'action visible se manifeste précisément par l'oubli », « le nom oublié se rapporte à un sujet qui touche ma personne de près et est capable de provoquer en moi des sentiments violents, souvent pénibles ». Le mot oublié viendrait toucher un « complexe personnel » de l'orateur ou du scripteur. Ces oublis répondraient notamment au « désir d'éviter un sentiment désagréable ou pénible que tel souvenir donné est susceptible de provoquer ». Ils seraient à l'image du refoulement<sup>606</sup>. Chez Clément, l'oubli du nom d'écrits qui ont été difficiles à rédiger pour lui dans le passé ou auxquels il envisage avoir à se confronter dans le futur, serait une manière de se protéger des affects douloureux déclenchés chez lui par ces actes d'écriture, réels ou imaginés. S. Freud (1901)<sup>607</sup> note que certains oublis de mots ont « pour but d'assurer l'oubli d'un projet », ici potentiellement celui de rédiger un écrit. Un autre exemple rapporté par S. Freud dans le même ouvrage me semble pouvoir éclairer, chez Clément, non un complexe vis-à-vis de l'acte d'écrire lui-même, mais vis-à-vis de ce que je représenterais dans les transferts qui se jouent entre nous durant l'entretien. En effet, ma place n'est pas neutre : je suis doctorante, tout comme Paul et d'autres personnes de l'entourage de Clément, alors que lui-même déprécie son statut, exprime un désir de reprendre des études et la crainte de ne pas y réussir ; je travaille sur le thème de l'écriture, pratique très douloureuse pour Clément ; et je réalise avec lui un entretien non directif, alors qu'il exprime à plusieurs reprises un besoin de cadre (« finalement j'crois qu'j'préfère les recherches euh / directives / ou semi directives » l.97). Tout au long de l'entretien, il alterne des propos flatteurs en direction des personnes rédigeant des écrits universitaires et professionnels (« j'tire mon chapeau à tous ceux qui écrivent des thèses et des / et des rapports et des trucs comme » l.17), et des propos dévaluant ces écrits (« tous ces trucs-là / j'sais pas c'que c'est mais / ça s'entasse c'est euh / / / c'est quoi c'est des thèses / ou des rapp' / / des mémoires » l.121). Et, comme pour se protéger à la fois du désir et de la souffrance que font naître chez lui ces écrits (ou la seule pensée de ces écrits) il oublie par moments leurs noms. S. Freud rapporte avoir oublié un mot au cours d'une conversation avec un groupe de personnes. Une fois sorti de ce groupe, il se souvient presque immédiatement de ce mot. Il interprète cet oubli et ce ressouvenir de la manière suivante : « si j'ai réussi à trouver rapidement la phrase cherchée, ce fut sans doute grâce à l'idée que j'ai eue de me retirer de la société qui infligeait à cette phrase une sorte de censure, pour m'isoler dans une pièce vide »<sup>608</sup>. Je me demande si le

<sup>606</sup> « Rejet dans l'inconscient de représentation conflictuelles qui demeurent actives, tout en étant inaccessibles à la prise de conscience ». Ionescu, S., Jacquet, M.-M., Lhote, C., *op. cit.*, p. 239.

<sup>607</sup> Freud, S. (1901), *op. cit.*, p. 47.

<sup>608</sup> *Ibid.*, p. 29.

fait que Clément oublie le nom d'écrits en sachant que je travaille sur l'écriture pourrait être le fait d'une confrontation entre nous, d'un complexe vis-à-vis de moi en tant que représentante des universitaires et des personnes écrivantes.

D'autres fois, Clément mettrait à distance les ressentis douloureux liés à l'acte d'écrire de manière plus souple. Notamment en cantonnant ces pratiques au champ professionnel : « mes pratiques d'écriture / dans mon travail de / d'éducateur » 1.3 dit-il, l'emploi de l'expression « dans mon travail d'éducateur » et non en tant qu'éducateur donnant l'impression d'une grande séparation entre sa personne privée et sa personne professionnelle. L'écrit semble chez lui intimement lié au travail (scolaire, étudiant et professionnel), il ne cite qu'un court exemple de pratique d'écriture – tout aussi difficile – dans un cadre privé. Pour désigner son ressenti quant à l'écriture, il utilise à sept reprises l'adjectif « laborieux », étymologiquement issu du latin laboriosus, de labor, signifiant « pénible », « qui coûte beaucoup de peine, de travail », « difficile, fatigant », « qui sent l'effort »<sup>609</sup>. La pratique d'écriture, et la réflexion qu'elle nécessite, dont j'ai émis l'hypothèse qu'elles viennent mettre à mal la constance psychique et réactiver des vécus traumatiques, pourraient représenter pour Clément un travail (psychique) impossible. Maintenir les pratiques d'écriture dans le cadre du travail, c'est-à-dire en dehors de son soi-privé, permettrait qu'elles n'attaquent dès lors plus que sa personne professionnelle. Parfois, le possessif singulier (« mon travail de / d'éducateur » 1.3) est remplacé par un possessif pluriel (« notre travail d'éducateur spécialisé » 1.51), le groupe d'appartenance arrivant ici comme un potentiel environnement contenant, un rempart dressé contre les demandes extérieures, jugées impossibles, et les affects internes, trop douloureux. D'autres fois, certaines formulations de Clément indiqueraient une mise à distance de son « soi-professionnel écrivain ». Parlant de son nouveau poste, qui exige beaucoup de pratiques d'écriture, il dit : « je / viens d'commencer un nouveau boulot / qui s'appelle euh / éducateur en / en Aide Ed' / Aide Éducative à Domicile » 1.7 ; alors que lorsqu'il parle de son ancien poste, dans lequel il a plus d'expérience et qui comportait moins de pratiques d'écriture, il dit : « juste avant j'étais en prévention spécialisée donc éducateur de rue » 1.12. En plus d'être repositionnées dans le cadre professionnel, les pratiques d'écriture sont justifiées comme n'émanant pas d'un désir du professionnel lui-même, mais d'une « demande » (34) extérieure. Il s'agirait pour le professionnel d'écrire pour répondre à cette demande (« on vous demande / énormément d'écrit / énormément énormément énormément énormément » 1.110), ou pour exprimer une demande (« dès qu'on voulait faire une demande d'aide financière » 1.58, « y

---

<sup>609</sup> Rey Debove, J., Rey, A., *op. cit.*, p. 1416.

fallait qu'on fasse euh / toute une tartine d'écrits » 1.60, « faut qu'on demande l'autorisation » 1.203), ou encore pour justifier de ses actes (« on doit tout justifier systématiquement par écrit » 1.207, « l'Aide Sociale à l'Enfance nous demande j'sais pas de justifier des milliards de trucs » 1.229). De plus, ces écrits, demandés aux professionnels, sont à « rendre » à leurs commanditaires : « j'avais une quinzaine de dossiers à rendre » 1.38. Outre leur renvoi au Surmoi<sup>610</sup>, le devoir, la demande et le rendu me font penser à des travaux scolaires, comme si ces écrits professionnels faisaient écho, chez Clément, à un cadre scolaire passé, à l'enfantin. Les buts et intérêts de ces écrits demandés de l'extérieur sont questionnés – parfois vivement – par Clément, ce qui représenterait une autre manière de les mettre à distance : « j'trouve un int' je sais qu'y'a un intérêt mais j'arrive pas à l'trouver souvent » 1.149, dit-il. Un des buts de l'écrit les plus décriés par Clément est la justification (les termes « justifier » et « justification(s) » reviennent quinze fois dans son discours). Décrié d'une part car le passage par la demande écrite avant d'engager toute action créerait, selon Clément, une restriction de liberté et d'autonomie du professionnel (« c'était mieux avant / on était plus libres » 1.213, alors qu'aujourd'hui « on est toujours chapeautés » 1.64, « ça se cloisonne de plus en plus » 1.215). Cette privation de liberté d'action pourrait-elle être « castratrice » pour les éducateurs ? Clément revivrait-il alors des éléments expérimentés dans ses relations d'enfant aux figures d'autorité ? Décrié d'autre part car l'accord des autorisations d'action et des financements par les instances hiérarchiques, en fonction des demandes des éducateurs et des comptes que ceux-ci leur rendent, le plus souvent par écrit, créerait une relation de dépendance de l'éducateur à ces instances. Ce dernier pourrait dès lors se sentir impuissant, face à une instance hiérarchique réellement ou fantasmatiquement toute puissante, envoyant aux éducateurs des demandes impossibles. Clément utilise à propos de l'instance hiérarchique l'expression « le grand Il au-dessus » 1.247, qui me fait penser à l'évocation d'un Dieu, écrasant et indéfini : « j'sais pas / qui c'est Il y'a une espèce de grande personne là là qui est au-dessus de nous qui nous demande des / des résultats » 1.226. L'utilisation de l'expression « grande personne » signifie-t-elle que Clément se représente les éducateurs comme des enfants, à qui cette « grande personne », l'instance hiérarchique, symbolisant l'adulte, passerait commande de résultats impossibles (« nous demande des / des résultats et c'est pas possible » 1.227), comme le maître qui demande aux élèves des devoirs impossibles ? L'impuissance et l'incapacité ressenties vis-à-vis de l'acte d'écrire, des effets des écrits et des

---

<sup>610</sup> « Une des instances de la personnalité telle que Freud l'a décrite dans le cadre de sa seconde théorie de l'appareil psychique : son rôle est assimilable à celui d'un juge ou d'un censeur à l'égard du moi. [...] (le surmoi) se constitue par intériorisation des exigences et des interdits parentaux. » Laplanche, J., Pontalis, J.-B., *op. cit.*, p. 471.

actes professionnels, seraient parfois projetées sur les instances décisionnaires et les financeurs, qui demandent d'écrire. Ces derniers sont présentés comme utopistes, ne comprenant pas la réalité de terrain (« celui qui donne l'argent ben il a pas compris ça j'crois » 1.248), quand les éducateurs seraient plus réalistes (« on peut pas on peut pas sauver l'monde », « si on a compris ça déjà on y arrivera mieux » 1.245). Le pronom « ça » est peu défini, mais il me semble que la puissance symbolique change ici de camp : l'éducateur devient celui qui « comprend » et qui « y arrivera mieux », alors que les représentants d'instances décisionnaires et financeurs deviennent les impuissants qui ne comprennent pas.

Clément relativise les situations d'écriture douloureuses qu'il a conté durant l'entretien, en indiquant avoir dépassé ces ressentis. Après chaque évènement douloureux raconté, il indique une issue positive : sa souffrance physique éprouvée en classe de 6<sup>ème</sup> a peu à peu disparue (« c'est passé au fur à mesure » 1.540), la jeune fille dont le professeur lisait la rédaction lorsqu'il était en classe de 3<sup>ème</sup> est aujourd'hui « devenue une copine » 1.560, tout comme la jeune fille de l'association de loisir, qui « maintenant euh / est une amie » 1.602. Ces amitiés pourraient-elles être considérées, dans un mécanisme d'après-coup, comme des amitiés réparatrices<sup>611</sup> ? Enfin, il relativise les expériences positives des autres quant à l'écriture : la jeune fille dont le professeur lisait la rédaction est « journaliste maintenant / / / (ton de voix moqueur) au Parisien / c'est pas terrible mais (petit rire) elle est pas si extraordinaire que ça finalement (petit rire) » 1.566. Ceci pourrait être une manière, pour Clément, de passer d'une place vécue hier comme inférieure à celle de cette fille à une place aujourd'hui égale ou supérieure à la sienne, de prendre une revanche imaginaire sur la situation. Il dévalue également les mémoires d'éducateur : « toute façon c'est pas compliqué faut toujours écrire les mêmes thèmes en fin d'compte » 1.283, « ça doit être très chiant de lire euh des / des rapports d'éducateurs / non mais des des mémoires d'éduc' » 1.291, ainsi que les personnes rédigeant ces mémoires : « j'pense qu'y'a pas beaucoup d'éducateurs en formation qui savent euh réfléchir beaucoup j'pense » 1.296.

### **Être lu, être vu : influences de la lisibilité des écrits sur la pratique d'écriture**

Le fait que l'écrit professionnel soit lisible – par les personnels de direction et les usagers – influencerait sur les pratiques d'écriture et sur le contenu des écrits. Se savoir lu peut faire naître chez le scripteur des fantasmes liés au fait d'être observé, voire espionné, ce qui renverrait à

---

<sup>611</sup> La réparation, liée « à l'angoisse et à la culpabilité dépressives », est un « mécanisme [...] par lequel le sujet cherche à réparer les effets sur son objet d'amour de ses fantasmes destructeurs ». Laplanche, J., Pontalis, J.-B., *op. cit.*, p. 409.

des angoisses paranoïdes, clivant le lecteur en « bon » et « mauvais », le « mauvais » faisant potentiellement naître des craintes persécutrices. Les instances hiérarchiques sont par moments représentées comme omnipotentes : l' « espèce de grande personne là là qui est au-dessus de nous » 1.227, « le grand Il au-dessus » 1.247 dont parle Clément me font penser à Big Brother, tout se passe comme si tous les faits et gestes de l'éducateur pouvaient fantasmatiquement être observés, voire contrôlés, par une entité indéfinie, supérieure à lui. L'indéfinition de l'observateur – et du lecteur – potentiels des écrits influencerait également sur la pratique d'écriture. Les éducateurs se montrent plus méfiants et précautionneux dans leurs écrits : « on sait jamais sur qui ça peut tomber » 1.335 dit Clément, « ça on pouvait pas l'écrire quelque part parce que si un jour la police euh / / venait » 1.340, « on pouvait pas s'autoriser de de divulguer quoi qu'il soit » 1.341. La manière dont les personnels de direction pourraient se servir des écrits qu'ils demandent aux éducateurs semble aussi questionner Clément : « j'me demande après c'qu'y en font d'tout ces écrits-là / à quoi ça sert réellement en fin d'compte » 1.116, « c'est un truc qui m'dérange » 1.114. A-t-il l'impression que ses écrits pourraient être détournés à des fins qu'il ne connaîtrait pas et ne maîtriserait pas ?

La question des destinataires des écrits revient à plusieurs moments du discours. Clément ne se sent pas libre de les choisir. Il souhaiterait écrire pour les familles (« les familles / pour lesquelles on écrit » 1.78), mais « doit / écrire quelque chose pour l'Aide Sociale à l'Enfance » 1.77 à propos de ces familles, écrit auquel ces dernières n'auront pas forcément accès : « les familles / pour lesquelles on sur lesquelles on écrit n'ont pas forcément accès à c'dossier là » 1.78, « on peut pas leur montrer 'fin on peut pas leur donner directement en disant voilà c'que j'ai écrit sur vous » 1.81. L'absence de prise de l'éducateur sur le cadre de lecture et le lecteur de ses écrits semble déranger Clément. Les usagers doivent eux-mêmes demander à l'ASE, par écrit, l'autorisation de consulter les documents les concernant : « y faut qu'y fassent une lettre euh / à l'Aide Sociale à l'Enfance / encore / encore un écrit » 1.91. Clément, qui base son action éducative en direction des usagers « sur la / la confiance » 1.398, préférerait ne pas avoir à en passer par cet intermédiaire : « y pourraient venir chez nous / prendre le dossier le lire sur place et puis rentrer chez eux » 1.90. L'instance hiérarchique imposerait à nouveau sa toute-puissance, en étant seule décisionnaire des modalités de transmission des écrits.

Clément vivrait d'autant plus difficilement le droit de regard des personnels de direction sur les écrits professionnels qu'il n'apprécie pas être lu : « j'aime pas trop qu'on lise c'que j'ai écrit » 1.543, « c'est / toujours un peu / / un peu une espèce de j'sais pas / / pas honte mais un peu / un peu bizarre » 1.543, « être jugé par rapport à c'que j'pourrais écrire euh / / et qu'ce

soit pas terrible 'fin comme c'est jamais un style très très bon » 1.545. La honte<sup>612</sup> d'être lu pourrait être réactualisation d'un sentiment passé, issu de vécus scolaires par exemple. Dans le domaine professionnel, la lecture de l'écrit serait doublement jugeante : et de la capacité d'écriture, et des actions professionnelles dont l'écrit vise à rendre compte et à justifier.

### **Influences de l'écriture et des écrits sur les relations entre professionnels et usagers**

Clément perçoit et rapporte des incidences de l'écriture des éducateurs sur leurs relations aux usagers. Ses deux lieux d'exercice envisagent l'écriture et l'utilisation d'écrits à propos des usagers de manière très différente. En prévention spécialisée, « tout passe par l'anonymat / et par le / la libre adhésion » 1.13. L'éducateur garde donc peu de traces de ses actions envers ces usagers anonymes et des informations qu'il détient sur eux : « donc on n'a // quasi aucune trace / de / de c'qu'on fait avec les gamins » 1.14. Tout se passe comme si l'écriture était, dans ce secteur, un travail qui nuit au travail : détruisant la garantie d'anonymat (un droit des usagers de ce secteur, sans respect duquel « on peut plus travailler » 1.15), elle met à mal le cadre de travail institué. Sur son poste actuel en AED, Clément doit au contraire garder trace de toutes ses actions, notamment pour rédiger les rapports demandés par l'ASE, mais aussi pour suivre l'évolution des usagers et de leur famille tout au long de l'accompagnement, pour faire des projets, engager des actions. Ces deux types de pratiques d'écriture, dans deux secteurs d'activité différents, entraînent-elles des relations différentes à l'utilisateur ? Est-ce directement les relations qui sont impactées ou les modalités d'action professionnelles, et, en ricochet, les relations entre professionnels et usagers ? À quel(s) niveau(x) ?

Pour Clément, l'obligation d'en passer par l'écrit avant d'agir peut nuire aux actions professionnelles et aux liens entre professionnels et usagers. Premièrement, l'écriture – notamment de projets – engage un décalage temporel de l'action auprès des usagers, et, d'après Clément, met à mal la spontanéité à la fois de l'action et de la relation : « ça perdait pas mal de / de spontanéité sur le / sur le c'qu'on pouvait faire / c'qu'on pouvait donner aux gamins / c'qu'on pouvait faire avec les gamins » 1.63, « ça perd un p'tit peu du euh // d'la spontanéité du travail un p'tit peu d'éducateur » 1.68, dit-il. Différer l'action revient-il à différer la satisfaction d'une pulsion d'agir ? La pulsion, rapportée à l'exercice professionnel, pourrait en effet être un désir d'agir, et sa satisfaction l'action la plus immédiate possible. Or, en décalant l'action, la rédaction de projets décale la satisfaction de cette pulsion : l'acte

---

<sup>612</sup> La honte « est l'angoisse d'être exclu », elle a « toujours deux versants : l'un du côté du fonctionnement psychique individuel [...] et l'autre du côté des relations avec le groupe (angoisse d'exclusion) ». Tisseron, S. (2002). Honte. Dans De Mijolla A., *op. cit.*, p. 755.



d'écrire pourrait dès lors être envisagé comme distance entre l'idée de l'action et l'action elle-même. Pour Clément, le temps de rédaction des écrits empiète sur le temps d'action auprès des usagers : « on nous demande plus de résultats que d'act' que de / que d'travailler sur l'humain » 1.218, « ça empiète sur la qualité d'notre travail la la qualité de la relation qu'on peut avoir avec les gamins » 1.219. L'injonction à écrire deviendrait un frein à l'action professionnelle et à la relation spontanée aux usagers, elle limiterait la capacité de rêverie. À ce titre, F. Gantheret<sup>613</sup> (2010) indique que « l'enclave [...] de l'écriture n'a pas sa place dans la cité ; et la mise en suspens du temps qui passe, qui semble y régner, est scandaleuse pour l'esprit »<sup>614</sup>. Clément exprime un désir de proximité avec les usagers, de « travail un peu de lien » 1.69, il prône le fait d'être « ensemble » 1.86, la fraternité (« on est tous des êtres humains » 1.224), quand l'écriture viendrait « casser un peu le lien » 1.207, « cassait un peu le / la spontanéité du lien » 1.209. L'écrit, demandé et lu par des personnels de direction, pourrait en outre symboliser l'immixtion de ces personnels dans la relation entre professionnels et usagers, empêcher une symbiose, une fusion fantasmatique. Deuxièmement, par le biais de l'écriture et des écrits, le professionnel détiendrait un pouvoir sur l'utilisateur. « C'est important c'qu'on écrit aussi c'est euh / ça peut aussi jouer sur c'que va devenir le gamin » 1.402, dit Clément. Il se montre méfiant quant aux « rapports » 1.10 rédigés pour l'ASE, qui laissent des « traces » (12) sur les usagers et leurs familles. Afin de protéger ces derniers (l'expression « faire attention » revient six fois dans le discours), de ne pas briser la relation de « confiance » entretenue avec eux, il s'agirait, pour l'éducateur, de ne pas tout écrire dans ces rapports (« j'aurais pu l'marker j'l'ai pas marqué » 1.394), et de soigner la présentation de ses propos (« c'est comment on présente les choses aussi c'est vrai que / / y faut pas qu'ce soit complètement noir » 1.403, « faut qu'ça soit le plus neutre possible / ou / qui aille le plus dans son sens (celui de l'enfant) parc'qu'on est quand même dans l'cadre d'la protection d'l'enfance et tout c'qu'on fait c'est aussi pour qu'y soit le / / qu'y soit protégé » 1.415). Clément parle de « gymnastique » 1.85 réflexive : « c'est aussi une réflexion sur c'qu'on doit écrire et c'qu'on dit / c'qu'on dit pas / qu'est c'qu'on garde pour nous » 1.83.

### **Un nouveau poste où prendre le risque d'écrire**

Après sept ans d'exercice dans un secteur nécessitant peu de pratiques d'écriture, et malgré les difficultés ressenties et rencontrées à leur propos, Clément choisit un nouveau poste dans un

---

<sup>613</sup> Psychanalyste et écrivain

<sup>614</sup> Gantheret, F. (2010). *La nostalgie du présent : psychanalyse et écriture*. Paris : Éditions de l'Olivier, p. 82.

secteur où il y en a beaucoup. Il semble aujourd'hui accepter de se risquer à écrire, à devenir auteur, « en ce sens que nous rappelle l'étymologie : personnes qui s'autorisent elles-mêmes à écrire »<sup>615</sup>. Tout se passe comme s'il passait d'une écriture contrainte, telle qu'il l'a vécue en tant qu'élève (« j'étais bien obligé » 1.542), à une écriture choisie en tant que professionnel. Il explique : « j'ai aussi pris c'nouveau boulot / pour ça / aussi pour un nouveau challenge » 1.420, « j'me suis dit tien c'est une bonne expérience » 1.424, « j'prends un truc un peu plus difficile un peu plus administratif » 1.427, « avec un un cadre différent / et avec des écrits » 1.428. Le choix de se confronter à ses difficultés et angoisses concernant l'écriture (« soit j'tombe dans la facilité puis j'reprends un boulot qu'j'ai déjà fait » 1.425, « ou soit j'prends un truc un peu plus difficile » 1.426), l'expression d'un désir de (ré)apprentissage actuel de l'écriture, viennent-ils signifier un mécanisme de dégage<sup>616</sup>, un dépassement en cours des éléments traumatiques liés à l'acte d'écrire ? Un évènement resterait en effet traumatique « jusqu'à ce qu'une situation propice à une élaboration, à une transformation se présente »<sup>617</sup>, le cadre professionnel actuel pourrait représenter pour Clément une telle situation.

Le choix de ce nouveau poste accrédite en quelque sorte la place de « sachant », de « modèle » que Clément a commencé à s'accorder vis-à-vis des enfants-usagers accompagnés en prévention spécialisée. Prendre la place du « sachant » pourrait revenir, symboliquement, à prendre une place de Père, à occuper une fonction paternelle envers ces enfants, et à la fois une fonction maternelle en se positionnant comme soutien à leur apprentissage. L'activité de formation serait en effet en lien à « une fantasmatique maternelle », au « tout premier univers de la formation : celui de la matrice et de la gestation, de la naissance et de la mise au monde, du nourrissage et de la croissance, du dressage et des premiers renoncements narcissiques »<sup>618</sup>. Ces expériences de « sachant », re-narcissisantes pour Clément, pourraient venir réparer chez lui des blessures narcissiques du complexe de castration. La période à laquelle se déroule l'entretien est charnière pour Clément. J'apprends après-coup, lors d'une discussion avec Paul, que la femme de Clément était, au moment de l'entretien, sur le point d'accoucher. Clément est devenu père d'un petit garçon une semaine après l'entretien. Au moment de l'analyse, forte de cette information transmise après-coup par Paul, je me questionne : ce projet de paternité et

<sup>615</sup> Cifali, M., André, A., *op. cit.*, p. 103.

<sup>616</sup> Les mécanismes de dégage<sup>616</sup> sont une notion visant à « rendre compte de la résolution du conflit défensif », « des processus intégratifs et élaboratifs du sujet », permis par le « travail de transformation psychique ». « Grâce aux nouvelles capacités de liaison du Moi », ils « tendent à la réalisation des possibilités, fût-ce au prix d'une augmentation de tension », ils indiquent « l'accès à une libération ou à une ouverture psychique ». Ils « obéissent au principe de l'identité des pensées et permettent progressivement au sujet de se libérer de la répétition et de ses identifications aliénantes ».

Laplanche, J., Pontalis, J.-B., *op. cit.*, p. 237.

Schmid-Kitsikis, E. (2002). Dégage<sup>616</sup> (mécanisme de-). Dans De Mijolla A., *op. cit.*, p. 409-410.

<sup>617</sup> Ciccone, A. Ferrant, A., *op. cit.*, p. 26.

<sup>618</sup> Kaës, R. (1975), *op. cit.*, p. 22.

cette paternité effective permettent-elle à Clément d'évoluer quant à son rapport à son propre père ? De régler des comptes symboliques avec ce père ? Le fait qu'il accepte, à cette même période, un nouvel emploi où prendre le risque d'écrire, a-t-il un lien avec cette émancipation en cours ? Devenir père participe-t-il de sa possibilité de quitter le père et d' « apprendre à écrire » 1.5 ?

Clément évoque plusieurs intérêts de l'acte d'écrire pour le professionnel. Premièrement, prendre du recul et réfléchir sur ses actions professionnelles : « écrire c'est s'mettre à réfléchir sur c'qu'on écrit et sur c'qu'on sur quoi on travaille et / ç'permet d'prendre de la distance par rapport à notre euh / à notre boulot par rapport à des situations » 1.151. Deuxièmement, mémoriser : « j'suis obligé d'garder une trace parc'que sinon quand j'vais faire mon rapport j'vais être perdu » 1.369, « si j'essaye de m'rappeler de c'qui a été c'que j'ai dit y'a six mois ça // ou d'c'qui a été dit y'a six mois ça va être très compliqué » 1.371. Troisièmement, planifier et engager des actions futures en direction des usagers : « des fois y s'peut qu'on écrive qu'on fasse un rapport aussi pour que / y'ai un / un placement » 1.405.

Clément accorde aujourd'hui de l'importance à l'écriture : « mais quand même c'est un truc euh / hyper important » 1.469, « c'est quand même un truc euh // assez important // et / 'fin / primordial pour le coup » 1.471. L'utilisation du connecteur concessif « quand même » pourrait venir signifier la reconnaissance et l'acceptation par Clément de l'importance de l'écriture, malgré les difficultés et souffrances que font naître chez lui cette pratique. Il aurait pris conscience de la nécessité d'écrire dans le cadre professionnel et l'accepterait (« j'comprends qu'y'ait besoin d'trace écrite » 1.115, « on a besoin d'ça aussi dans notre travail d'éduc' » 1.613). L'acceptation d'en passer par une pratique douloureuse et d'en obtenir un bénéfice après coup signifierait-elle la capacité de Clément à différer le plaisir pulsionnel immédiat (agir dans l'urgence), ou à éviter coûte que coûte le déplaisir (ne pas écrire pour éviter la souffrance née de cet acte) ? Y aurait-il, ici, accès au principe de réalité<sup>619</sup> ?

### 2.3.4 SYNTHÈSE

Le « rapport à l'écrit » (10) et à l'écriture de Clément est complexe et compliqué, encore lié aux premières figures d'autorité – parents, enseignants – qui semblent avoir à la fois accompagné et empêché son apprentissage de l'écriture dans l'enfance. De potentiels éléments

---

<sup>619</sup> « Un des deux principes régissant selon Freud le fonctionnement mental », qui « forme couple avec le principe de plaisir qu'il modifie : dans la mesure où il réussit à s'imposer comme principe régulateur, la recherche de la satisfaction ne s'effectue plus par les voies les plus courtes, mais elle emprunte des détours et ajourne son résultat en fonction des conditions imposées par le monde extérieur ». Laplanche, J., Pontalis, J.-B., *op. cit.*, p. 336.

traumatiques nés de ces premiers apprentissages se rejoueraient chez lui à chaque fois qu'il est confronté à l'acte d'écrire. De même se rejoueraient, dans le transfert, vis-à-vis des figures d'autorité actuelles – les personnels de direction de ses institutions d'emploi, moi durant l'entretien – des éléments relationnels infantiles. Ma perception, en grande partie inconsciente, de ces éléments transférentiels, me conduit, dans le contre-transfert de l'entretien et de son analyse, à ressentir moi-même un désir d' « aider » voire de « sauver » Clément.

La pratique d'écriture serait, pour Clément, réservée au travail, au champ scolaire, étudiant et professionnel. Ses vécus difficiles vis-à-vis de cette pratique (souffrances physiques et psychiques, sentiments d'impuissance et d'incapacité) l'auraient dans un premier temps conduit à y résister, ainsi qu'aux affects douloureux qu'elle fait naître chez lui : il a choisi de débiter sa carrière dans un secteur où l'écriture est une activité marginales, où les écrits sont très peu nombreux. La prise d'un nouveau poste, deux mois avant l'entretien, dans un secteur où les pratiques d'écriture sont au contraire très présentes, symboliserait, selon cette analyse, un début d'acceptation de ces pratiques par Clément, une solution psychique par rapport à un conflit psychique que feraient naître chez lui ces pratiques, une élaboration psychique des affects qu'elles font naître, voire un dépassement en cours de traumatismes passés. Il s'autorise même à exprimer des désirs de reprise d'étude et de réorientation professionnelle. Se disant novice en matière d'écriture professionnelle, il envisage « apprendre » (5), et s'accorde peu à peu une place de « sachant ». Mais cet apprentissage se ferait par essais-erreurs, un enchaînement d'expériences tour à tour positives et négatives, entraînant espoir et découragement, dégagements et mise en œuvre de nouvelles défenses contre l'acte d'écrire et/ou ses effets, aux moments où ceux-ci seraient trop douloureux.

Cet apprentissage en cours conduirait à une réorganisation du rapport à l'écriture de Clément. Il envisagerait peu à peu l'écriture et la production d'écrits sous un jour nouveau, leur trouvant des intérêts pour ses actes professionnels quotidiens.

## 2.4 JADE

*21/12/2013. Durée de l'entretien : 1 heure et 9 minutes.*

### 2.4.1 PRISE DE CONTACT ET DÉROULEMENT DE L'ENTRETIEN

#### **Prise de contact**

Je rencontre Jade par l'intermédiaire de Gwenaëlle, éducatrice en formation, amie d'une amie. Je lui parle de ma recherche d'éducateurs à interviewer. Elle me propose de lui envoyer un mail qu'elle pourrait transférer à d'éventuels contacts. Dans ce mail, j'indique être étudiante en fin de 1<sup>ère</sup> année de Doctorat de sciences de l'éducation, mener ma recherche empirique de thèse par le biais d'entretiens auprès de travailleurs sociaux et être à la recherche de tels professionnels qui accepteraient de m'accorder un entretien. Gwenaëlle transmet ce mail à ses contacts.

Je reçois un mail de Jade le 20 novembre 2013. Je suis agréablement surprise, c'est la première fois qu'une future personne interviewée initie l'échange. Jade présente la « demande » de Gwenaëlle en ces termes : « elle m'a demandé si je pouvais me rendre disponible pour un entretien, dans le cadre de ta recherche en sciences de l'éducation. Pour le moment, je ne sais pas si je pourrais être d'une aide quelconque, mais veux bien tenter de me rendre disponible. » Jade m'indique son lieu d'habitation, son lieu de travail et ses horaires, expliquant que « cela me paraît compliquer d'échanger en semaine, mais je pourrais me libérer une heure, un samedi, si cela t'arrange. » Je lui réponds en lui proposant deux dates d'entretien possibles, des samedis, comme elle l'a proposé, et lui demande où elle préfère réaliser l'entretien. Elle me répond le jour même en acceptant une des dates proposées et une rencontre à l'université.

#### **Déroulement de l'entretien**

Je réalise l'entretien avec Jade le samedi 21 décembre 2013, dans un petit bureau de la bibliothèque universitaire, les bureaux mutualisés que j'utilise habituellement étant en travaux. J'attends Jade à l'entrée de l'université, dès son arrivée elle se montre très amicale : elle tend la joue pour me faire la bise et me tutoie – comme elle le faisait déjà par mails. Nous nous installons dans le bureau, elle prend place contre un radiateur près de la fenêtre. Elle ôte son manteau et son écharpe, je la trouve très maigre, chétive, elle porte des piercings et des vêtements à peu de prix. Sa voix est très douce, très expressive, tout comme son visage,

parcouru de mimiques lorsqu'elle parle, et son corps, qui mime tout au long de l'entretien les positionnements physiques dont elle parle. Plusieurs fois durant l'entretien, elle déglutit de manière audible et visible, au moment de cette déglutition, les muscles de son cou et du haut de ses pectoraux sont saillants, se tendent. Cela me fait ressentir une gêne physique dans ma propre gorge. Durant l'entretien puis au moment de l'analyse, je me demande « ce qu'elle n'arrive pas à avaler ». Durant notre entrevue, il me semble que le temps est suspendu, l'échange vaporeux, à l'image de Jade, à la fois très frêle dans son physique et sa voix, et très forte dans ses propos. À la différence d'autres entretiens où j'ai dû refreiner mon désir d'entrer en conversation, j'écoute Jade « de l'extérieur », bien qu'avec beaucoup d'empathie, avec attention et surprise. Je me laisse embarquer par ses propos comme dans un voyage, dont je me sens la spectatrice.

### **Interventions et relances durant l'entretien**

Durant cet entretien, j'interviens verbalement à 11 reprises – il s'agit de l'entretien où je fais le moins d'interventions. Parmi elles, 8 sont des relances (principalement sous forme de questions avec énoncé d'hypothèses, mais aussi de questions ouvertes et de demandes de précision de propos précédents), 2 sont des acquiescements, 1 une formule de politesse. Toutes les relances sont faites sur la base de reformulations des propos de Jade (j'y emploie les formules « **quand tu dis** », « **quand vous dites** », et « **vous disiez** »). Au moment de la transcription, je me rends compte d'utiliser à la fois le tutoiement et le vouvoiement, ce dont je n'ai pas eu conscience durant l'entretien. J'utilise le vouvoiement dans la deuxième partie de l'entretien, je ne peux faire d'hypothèse quant à un contenu de discours qui aurait entraîné ce changement d'adresse pronominale, je pense avoir simplement oublié que Jade et moi nous tutoyions, et être revenue naturellement au vouvoiement, que j'utilise avec les personnes que je ne connais pas ou peu.

### **2.4.2 CONTENU MANIFESTE**

À la suite de mon énoncé de la consigne (« **est c'que tu pourrais m'parler / comme ça te vient / de tes pratiques d'écriture** » 1.1), Jade déclare : « d'écriture / alors j'en ai plusieurs » 1.2. Elle parle tout d'abord de la prise de notes, qu'elle décline en « deux types » 1.4 (les notes sur les faits et les notes d'analyse du professionnel) et dont elle indique les utilités pour le professionnel. Après avoir répété qu'il y a, dans son activité professionnelle, une pluralité

d'écrits (elle ne parle alors plus de plusieurs pratiques « *d'écriture* » mais de plusieurs « écrits ») et précisé que la plupart font suite à des commandes de supérieurs hiérarchiques, elle liste certains d'entre eux : « synthèse » 1.13, « prolongations de séjour » 1.14, « projet personnalisé » 1.18, « rapports sociaux » 1.20, « informations préoccupantes pour enfance en danger » 1.20. Elle questionne alors ma consigne : doit-elle parler des écrits ou de la manière d'écrire ? Elle propose elle-même une réponse : « peu importe » 1.22. Elle sépare ses écrits en deux catégories : ceux réalisés seule et ceux réalisés avec d'autres (collègues ou usagers). Elle répète que hormis ses prises de notes informelles, tous ses écrits professionnels répondent à des commandes et s'inscrivent dans un timing déterminé par l'institution qui l'emploie. Elle clôt son propos (*j'crois qu'c'est tout* » 1.51), je fais une relance : « **quand tu dis écrits formels / ça serait // opposé à d'autres / formes** » 1.52 ? Jade parle du contenu et de l'utilité qu'elle donne à ses prises de notes informelles, avant de répéter (pour la troisième fois) le caractère contraint des écrits « formels ». Une autre relance (« **quand tu dis les écrits / informels pour élaborer moi c'est // c'est à dire** » 1.73) la conduit à expliciter le contenu et l'utilité de ses notes informelles, sur la base de deux exemples d'accompagnement. Puis le discours est de nouveau réorienté vers les écrits « formels », Jade en cite sept : « informations préoccupantes » 1.194, « rapports sociaux » 1.242, « prolongations de séjour » 1.255, « *rapports d'activité et d'association* » 1.304, « *fiches d'évaluation* » 1.321, « petits écrits » 1.329 (« mail » 1.331 et « post-it » 1.420). Le thème des « petits écrits » la conduit à aborder le travail en partenariat entre structures. Au milieu de cette énumération détaillée des écrits qu'elle réalise, elle fait une digression et parle – pour la première fois – des difficultés des travailleurs sociaux à « passer à l'écrit » 1.406, en y proposant des hypothèses explicatives. Si beaucoup de ses collègues ont « du mal » 1.406 avec l'écriture, Jade a « du bol » 1.417 : elle a fait des « études littéraires » 1.417 qui lui permettent de bien maîtriser ce médium. À ma demande (« **vous disiez j'ai fait des études littéraires / c'est quoi votre parcours** » 1.439), elle détaille son parcours scolaire, étudiant et professionnel depuis le lycée. Ses facilités à écrire sont d'après elle issues de ses « études littéraires » 1.417, de son goût pour la lecture, et de rencontres professorales marquantes. Elle précise que son aisance à l'écrit est « arrivée à partir du moment où / en gros j'ai été construite personnellement » 1.542, « moment » qu'elle situe aux années lycée. Elle note qu'il n'y a pour elle pas grande différence entre l'écrit et l'oral, d'une même facilité quant au procédé. Pensant que l'entretien touche à sa fin, je demande : « **vous voyez / quelque chose à ajouter** » 1.575 ? Jade répond que non mais continue à parler. Les questionnements des travailleurs sociaux sur l'écrit sont courants, dit-elle : « l'écrit c'est l'grand thème qui revient effectivement chez les travailleurs sociaux »

1.577, bien qu'il s'agisse d'un « espace qu'on / qu'on laisse souvent d côté » 1.578. Elle-même, qui accorde de l'importance à l'écriture, se questionne sur les réticences des éducateurs vis-à-vis de cette pratique, elle émet de nouvelles hypothèses explicatives. La priorité des éducateurs serait « d'aider les gens / d'être efficace dans la relation directe qu'on a avec eux » 1.650. Elle prend l'exemple d'une situation professionnelle récente pour expliquer que dans l'urgence il vaudrait mieux, selon elle, privilégier l'action. En fin d'entretien, elle généralise en disant que le travail social est principalement un « travail oral » 1.747 (avec les usagers, les collègues et les partenaires proches). « Bon j'crois qu'c'est tout » 1.767, dit-elle. Je la remercie, elle continue à parler, elle pense que le difficile rapport à l'écrit des travailleurs sociaux est un élément que je vais « retrouver assez régulièrement » 1.772 dans les entretiens que je réalise. Parlant au nom du groupe des travailleurs sociaux, elle indique que l'écriture est « quelque chose euh // d'assez fastidieux pour nous tous » 1.773.

Dans cet entretien, Jade aborde sept thématiques principales, que j'énonce ici dans leur ordre d'apparition dans le discours. Premièrement, la séparation entre des écrits formels et informels, certains portés au dossier des usagers, d'autres maintenus dans l'entre-soi professionnel. Deuxièmement, le caractère obligatoire et institutionnellement cadré des écrits formels. Troisièmement, les différents écrits formels que les éducateurs sont amenés à rédiger. Quatrièmement, les modalités de rédaction des écrits – par le professionnel seul, en équipe, ou encore avec les usagers. Cinquièmement, l'usage des écrits dans les relations partenariales et l'influence des destinataires sur le contenu des écrits. Sixièmement, les difficultés des professionnels éducatifs vis-à-vis de l'écriture, opposées à ses facilités en la matière. Enfin, son parcours d'étude et professionnel et la place qu'y ont pris les pratiques d'écriture.

### **2.4.3 CONTENU LATENT : HYPOTHÈSES D'ANALYSE**

#### **Un désir de maîtrise du discours, de la pensée et des actes professionnels**

Dans les premières minutes de l'entretien, Jade aborde, en condensé, tous les thèmes dont elle parlera par la suite (hormis son parcours étudiant et professionnel qu'elle n'aborde que plus tard, à la suite d'une relance). Le corps du discours n'est construit que de développements, de compléments et de précisions des éléments brièvement énoncés durant ces premières minutes. Jade me semble désireuse de définir et de classer ses pratiques, ses propos et jusqu'à ses pensées – tant au moment de l'entretien que dans ce qu'elle présente de son quotidien



professionnel. Tout y apparaît maîtrisé, rangé. Son discours est clair, policé, construit, elle ne bafouille pas, ne se laisse pas aller à des digressions, elle énonce des faits suivis de l'analyse qu'elle en donne, comme à distance des affects. Au moment de l'analyse, je trouve ce mode de formulation quelque peu rigide, alors que je n'avais rien ressenti de tel durant l'entretien. Ce caractère rigide me semble avoir alors été contrebalancé par la voix et le physique de Jade, tous deux petits et doux, et par le fait qu'elle semble parler d'elle et d'une analyse subjective des situations exposées (« c'que moi j'analyse » 1.5). Elle utilise des termes cliniques (« analyse » (19), « psy[...] » (14), « soin » (5)), évoque ses ressentis (« c'que j'ressens » 1.10, « c'que j'comprends » 1.10). Le discours comporte une écrasante majorité d'emploi du pronom « je » (598), augmenté de 79 occurrences du pronom « moi », contre seulement 99 du pronom « on », construction pronominale inédite dans mon corpus. Celle-ci attire mon attention en tant qu'« indice énonciatif » déterminant les « univers de référence d'un discours »<sup>620</sup>. La prédominance du « je » renvoie, à première vue, à un discours auto-référentiel : Jade parlerait d'elle. Mais, entre le moment de l'entretien et celui de l'analyse, mon ressenti sur les propos de l'éducatrice change : dans l'après coup, il m'apparaît qu'elle n'expose ses ressentis et analyses qu'à propos d'éléments extérieurs à elle, à l'image d'une technicienne qui porterait un regard analytique sur une situation dans laquelle elle est peu impliquée subjectivement. En effet, Jade ne parlerait pas de son implication subjective lorsqu'elle utilise les termes « analyse personnelle », comme je le pensais durant l'entretien, mais bien d'une analyse de l'autre (principalement l'utilisateur, mais parfois aussi ses collègues) par son filtre d'analyse à elle. De plus, les ressentis et analyses qu'elle présente sont agencés dans un discours construit, traitant de situations et de réflexions présentées comme passées, comme si les affects ressentis au moment de la situation d'entretien étaient maintenus à distance. Cela me donne l'impression d'un discours objectivé, « d'une voix fabriquée qui se mime elle-même »<sup>621</sup>, voire d'une « énonciation qui se donne en spectacle », pour reprendre les termes d'Alpha Ousmane Barry<sup>622</sup> (2000). Ce dernier étudie la construction des discours politiques et ses effets sur leurs auditeurs. Cette « voix fabriquée » est d'après lui le fait d'une « double énonciation », d'un « je » qui « s'absente par moment », par un procédé de « délocution » dans lequel « se dessine la démarcation entre l'individu et le personnage politique ». Est-il possible d'envisager ce même procédé de délocution dans le cadre du discours d'un professionnel, où se démarquerait le soi-personnel du soi-professionnel ? Le « je » de Jade se situerait en effet dans une « oscillation

<sup>620</sup> Barry, A. O. (2000). Linéarité discursive et bouclages énonciatifs dans le discours de Sékou Touré. *Semen*, 12. [En ligne : <https://journals.openedition.org/semen/1869>, consulté le 16/09/2017].

<sup>621</sup> Ibid.

<sup>622</sup> Linguiste

référentielle »<sup>623</sup>, qui « n'est pas à appréhender comme une manière indirecte de parler de soi, mais comme une autre manière de réaliser son en-soi sous la forme d'un dédoublement ». Ce « dédoublement » pourrait être situé entre soi-personnel et soi-professionnel mais aussi entre différentes postures, parfois ambivalentes, du soi, tant au niveau interne que dans sa présentation à l'autre. Jade dit par exemple : « cette analyse personnelle me sert moi / pour continuer l'travail que j'fais avec la personne donc j'la met pas dans l'dossier d'la personne / mais moi par contre j'l'ai comme base à chaque fois qu'j'la rencontre / et aussi quand j'ai par exemple des temps d'synthèse / de pouvoir euh avoir mes éléments / de c'que j'ressens et de c'que j'comprends » 1.7. Dans cette phrase, il me semble que les « je », les « mes » et les « moi » désignent tour à tour le soi-personnel et le soi-professionnel de Jade : tout se passe comme si l' « analyse personnelle », « c'que j'ressens », se situait du côté du soi-personnel, et était ensuite élaboré en « c'que j'comprends », la compréhension se situant plutôt du côté du soi-professionnel. Cette séparation entre soi-personnel et professionnel pourrait représenter une défense du soi-personnel contre de potentiels affects douloureux ressentis par le soi-professionnel. Au moment de l'analyse, cet emploi d'un « je » qui me semble par moments désubjectivé me fait penser à la distinction faite en psychanalyse entre vrai Self<sup>624</sup> et faux Self<sup>625</sup>, l'existence d'un faux Self représentant « une défense contre l'anéantissement redouté du vrai Self »<sup>626</sup>. Chez Jade, le soi-professionnel, comme à distance des affects, prendrait-il par moments une fonction de faux Self, permettant de protéger le vrai Self, le soi-personnel, des affects ressentis dans les situations professionnelles ? Ou encore, ce soi-professionnel en faux Self masquerait-il le soi-personnel de Jade, en réponse à un idéal de métier fort ?

En début d'analyse, au moment où je fais l'hypothèse de procédés de délocution dans le discours de Jade, je suis frappée par ma réaction contre-transférentielle : je suis dans un premier temps incapable d'envisager ce procédé comme résultant, chez elle, de potentielles angoisses ou mécanismes de protection du soi, et d'y être empathique. Je reçois son discours comme un mensonge, ce qui me met en colère. J'ai l'impression d'avoir été bernée : je pensais durant l'entretien qu'elle se confiait à moi de manière authentique et il me semble après coup qu'elle n'a dit que ce que je voulais entendre. Pourquoi désirais-je tant qu'elle se confie à moi ? Jugeais-je la capacité à créer un cadre d'entretien permettant la confiance comme étant la capacité d'un bon chercheur, que je n'aurais, dans cette situation, pas été ? Ces

<sup>623</sup> Ibid.

<sup>624</sup> « Exprime l'authenticité et la vitalité de la personne ». Johns, J. (2002). Self (vrai / faux). Dans De Mijolla A., *op. cit.*, p. 1556.

<sup>625</sup> « Adaptation docile aux intrusions de l'environnement ». Ibid.

<sup>626</sup> Ibid.

ressentis occupent un long premier temps de l'analyse de cet entretien, la compliquant voire l'empêchant. Puis, mon ressentiment disparaît peu à peu. À la fin de l'analyse, je perçois un processus de mimétisme entre mes ressentis sur les propos de Jade et ce qu'elle dit de ses ressentis sur des propos que lui tiennent certains usagers qu'elle accompagne. Elle a parfois elle aussi l'impression que l'utilisateur lui ment (« j'l'ai reçue après la dame puis j'lui ai dit vous savez / on va arrêter d'se mentir » 1.165), ou qu'il lui cache des choses (« cette femme nous a toujours caché qu'elle avait été hospitalisée » 1.155, « y'a des choses vous m'en avez même jamais parlé » 1.276). Tout comme Jade pense que certains usagers lui tiennent des propos inauthentiques, j'ai pensé qu'elle me tenait ce genre de propos. Cela me fait penser à de l'identification projective. Je me demande dès lors si ce qui me dérangeait autant en début d'analyse n'était pas, bien plus que les propos de Jade, mon potentiel désir de maîtrise de son discours, qui entrait en écho avec son désir de maîtrise du discours des usagers. Je pense que ces désirs de maîtrise, bien qu'ils portent sur des objets différents, sont présents, à un niveau latent, chez elle et chez moi, et ont peut-être été exacerbés par leur confrontation durant l'entretien.

Le discours de Jade est construit d'une alternance de récits de situations professionnelles difficiles, qu'elle n'a pas toujours l'impression de bien comprendre et de bien maîtriser, et de montées en généralité, moments où son discours sur les pratiques professionnelles se technicise. Ces retours à un discours factuel et structuré pourraient être envisagés comme un désir de reprendre la maîtrise, à la fois sur son propos et sur son action professionnelle.

### **Un savoir-écrire solide, construit d'acquisitions scolaires et étudiantes**

Jade se présente comme ayant une double maîtrise de l'écriture – facilités de structure (la forme) et richesse du fond grâce à un « vocabulaire assez étendu » 1.507 – qui lui apporterait « une certaine aisance » 1.522 dans la conception et la rédaction des écrits professionnels. Cette aisance serait issue du réinvestissement, lors des pratiques d'écriture professionnelles, d'acquis scolaires et étudiants : « moi j'ai eu du bol j'ai fait des études littéraires avant donc euh / ben j'maîtrise plutôt bien les structures euh de l'écrit » 1.417, dit-elle. L'expression « j'ai eu du bol » 1.417 renverrait ces « études littéraires » à une chance, et la précision pronominale « moi j'ai eu du bol » à une comparaison avec d'autres personnes qui, elles, n'auraient pas eu cette chance. Jade relie sa capacité à structurer ses écrits à des apprentissages scolaires positifs, à la rédaction d'écrits scolaires qui, de son souvenir, « demandent une / une / très importante construction » 1.495, un « mode de pensée » 1.505 qu'elle dit avoir « gardé » 1.506

(« le système introduction euh / thèse antithèse conclusion / euh / pour le co' / rien qu'l'avoir fait pendant deux trois ans finalement c'est un mode de pensée qu'j'ai gardé » 1.504). Comme j'en ai émis l'hypothèse, ce « mode de pensée » très structuré se retrouve, chez Jade, dans sa manière de s'exprimer durant l'entretien, et dans ce qu'elle présente de son agir professionnel. Sa richesse de vocabulaire serait quant à elle issue de nombreuses lectures depuis l'enfance (« j'ai toujours beaucoup lu / depuis euh / en gros depuis l'école primaire » 1.528, « comme on dit souvent aux jeunes euh / si tu veux bien écrire lis beaucoup » 1.526), lui ayant permis une appropriation progressive des mots. Tout se passe comme si, pour Jade, l'écriture était venue « avec » 1.535 la lecture. Jeune élève, il lui semblait construire ses écrits par l'emprunt de mots entendus ou lus chez d'autres, en réutilisant voire plagiant ces mots (« des fois en cours où on m'demandait de faire une rédaction sur tel thème je sais très bien qu'y'a une partie des mots qui étaient pas mes mots à moi / mais des mots qu'j'avais pu lire / d'auteurs » 1.535, « j'remettais / euh / limite du mot pour mot ça s'appelle du plagiat » 1.538), puis, peu à peu, en s'appropriant ces mots (« des choses dans mes écrits euh / qui relevaient de c'que j'avais pu / avoir » 1.539). L'emploi des verbes « avoir » et « garder » me fait associer sur un fantasme de possession des mots, de maîtrise de l'écriture, qui se serait développé chez Jade en même temps que sa littératie.

À l'image de son discours et de ce qu'elle présente de son quotidien professionnel, ses écrits semblent structurés dès l'amont de leur rédaction : « quand j'fait un écrit / euh / je sais par quoi je commence » 1.506, « je sais / euh / mettre en en gros en bon ordre / / c't'à dire que j'vais pas tout mélanger » 1.514. La répétition de la formule « je sais » éclairerait son fantasme de maîtrise de ses actes, érigé face à l'angoisse du « tout mélangé », qui pourrait renvoyer au sentiment de ne pas être maître des événements, d'être perdu. Jade emploie d'ailleurs le participe perdu pour parler des mots non notés, qui peuvent dès lors être « perdus dans la nature » 1.562. En outre, la maîtrise du vocabulaire permettrait à Jade de transcrire au plus près son contenu de pensée et son analyse des situations : « pas toujours utiliser les mêmes mots euh / euh comme euh violence conjugale / Madame est victime de » 1.508, « Madame elle est pas juste victime de violences conjugales / y'a / d'autres choses qui rentrent derrière » 1.511. Le terme « derrière » pourrait ici renvoyer à des éléments latents, concernant l'usager mais aussi, potentiellement, la situation d'accompagnement, des éléments que Jade saurait présents « derrière » la situation manifeste et les actes objectifs, immédiatement visibles. Ces éléments latents pourraient rejoindre les éléments d'angoisse « tout mélangés » évoqués plus haut. En maîtrisant et ordonnant ses actes professionnels, ses écrits, l'accompagnement qu'elle propose aux usagers – et donc peut-être, fantasmatiquement, la

situation de l'utilisateur voire l'utilisateur lui-même, Jade maintiendrait à distance voire annulerait ces éléments porteurs d'angoisse. De plus, en écho aux « choses qui rentrent derrière » 1.512 la situation de l'utilisateur, Jade, en tant que professionnelle, a « suffisamment / de choses / derrière dans la tête » 1.514, qui lui permettraient fantasmatiquement d'accéder à cet espace latent de l'utilisateur, de le mettre en lumière, le mettre en mots, l'analyser. Le professionnel pourrait dès lors occuper, par sa capacité de mise en lumière des éléments jusqu'alors restés, pour l'utilisateur, « derrière », par sa capacité de mise en mot, une fonction de porte-parole, au sens de P. Aulagnier (1975)<sup>627</sup>.

Outre être le fruit d'acquisitions scolaires et étudiantes, Jade rapporte que son « aisance à l'écrit » 1.541, sa capacité à construire et à structurer les écrits, serait concomitante, chez elle, au « moment où / en gros j'ai été construite personnellement ». Elle situe cette construction personnelle à l'adolescence, « à partir d'en gros euh / du lycée » 1.545. La construction de soi ferait ici directement écho à la construction par soi, la construction de soi permettant de produire et d'extérioriser un discours et un écrit construits. Jade pense que cette construction – personnelle et de ses écrits – fut rendue possible par sa connaissance d'elle-même : « avant l'adolescence / où j'me connaissais pas tellement / où / j'savais pas encore trop m'exprimer / dire les bonnes choses / parc'que j'savais pas trop c'que j'avais à dire / c'était plus compliqué » 1.543 dit-elle, puis, « à partir d'en gros euh / du lycée / c'était beaucoup plus facile / parc'que je savais déjà mon mode de pensée et je savais vers quoi j'tendais / et à partir de là euh / l'expression est quand même beaucoup plus // beaucoup plus fluide » 1.545. Trois éléments me semblent ici présents. Premièrement, il serait indispensable, pour Jade, de maîtriser les contenus de pensée et de discours (« dire les bonnes choses », « c'que j'avais à dire ») pour s'autoriser à penser et à discourir. Ce fonctionnement se retrouve dans sa rédaction des écrits professionnels « formels » (2), d'où, comme je l'analyserai plus avant, les éléments peu maîtrisés sont exclus. Deuxièmement, les contenus de pensée et de discours ne pourraient être maîtrisés qu'en prenant forme, structure. Troisièmement, cette structure s'acquerrait par la connaissance de soi, l'acquisition d'une certaine stabilité du Moi. Cela fait écho aux propos que tient Jade sur l'utilisation des mots des autres dans les écrits (« y'a une partie des mots qui étaient pas mes mots à moi / mais des mots qu'j'avais pu lire / d'auteurs » 1.537) : avant l'adolescence, avant d'acquérir une pensée propre, elle n'aurait pu se sentir détentrice de ses propres mots ; et, à la fois, c'est la maîtrise des mots qui lui aurait permis la structuration d'une pensée propre. Passer de l'utilisation des mots des autres à l'utilisation de

---

<sup>627</sup> Aulagnier, P. (1975), *op. cit.*

mots à soi revient à s'autoriser à être auteur. Pour P. Crognier (2010), « s'autoriser, comme devenir auteur, représente un changement de position : c'est quitter une position de passivité, voire de soumission, pour se risquer à faire autorité »<sup>628</sup>. Jade situe effectivement à la période de l'adolescence son passage d'une position de passivité, propre à l'enfance, à une position active d'auteur, qu'elle déploiera à l'âge adulte.

### **Partition entre différents « types » d'écrits**

À la suite de mon énoncé de la consigne (« **est c'que tu pourrais m'parler / comme ça te vient / de tes pratiques d'écriture** » 1.1), les premières phrases de Jade sont les suivantes : « *d'écriture* / / alors j'en ai plusieurs » 1.2, « y'a deux types de notes / y'a les notes des faits » 1.3 « et y'a aussi les notes de c'que moi j'analyse » 1.5. L'utilisation du terme « notes » me fait penser que la fonction première accordée par Jade à l'écriture serait la notation, la prise en notes d'actions ou de pensées dans l'après-coup de celles-ci. L'écriture engagerait donc un décalage, notamment temporel, d'avec l'action et la pensée, et permettrait un focus de la pensée sur une action passée ou à venir. La thématique de la temporalité de l'écriture et de ce que cette temporalité, nouvelle, engage dans l'action professionnelle est centrale dans ce discours, j'y reviendrai. La notation renverrait également à l'idée que, pour Jade, l'écrit s'apparenterait parfois à la simple transcription de pensées, à la mise en texte d'idées mentales : « finalement / nos écrits on les a dans la tête au départ » 1.427 dit-elle. Cette construction similaire de la pensée, « dans la tête » ou par écrit, amoindrirait la fonction de construction de la pensée par l'écrit, voire rendrait l'écriture de certaines pensées inutile : « on s'casse pas la tête à les écrire » 1.427, dit Jade. L'expression se casser la tête pourrait renvoyer au fait que l'écrit est vécu comme une extériorisation des idées mentales : il faudrait ouvrir la tête, où elles sont contenues, pour les laisser sortir. Jade emploie à deux reprises le verbe sortir à propos des paroles : « c'que j'ai dans la tête / j'peux tout à fait et / le mettre par écrit / et juste le sortir oralement » 1.558, « un mot une fois qu'il est sorti » 1.561. Dans le langage courant, l'expression se casser la tête indique une difficulté, et pourrait aussi signifier, ici, la nécessaire déconstruction et réorganisation des idées mentales que nécessite l'écriture. Le travail d'écriture professionnelle serait en effet une « reconstruction des pratiques » dans l'après coup, qui « vient activer (ou réactiver) des débats internes et externes. »<sup>629</sup> L'activité de déconstruction-reconstruction serait source de déplaisir pour Jade,

---

<sup>628</sup> Crognier, P. (2010b). Pratiques d'écriture en travail social : de quelques tensions... *Empan*, 79, p. 144.

<sup>629</sup> Crognier, P. (2009). Écrire ses pratiques en travail social : De l'insécurité scripturale au saisissement de l'écriture. *Vie sociale*, 2, p. 107.

désireuse de maintenir une classification de ses pensées et de ses actes (qu'ils ne soient, à aucun moment, « tout mélangés » 1.515).

Dès les premières phrases de l'entretien, les écrits sont séparés en deux catégories : d'un côté ceux concernant les actes professionnels, la situation des usagers, la situation d'accompagnement (« des faits » 1.4), d'un autre ceux concernant les pensées, réflexions, voire interprétations de la professionnelle sur ces faits (« c'que moi j'analyse » 1.5). Cette séparation de différents « types » 1.4 d'écrits et de pratiques d'écriture revient tout au long de l'entretien. Ils diffèrent de par leurs formes et leurs contenus (« types de notes » 1.3, « synthèse » 1.13, « prolongations d'séjour » 1.14, « projet personnalisé » 1.18, « rapports sociaux » 1.20, « informations préoccupantes pour enfance en danger » 1.20) ; de par leur procédé de rédaction, parfois en solitaire (« y'a des écrits où en gros / que j'fait toute seule » 1.24) d'autres fois en co-élaboration (« je rédige avec quelqu'un / donc soit une collègue soit ma chef de service » 1.27) ; mais aussi de par leurs commanditaires (« des écrits qui sont commandés » 1.48) et leurs destinataires (« ça va pas dans l'dossier d'la personne » 1.8, « les notes / que j'ai prise dans l'cadre des dossiers » 1.243). Outre ces différentes caractéristiques, la principale distinction que propose Jade se situe entre deux grandes catégories d'écrits : « formels » (4) et « informels » (2), dégagées de par les fonctions, destinataires et lecteurs potentiels de ces écrits.

Au début de l'entretien, elle indique que parmi ses écrits professionnels « la plupart sont des écrits formels » 1.50. Ils font suite à des demandes ou commandes de supérieurs hiérarchiques (« c'est souvent un peu à la commande » 1.12, « c'est / des demandes qui nous sont // qui nous sont adressées » 1.60), ont un format imposé (« un certain nombre d'éléments / assez / précis / à mettre dedans // euh // et avec des thématiques obligatoires à aborder c't'à dire qu'y'a déjà une trame de fixée » 1.201), et sont produits dans un espace-temps précis (« j'ai un / timing / particulier à respecter » 1.60). Ils sont opposés aux écrits « informels » (2), minoritaires, plus « spontanés » (2), que le professionnel choisit lui-même de rédiger et qui ne sont pas ou peu socialisés (« l'informel c'est vraiment / moi qui décide de l'faire pour moi / uniquement » 1.59).

L'analyse du discours de Jade concernant ces deux catégories d'écrits m'a conduit à formuler deux hypothèses principales, que je développerai ci-dessous. Premièrement, les écrits dits « formels » participeraient, pour elle, à la formalisation de la pensée et de l'action professionnelle, soutiendraient son désir de maîtrise de sa pensée et de ses actes. Deuxièmement, l'espace de l'écrit « informel » serait pour elle à la fois le lieu d'un plaisir

autoérotique, et un espace tiers, à côté de l'espace professionnel, permettant l'élaboration de la pratique professionnelle et concourant à la protection des usagers.

### ***Les écrits « formels » : outils de formalisation de la pensée et de l'action professionnelle***

En début d'entretien, Jade parle principalement des écrits dits « formels ». Elle se saisit peu de mes relances concernant les écrits « informels » (« **quand tu dis écrits formels / ça serait // opposé à d'autres / formes** » l.52, « **et // quand tu dis les écrits / informels pour élaborer moi c'est // c'est-à-dire** » l.73) : elle les aborde mais ne s'y attarde pas. J'analyse mes relances sur ces écrits comme un désir de ma part que Jade s'aventure hors d'une présentation justement très formelle et maîtrisée de ses pratiques. Or, peut-être ces écrits « informels » sont-ils délicats à aborder pour elle, en tant qu'espaces intimes aux contours flous, quand elle souhaite se présenter comme maîtrisant ses pensées et ses actes. Ce n'est que dans la deuxième partie de l'entretien qu'elle s'autorise à aborder ces écrits « informels ».

Le désir de maîtrise de Jade sur ses actes et pensées me semble se traduire dans ses pratiques d'écriture, notamment dans la rédaction des écrits dits « formels » (4). Les fonctions qu'elle leur prête s'apparentent aux fonctions de l'écrit professionnel proposées par M. Guigue (2009)<sup>630</sup> : « assurer la continuité du travail malgré le découpage temporel », « soutenir une complémentarité de type partenariale », « soutenir une complémentarité hiérarchique ». Certaines phrases de Jade laissent penser que la production d'écrits est l'activité qui règle et régule son activité professionnelle quotidienne, elle dit par exemple : « tout mon travail finalement est réglé par ce timing / effectivement des écrits » l.70. L'écriture serait donc, pour elle, un outil de formalisation de la pensée et de l'action professionnelles.

Les propos sur la rédaction des écrits dits « formels » laissent toutefois entendre que si leur trame – la forme – est stricte (« j'peux pas écrire un truc comme ça comme / j'ai envie d'écrire » l.203), leur contenu – le fond – reste modulable par le professionnel. Premièrement, il peut choisir d'y insérer des éléments plus personnalisés, de l'ordre de l'informel. Jade prend l'exemple des courriers qu'elle envoie aux usagers : « quand j'donne un rendez-vous à une femme par exemple / où euh / j'me donne la peine de leur faire un courrier // et dans l'courrier j'peux mettre différents éléments / et euh / pas que des éléments formels » l.181. Cela représente une humanisation de la prise en charge, dépassant le cadre administratif, qui répond au souci de Jade de considérer l'utilisateur en tant que personne : « j'les prends pas euh juste pour des numéros et des rendez-vous / mais j'leur adresse des courriers » l.187.

---

<sup>630</sup> Guigue, M. (2009). Quand écrire, c'est faire : l'écriture comme modalité d'action. *Vie sociale*, 2, 11-21.



Deuxièmement, dans la plupart des écrits « formels », le professionnel effectuerait un tri, un filtrage (« les filtres en fonction des personnes à qui j'adresse / euh l'écrit » 1.250) et une hiérarchisation, éminemment subjectifs, des informations transmises. Ce tri et cette hiérarchisation sont présentés de manière ambivalente : ils dépendraient à la fois du « feeling » 1.204 du professionnel (« en général c'est un peu juste en gros un feeling de euh c'que m'disent les gens » 1.204), et se baseraient sur des preuves objectives, des éléments concrets (« j'ai mes éléments d'inquiétude qui sont des éléments d'inquiétudes sur des faits / c'est à dire avec des preuves et / des éléments concrets » 1.37). Cette oscillation entre ressentis subjectifs et preuves objectives rejoint le caractère parfois incertain de l'acte professionnel d'accompagnement, à l'image de l'incertitude présente dans toute relation humaine, la difficulté du professionnel à juger une situation, qu'il connaît parfois peu, et à engager des actions – dont des productions d'écrits – qui auront des incidences réelles sur les personnes en situation. Jade prend un exemple (« là j'ai fait une information préoccupante pour un enfant qu'je n'connais pas / qui est resté avec quelqu'un qui / qui est estimé comme dangereux » 1.210), où le caractère incertain de l'action transparait dans la double distanciation par le présumé (« enfant qu'je n'connais pas » et « quelqu'un estimé comme dangereux »). Ces écrits « formels », qui contribuent à infléchir la destinée d'usagers – ici des enfants et des familles – convoquent l'éthique du professionnel. Ce dernier est responsable de ses choix (et notamment, en tant que scripteur, du choix de ce qu'il écrit et de la manière dont il l'écrit), choix qui doivent s'inscrire dans les valeurs propres à la profession. Dans une certaine mesure, il est également responsable des conséquences de ses choix. L'éducateur centralise des informations sur la situation d'un usager et juge, en tant que professionnel subjectif, de celles qu'il divulguera à tel ou tel (Jade dit par exemple, à propos des « rapports sociaux » 1.246 : « en fonction d'à qui j'les adresse / euh / j'détaille plus ou moins » 1.246, « tout l'monde n'a pas à savoir » 1.247). Il détient donc un pouvoir de divulgation/rétention, à la fois sur la situation d'accompagnement, sur l'usager dont il est question, et vis-à-vis des professionnels partenaires. Ce pouvoir pourrait éveiller des fantasmes d'emprise<sup>631</sup>. Dans certaines situations, Jade me semble notamment entretenir le fantasme de détenir un savoir sur l'autre (elle rapporte par exemple des propos tenus à un usager : « Madame / euh / vous m'présentez ces symptômes-là / moi je sais très bien / que / ces symptômes-là n'sont pas des symptômes réels »

---

<sup>631</sup> Le concept d'emprise fut théorisé, depuis le « Bemächtigung » Freudien (1905), par plusieurs auteurs, sous diverses formulations qui lui accordent des significations quelque peu différentes (« appareil d'emprise » Freud, S. (1905), « pulsion d'emprise » Grunberger, B. (1960), « relation d'emprise » Dorey, R. (1981), « auto-emprise » Denis, P. (1992)). La pulsion d'emprise est définie comme « une pulsion qui vise l'appropriation de l'objet ». Denis, P. (2002). Emprise (pulsion d'-). Dans De Mijolla A., *op. cit.*, p. 512.

l.141, « je sais qu'vous êtes dans tel état » l.183). Suivant les théories de S. Freud (1905)<sup>632</sup>, qui rattache à la pulsion d'emprise « la pulsion de savoir », correspondant, d'une part, « à un aspect sublimé de l'emprise » et travaillant, d'autre part, « avec l'énergie du plaisir de voir », ce fantasme de détenir un savoir sur l'autre situerait la relation d'accompagnement – au moins fantasmatiquement – du côté d'une relation d'emprise. Je détaillerai cette hypothèse plus avant.

### ***Les écrits « informels » : un plaisir autoérotique dans l'acte d'écrire***

Tout au long du discours, Jade fait une distinction entre les écrits qu'elle réalise « toute seule » (3) et ceux qu'elle réalise « avec quelqu'un » l.27, notamment des usagers (« y'a des écrits aussi que j'fais avec les dames » l.32), ou encore « une collègue » l.27 ou « ma chef de service » l.27. Pour cette deuxième catégorie d'écrits, « j'suis pas toute seule à / / à élaborer » l.28, dit-elle. La répétition de l'expression « toute seule » (3) a attiré mon attention. Être « toute seule » – à écrire, penser, agir, « élaborer » (6) – pourrait faire penser à de la solitude. Mais cette expression, augmentée des très nombreuses occurrences du pronom « moi » (82) et de la formule « pour moi » (10), me fait aussi penser à une forme d'autoérotisme qui viendrait se jouer dans des pratiques professionnelles – notamment d'écriture – en solitaire.

Le désir de maîtrise que laisse transparaître le discours de Jade ne serait pas non plus étranger à cet autoérotisme – je pense ici aux liens entre autoérotisme, narcissisme, maîtrise et analité, au concept d'« analité primaire » proposé par A. Green<sup>633</sup> « où « la pensée a pris la place de l'objet anal primitif ». »<sup>634</sup> G. Chaboudez<sup>635</sup> (2002) indique que « l'auto-érotisme [...] s'entend généralement comme une jouissance entièrement tournée vers soi »<sup>636</sup>. Certaines pratiques d'écriture professionnelles, notamment les écrits dits « informels », sont présentés par Jade comme ne poursuivant qu'un but personnel, pour elle-même : « c'est des éléments que je n'fais que pour moi » l.149, « l'informel c'est vraiment / moi qui décide de l'faire pour moi / (petit rire) / uniquement » l.59. Le petit rire espiègle qui accompagne cette phrase me fait penser à un plaisir coupable. G. Chaboudez (2002) précise toutefois, sur la base des théories lacaniennes, que l'auto-érotisme peut aussi renvoyer à « une jouissance qui est aussi bien en jeu dans le rapport à l'autre »<sup>637</sup>. Ici se situerait le lien entre auto-érotisme et emprise

<sup>632</sup> Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Point (2012), p. 147.

<sup>633</sup> Psychiatre et psychanalyste

<sup>634</sup> Athanassiou, C., Ribas, D. (1995). Argument. *Revue française de psychanalyse*, LIX, p. 653.

<sup>635</sup> Psychiatre et psychanalyste

<sup>636</sup> Chaboudez, G. (2002). L'auto-érotisme de la jouissance phallique. *Essaim*, 10, p. 35.

<sup>637</sup> Ibid.

signalé par S. Freud, « auto-emprise donc dans la recherche du « plaisir d'organe », constitutif de l'auto-érotisme »<sup>638</sup>. Écrire « toute seule » à propos d'un autre avec lequel on est en relation autoriserait, comme dans la rêverie amoureuse, des fantasmes de création de l'autre, de toute-puissance sur l'autre, de compréhension et de savoir sur l'autre, voire de pouvoir sur l'autre, ce qui pourrait être plaisant pour le scripteur. J. Beillerot (2000)<sup>639</sup> évoque la « rêverie érotique » comme « création érotique individuelle [...], en ce qu'il s'agit de la création par un individu solitaire d'un autre ou des autres. » Cette rêverie « qui peut soutenir ou se soutenir de réminiscences et d'évocations, apaisante d'une pulsion ou propre à la créer, accompagnée des mille et une façons de la masturbation. » Je pense que le fait d'écrire, notamment dans le cadre professionnel, à propos de quelqu'un (l'expression écrire sur quelqu'un pouvant métaphoriquement faire penser au fait d'écrire sur le corps de quelqu'un, voire de modifier ce corps en écrivant dessus), peut participer d'un fantasme de création ou de recréation de cette personne. Le plaisir autoérotique dans lequel l'autre rêvé est maintenu à une place idéale pourrait être entaché voire empêché par l'arrivée de l'autre réel, notamment parce qu'il ne coïncide pas toujours avec l'autre fantasmatique, construit dans la rêverie. À ce propos, je développerai plus avant le fait que certains désirs des usagers, jugés par Jade comme n'étant pas « dans les clous » (4) de la prise en charge éducative qu'elle leur propose (et peut-être, sur un plan latent, de sa rêverie professionnelle) sont rejetés. Mon hypothèse d'un fantasme de Jade de savoir pour l'autre mieux que lui-même irait également dans ce sens. Pour se prémunir du désenchantement de l'objet du plaisir auto-érotique – par exemple le savoir fantasmé sur l'autre – celui-ci est maintenu dans un espace à soi, à distance de la relation réelle, et notamment dans les écrits dits « informels » : « ça c'est des éléments que j'garde pour moi que j'mets pas forcément dans l'dossier » l.101, dit Jade.

### ***L'écrit « informel » : outil d'élaboration professionnelle venant soutenir l'idéal de métier***

Jade présente un idéal de métier fort. Son projet de devenir éducatrice est dit ancien (« moi en fait j'voulais faire éducatrice depuis / l'adolescence » l.442) et exclusif (« j'ai pas envie d'faire une autre formation moi j'veux faire que ça » l.451). Les pratiques d'écriture informelles, soutenant l'« analyse personnelle » l.7 de son activité professionnelle, seraient notamment ce qui lui permettrait d'être la bonne professionnelle qu'elle aspire à être : « cette analyse personnelle me sert moi / pour continuer l'travail que j'fais avec la personne » l.7, « c'est mon

---

<sup>638</sup> Denis, P. (1992). Emprise et théorie des pulsions. *Revue française de psychanalyse*, 56, 1295-1422.

<sup>639</sup> Mosconi, N., Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p. 310.

matériau à moi / qui m'sert / pour évoluer / dans le travail qu'je fais avec quelqu'un » 1.55. Les moments d'élaboration en solitaire, « pour élaborer ma réflexion professionnelle » 1.47, menés en marge du « travail avec » 1.644 l'utilisateur, pourraient donc être envisagés comme une auto-préparation avant d'entrer dans la relation en tant que bonne professionnelle. Est-il également possible d'envisager une capacité de rêverie professionnelle comme « détachée » de la capacité de rêverie personnelle, par laquelle le professionnel pourrait auto-transformer ses propres éléments d'angoisse, issus des résonances du soi-personnel dans l'exercice de la profession ? Certaines prises de notes informelles sur les situations professionnelles vécues comme difficiles car peu maîtrisées (« des éléments / que j'comprends pas forcément bien » 1.76, « j'ai besoin d'avoir euh / en gros des p'tits déclics » 1.150) seraient pour Jade une échappatoire, un espace où prendre du recul, peut-être aussi pour ne pas se laisser envahir par les affects et pulsions que font naître chez elle ces situations. La mise en mots participerait dès lors d'un « enveloppement verbal »<sup>640</sup>, les mots faisant office de « texture symbolique susceptible de faire bord à des événements irréprésentables ». La notation, dans l'écrit « informel », d'éléments de situations professionnelles qui posent question à Jade, qu'elle n'a pas l'impression de bien comprendre, qu'elle a besoin d' « élaborer » (4), rejoindrait en outre la « qualité heuristique »<sup>641</sup> de l'écrit, sa fonction d'« organisateur de pensée ». Ainsi, l'écrit « informel » pourrait être un « outil capable de produire des savoirs nouveaux » grâce au fait qu'il « incite à la réflexion et à la clarification ». R. Puyuelo<sup>642</sup> (2010) abonde en ce sens : pour lui, « espace-feuille et temps de l'écriture sont les matrices et les cadres qui vont organiser et border le travail de la pensée toujours en mouvement »<sup>643</sup>.

### ***Les écrits « informels » : espaces de protection du professionnel et de l'utilisateur***

Le qualificatif d'écrit « informel » arrive dans le discours à la suite d'une relance : « **quand tu dis écrits formels / ça serait / / opposé à d'autres / formes** » 1.52 ? « Mes / mes notes informelles / mes notes personnelles » 1.53, « c'est mon matériau à moi » 1.54, répond Jade. Elle définit ces écrits comme « tout c'qui est en dehors j'ai envie d'dire des démarches administratives » 1.75, ceux qui « servent uniquement / dans / l'élaboration d'la / d'ma pratique » 1.54. L'expression « mon matériau à moi » 1.54 me paraît enfantine, me fait penser à un enfant qui dirait « c'est à moi » à propos d'un jouet qu'il ne veut pas prêter. « Mes notes

<sup>640</sup> Altounian, J. (2003). L'écriture comme tentative de « refoulement ». *Analyse Freudienne Presse*, 8, 145-157.

<sup>641</sup> Crognier, P. (2010b), *op. cit.*, p. 138.

<sup>642</sup> Neuropsychiatre et psychanalyste

<sup>643</sup> Puyuelo, R. (2010), *op. cit.*, p. 92.

personnelles », « ma pratique », « mon matériau à moi » sont-ils, comme je l'ai pensé plus haut, des objets autoérotiques, ou bien sont-ils vécus par Jade comme des parties d'elle-même dont elle craindrait d'être dépossédée ? L'autoérotisme ne disparaît pas (« l'informel c'est vraiment / moi qui décide d'le faire pour moi (petit rire) / uniquement » 1.60), mais s'augmenterait d'un besoin de possession, qui renverrait à de l'emprise. Cette pulsion serait par moments à l'œuvre chez Jade, d'une part vis-à-vis de contenus de pensée personnels (« à moi » (8)) qu'elle ne souhaite pas socialiser, et d'autre part vis-à-vis des usagers – j'y reviendrai.

Dans ma première hypothèse sur l'autoérotisme, je pensais que Jade gardait dans l'espace « à moi » (5) des écrits « informels » des éléments bons, éléments plaisirs dont elle craindrait d'être dépossédée en les socialisant dans l'espace de la relation. Mais le contenu des écrits « informels » qu'elle décrit ensuite (« des éléments / que j'comprends pas forcément bien / et où j'avais être obligée d'y revenir parce que / / j'avais avoir besoin d'aller creuser / sur des éléments précis » 1.76) me conduisent à une seconde hypothèse, bien différente de la première : Jade souhaiterait au contraire garder pour elle les éléments qu'elle a l'impression de ne pas maîtriser ou de mal maîtriser, soit des éléments mauvais, des craintes. Les écrits « informels » seraient alors pour elle un espace d'élaboration de ces éléments. Ils pourraient être des éléments mal psychisés, des éléments bêta (j'associe ici l'« informel » à l'informe, au « tout mélangé » angoissant dont parle Jade), appartenant au professionnel ou aux usagers, que le bon professionnel garderait dans l'écrit « informel », transformerait en éléments alpha, puis rendrait aux usagers dans l'espace de la relation, sans risquer qu'ils ne fassent du mal ni à l'usager, ni au narcissisme professionnel issu de l'idéal professionnel élevé. Le désir de maîtrise des pensées et des actes professionnels que Jade présente me semble parfois répondre à un désir de protection, à la fois d'elle-même (accepter qu'un autre voit ces éléments non encore maîtrisés reviendrait à montrer des faiblesses professionnelles, ce qui représenterait un danger bien trop grand pour elle) et des usagers. L'écrit « informel », en tant qu'outil et espace, me semblent dès lors occuper, pour Jade, une fonction protectrice.

Du côté de la professionnelle, l'apparition d'un autre (collègue, chef de service, usager) dans l'action professionnelle, dont l'écriture, me semble par moments être vécue comme un élément perturbateur. Le désir de pratique en solitaire pourrait ainsi être une protection contre l'angoisse d'être déstabilisée par la présence de l'autre dans l'action et la pensée – garder certains éléments dans un espace « à moi » me fait penser à l'auto-conservation, aux pulsions

du moi<sup>644</sup>. Du côté de l'usager, qu'il s'agirait de protéger d'éléments potentiellement douloureux (« pas forcément / biens pour elle » l.104), la professionnelle utiliserait l'écrit « informel » à la fois pour maintenir ces éléments à distance, et pour les élaborer, les transformer à la place de l'usager, grâce à une capacité de rêverie professionnelle. Jade rapporte plusieurs exemples de situation d'accompagnement qui étayaient cette hypothèse. L.110-173, elle décrit un positionnement professionnel dans lequel l'éducateur serait support de la pensée sur la situation de l'usager (« moi j'avais déjà réfléchi en amont à tout c'que j'avais pouvoir faire avec elle » l.147) et de l'analyse de cette situation (« c'que moi j'analyse de c'que la personne me dit » l.5, « l'analyse que j'pouvais faire de l'ensemble de la situation » l.215), mais aussi soutien aux projets de l'usager (« moi j'analyse qu'avec tous les éléments / que j'constate / de son état actuel / euh / y'a telles pistes qui peuvent être faites / et d'autres pas » l.117). Pour ce faire, la prise en notes des situations et de leurs évolutions (« j'me l'note / parc'que j'ai besoin aussi d'savoir / comment évolue la personne » l.145) est un des outils du professionnel. Dans un autre exemple de situation, rapporté l.78-110, dans lequel Jade détaille tour à tour ce que fait l'usager, le professionnel, et ce qu'ils font ensemble, me semble évoquée, de manière presque manifeste, la capacité de rêverie – ici professionnelle – qui permettrait la transformation d'éléments bêta en éléments alpha. Parlant de la situation d'accompagnement d'une « dame », Jade dit : « au fur et à mesure j'évolue avec elle / sur / comment elle analyse c'qu'elle vit / et sur c'qui s'passe / j'mets des mots / sur / le comportement et les mots / que elle me donne / et du coup j'me les note / et au fur et à mesure j'peux lui dire » l.90. La « dame » « donne » des mots à Jade, cette dernière prend dès lors une fonction contenante, ou « fonction à contenir »<sup>645</sup>. Cette contenance se matérialise par l'écrit : Jade « note » les mots donnés par la « dame », les tisse avec les siens, met en mots la situation que la « dame » est en train de vivre et qui visiblement la dépasse. Cette « dame » « parle en boucle » (2), Jade « mets des mots / sur / le comportement » l.91, comme si elle faisait un travail d'historisation<sup>646</sup>, de réinscription du discours et du vécu dans une temporalité linéaire et non plus « en boucle ». Les mots, les dires, les moments notés, datés, permettraient de

<sup>644</sup> Pulsions qui ont pour but « l'autoconservation et l'autoaffirmation de l'individu ». Delion, P. (2002). Pulsions du moi. Dans De Mijolla, A., *op. cit.*, p. 1362.

<sup>645</sup> « Position psychique à adopter et à mettre en œuvre sur le terrain, dans l'intersubjectivité, pour recevoir et transformer des souffrances très primitives ». Mellier, D. (2005), *op. cit.*, p. 427.

<sup>646</sup> Le travail d'historisation désigne « le travail psychique d'inscription dans la chaîne généalogique et temporelle ». Gaillard, G. (2001). La généalogie institutionnelle et les écueils du travail d'historisation : entre filicide et parricide. *Connexions*, 76, p. 126.

Pour P. Aulagnier, le processus d'historisation est lié au processus d'identification : « Le processus identificatoire est la face cachée de ce travail d'historisation qui transforme l'insaisissable du temps physique en un temps humain, qui substitue à un temps définitivement perdu un discours qui le parle. » Aulagnier, P. (1984). *L'Apprenti historien et le maître sorcier*. Paris : puf, p. 196.

soutenir la réinscription du vécu de l'usager dans une temporalité linéaire, avec un passé, un présent et un futur possible. « En gros j'fais tous les ponts que elle ne peut pas faire / et que / j'vais l'accompagner à faire à un moment donné » I.107, dit Jade. J.-C. Guillaume<sup>647</sup> (2002), se basant sur les théories de W. Bion, note que « l'élément projeté, pour devenir objet psychique, doit rencontrer un contenant, une fonction de pensée »<sup>648</sup>. Jade prêterait donc, pour un temps, sa « fonction de penser » à cette « dame ». « Le terme « appareil à penser les pensées » [...] souligne, d'un point de vue psychanalytique, la distinction entre aspects représentatifs (éléments de pensée comme conceptions, concepts) et aspects opérationnel (décharge et élaboration des pensées). »<sup>649</sup> La « dame » dont parle Jade, visiblement prise dans un vécu douloureux qui l'empêche, pour un temps, de penser, serait du côté de l'opérationnel (« comportement » I.91), et Jade amènerait du représentatif dans la situation : « j'mets des mots / sur / le comportement » I.91. Au cours de l'accompagnement, il y aurait une évolution conjointe de l'usager et de la professionnelle : « au fur et à mesure j'évolue avec elle » I.90 dit Jade. Cette formule pourrait signifier que Jade se met au tempo de cette « dame », qu'elle suit, qu'elle borde son évolution, à son rythme. Elle pourrait également signifier une coévolution : dans la relation d'accompagnement, l'usager et l'éducatrice évoluent toutes deux. Dans un second temps, après avoir recueilli, sous forme de « mots », et transformé les vécus douloureux de la « dame », Jade pourrait les lui re-présenter sous une forme historicisée : « au fur et à mesure j'peux lui dire mais vous vous rappelez / à telle date / on a vu ça / on a parlé d'telle chose / euh / / est c'que vous vous en rappelez / qu'est c'qu'on avait dit à c'moment-là » I.92. Cela participerait de la transformation<sup>650</sup> des éléments bêta, « donnée sensorielle brute », qu'expulse l'usager, en éléments alpha, « susceptible d'être consciemment vécu, refoulé, symbolisé et élaboré »<sup>651</sup>, que lui rend le professionnel.

---

<sup>647</sup> Pédopsychiatre et psychanalyste

<sup>648</sup> Guillaume, J.-C. (2002). Contenant contenu. Dans De Mijolla A., *op. cit.*, p. 360.

<sup>649</sup> Luzes, P. (2002). Appareil à penser les pensées. Dans De Mijolla A., *op. cit.*, p. 117.

<sup>650</sup> Selon W.R. Bion (1965), dans le cadre de la cure, « les « transformations » sont l'expression des changements que les données sensorielles de l'expérience émotionnelle de l'analysant ont traversés pour devenir une série progressive de réalisations mentales. » Il s'agit ainsi de « transformer (changer la forme, non pas la nature profonde ou invariant) la partie de l'expérience émotionnelle dont il (le patient) est inconscient en une expérience émotionnelle dont il est conscient ». « Ayant déjà défini l'esprit qui devait se développer en vue de penser « les pensées sans penseur » (éléments bêta, choses en soi), il entreprit alors de préciser comment ces pensées se forment à partir des impressions sensorielles de l'expérience émotionnelle (éléments bêta) pour devenir des éléments alpha qui se prêtent à un traitement mental complémentaire. » Grotstein, J. S. (2002). Transformations. Dans De Mijolla A., *op. cit.*, p. 1760-1761.

<sup>651</sup> Ségal, H. (2002). Éléments alpha. Dans De Mijolla A., *op. cit.*, p. 504.

## Places de l'usager dans la relation d'accompagnement et dans les espaces d'écriture

La rédaction d'écrits professionnels dépasse l'acte individuel d'écriture, prend place dans « une démarche qui intègre les destinataires et les effets escomptés ou envisageables »<sup>652</sup> des écrits.

Être seule ou en relation à d'autres, dans l'action professionnelle et plus spécifiquement dans l'acte d'écriture, est l'un des thèmes centraux du discours de Jade. Dans son propos sur l'écriture, dans l'espace même de l'écrit, chacun – elle-même, ses collègues, ses supérieurs hiérarchiques, les usagers – a sa place et son rôle définis. Les places accordées aux usagers dans les exemples de situations d'accompagnement qu'elle rapporte ont tout particulièrement attirées mon attention. Bien souvent, il me semble que les usagers sont relégués au second plan, face au « savoir sur l'autre » de l'éducatrice, à ses capacités d'analyse et d'interprétation. L'usager est présenté comme étant celui qui souffre (« elle est dans un état d santé qui est pitoyable / elle a elle fait 40 kilos toute mouillée / elle mange pas / elle dort pas » 1.116), qui est en détresse (« elle parle en boucle / euh / elle n'arrive pas à élaborer ses pensées » 1.83), qui ne sait pas (« elle ne sait pas quels choix faire » 1.90), ce qui m'a donné plus d'une fois l'impression qu'il est dépossédé de ses capacités. L'usager est parfois comme déshumanisé, découpé en un ensemble de symptômes (sociaux, médicaux, psychologiques), chacun étant pris en charge et « traité » 1.127 par différents professionnels. À propos d'une « dame » qu'elle accompagne, Jade dit par exemple : « y'a cette partie / euh / des symptômes qu'elle présente qui va pouvoir être traitée / mais l'autre partie / qu'est c'que j'en fais » 1.126. « *L'autre partie* » des symptômes serait moins objective, diagnosticable, maîtrisable, elle angoisserait l'éducatrice car elle ne sait qu'en faire, ce qui la renverrait à un sentiment d'incapacité professionnelle. Comme pour se protéger de ce sentiment, elle maintiendrait une nouvelle fois l'usager à une place seconde (« elle me montre un comportement un peu infantile » 1.130), et reprendrait une place de « sachante », proche de la toute-puissance : « vous m'présentez ces symptômes-là / moi je sais très bien / que / ces symptômes-là sont pas des symptômes réels » 1.140. Plus loin, elle indique : « en gros / elle est en pleine dépression cette dame / donc la dépression / va être soignée / par un psychiatre à l'hôpital » 1.129. C'est bien « la dépression » qui est dite soignée, non « cette dame ». Maintenir l'usager dans sa symptomatologie, lui ôter fantasmatiquement ses capacités, le maintenir à une place de « non sachant », en situation de faiblesse, permettrait au professionnel de conserver sa place de « sachant », capable d'agir sur l'usager et sa situation.

---

<sup>652</sup> Guigue, M. (2009), *op. cit.*, p. 17.



À l'inverse de l'utilisateur, le professionnel est présenté comme celui qui sait et sait faire, qui interprète et analyse (« moi j'analyse que elle est en train / d'vivre / telle étape / tel traumatisme / que c'est lié à ça » 1.106), qui sauve, qui soigne (« quand euh / j' / j'lui donne certains éléments pouf j'la vois / euh / se remettre en gros en position d'femme » 1.134), mais aussi celui qui juge de ce qui est bon pour l'utilisateur (« c' moi j'vais déjà réfléchir en amont à tout c'que j'vais pouvoir faire avec elle / le retour en Angleterre peut-être / le parcours de soins » 1.146), qui le bouscule par moments (« j'ai besoin qu'vous soyez actrice pas / en *position fœtale collée contre un radiateur* » 1.144), et enfin celui qui, fantasmatiquement détenteur d'un savoir sur l'utilisateur, choisit de partager ou non ce savoir avec lui (« ça c'est des éléments que j'garde pour moi que j'mets pas forcément dans l'dossier » 1.101, « c'est pas forcément / bien / pour elle » 1.104). Comme j'en ai émis l'hypothèse, la professionnelle entretiendrait par moments une relation d'emprise avec l'utilisateur, réalisant une « appropriation par empiètement sur le domaine privé de l'autre, et appropriation de l'autre en le réduisant au statut d'objet entièrement assimilable »<sup>653</sup>.

Cette emprise, cette prise de pouvoir – fantasmatique ou réelle – du professionnel sur l'utilisateur se traduirait dans les écrits, et, à la fois, l'écrit, dont le professionnel est le rédacteur principal, pourrait être utilisé comme un outil d'emprise, ou du moins de maîtrise, sur l'utilisateur. « « Celui qui exerce son emprise grave son empreinte sur l'autre » [...] l'appropriation-domination ne pouvant s'exercer sans qu'il en résulte l'inscription d'une marque »<sup>654</sup>. Par l'écriture professionnelle, l'empreinte symbolique devient marque réelle. Très tôt dans l'entretien, Jade parle du processus de construction et de rédaction de certains écrits, notamment les projets personnalisés. « Les projets personnalisés c'est pareil c'est pas / eux qui font / un premier écrit / qui disent voilà c'que j'veux faire avec vous / pendant tant d'temps / quels sont mes projets » 1.40 – je note ici le lapsus « c'est pas / eux » alors qu'elle souhaitait, à mon avis, dire c'est eux. L'écrit est parfois co-construit en amont de l'écriture, par des discussions avec l'utilisateur, lors d'entretiens : « j'la travaille avec la famille à l'avance » 1.257, « pendant les deux entretiens qui vont précéder / le / l'écrit » 1.260. Il n'en résulte pas une co-écriture mais la mise en présence de deux écrits, l'un rédigé par l'utilisateur (« un courrier / où elle donne / les éléments / qui sont les siens » 1.268), l'autre par le professionnel (« et moi j'vais mettre mes éléments / aussi » 1.272). Les éléments de l'utilisateur et du professionnel sont mis « à côté » 1.272 dans l'écrit. J'entends à cet « à côté » deux acceptions possibles : soit côte à côte, ce qui renvoie à une proximité, une intimité, une complémentarité (« c'qu'on fait ensemble » 1.144) ;

<sup>653</sup> Denis, P. (1992), *op. cit.*

<sup>654</sup> *Ibid.*

soit l'écrit du professionnel est mis « à côté » de celui de l'utilisateur en tant que précision, voire correction, comme un professeur écrit des remarques ou des corrections dans la marge à côté de l'écrit d'un étudiant. C'est que, d'après Jade, les éléments apportés par l'utilisateur et par le professionnel sont différents : les uns se situent du côté du ressenti, les autres du côté du concret, des faits, du savoir analytique. Tout se passe comme si l'écrit sérieux était celui du professionnel, qui s'en tiendrait à la raison, quand l'utilisateur resterait dans la passion, dans l'affect, qui ne sauraient être raisonnables et objectifs : « elle (une mère) elle a ses éléments d'inquiétudes / qui sont en gros / une angoisse / maternelle / et moi j'ai mes éléments d'inquiétude qui sont des éléments d'inquiétudes sur des faits / c'est à dire avec des preuves et / des éléments concrets » 1.36, dit Jade. De plus, le contenu de l'écrit de l'utilisateur est parfois jugé bizarre (« bizarrement » 1.270), composé de propos et de projets qui ne « rentrent pas dans les clous » 1.285 de la prise en charge éducative. « C'qu'y arrive assez souvent / c'est par exemple euh // des envies un peu plus / personnelles c'est à dire qui sont pas des obligations contractuelles » 1.277, « en fait elles font un peu leur lettre au Père Noël » 1.290, explique Jade. Parmi ces « envies », il en est certaines dont les utilisateurs n'ont auparavant « jamais parlé » 1.283 à l'éducatrice. Pourtant, ils les écrivent, et Jade garde ces écrits dont elle juge les contenus comme n'entrant pas « dans les clous » de la prise en charge éducative : « j'le laisse quand même » 1.294. Toutefois, ils ne sont plus positionnés « à côté » des éléments qu'elle-même rédige, mais sont relégués « en annexe » 1.295. Le professionnel aurait ainsi un droit de regard et de recadrage concernant l'écrit projet de l'utilisateur : « moi j'les revois derrière et j'leur dis ben écoutez / y'a des choses / effectivement ça rentre dans un cadre de / de c'qu'on appelle le PPI / et d'autres / où / on verra sur un second temps » 1.42. Il serait là pour rappeler le principe de réalité (« bon / non / ça c'est pas possible » 1.294), corriger la passion de l'utilisateur, repositionner ses projets dans le cadre de la réalité de la prise en charge éducative, à séparer des projets qui « relèvent de leur vie privée » 1.300. Comme le rappelle P. Denis (1992), « dans la relation d'emprise il s'agit toujours et très électivement d'une atteinte portée à l'autre en tant que sujet désirant [...] Ainsi ce qui est visé c'est toujours le désir de l'autre dans la mesure même où il est foncièrement étranger, échappant, de par sa nature, à toute saisie possible. L'emprise traduit donc une tendance très fondamentale à la neutralisation du désir d'autrui [...] la visée étant de ramener l'autre à la fonction et au statut d'objet entièrement assimilable »<sup>655</sup>. En recadrant les écrits, le professionnel pourrait porter atteinte voire neutraliser le désir de l'utilisateur. Ce recadrage, cette séparation d'éléments de la « vie privée »

---

<sup>655</sup> Ibid.

et d'autres qui pourront être travaillés dans l'accompagnement éducatif, pourrait également être opéré par le professionnel dans un but de protection de sa fonction. En effet, les désirs appartenant à la « vie privée » des usagers, échappant de fait au professionnel, risquent de mettre à mal son fantasme d'emprise, de toute-puissance, mais aussi sa confiance en ses capacités : en tant que professionnel, il ne peut rien pour la « vie privée » de l'utilisateur. Les propos de Jade sur cet espace de « vie privée » des usagers, auquel elle n'a pas accès, sont peu assurés, les tournures syntaxiques employées sont ambivalentes, porteuses de contre sens. « Et même si elles sont hébergées / par la structure etc. / elles font quand même c'qu'elles veulent / de leur vie // c't'à dire qu'on n'a pas de // réel / pouvoir / de les obliger à faire c'qu'elles veulent // 'fin c'qu'elles veulent pas surtout » l.300, dit par exemple Jade. Le lapsus « obliger à faire c'qu'elles veulent » vient-il signifier un désir du professionnel d'obliger l'utilisateur à faire ce qu'il penserait bon pour lui ? Ou encore un ressenti désagréable de Jade quant à ce pan de la vie des usagers auquel elle n'a pas accès et sur lequel elle ne peut rien – hypothèse renforcée par l'expression « on n'a pas de // réel / pouvoir » l.301 ?

Dans la relation – dissymétrique – entre professionnel et utilisateur circulent des informations, dont certaines sont consignées par écrit. Cette circulation, la manière dont les informations sont détenues, partagées ou non par les personnes en présence (le professionnel, l'utilisateur), viennent d'après moi dire quelque chose des relations de pouvoir et de contre-pouvoir qui se jouent entre ces personnes. J'ai indiqué plus haut que l'utilisateur peut par exemple cacher des informations au professionnel, ce qui serait insupportable pour Jade. L.151-173, elle rapporte un nouvel exemple de situation dans lequel une « femme » lui aurait caché des informations (« cette femme nous a toujours caché qu'elle avait été hospitalisée » l.154). Jade a appris l'information par un partenaire. Dans un premier temps, elle a choisi de la garder pour elle, tout en sachant qu' « il allait falloir / que j'lui en parle » l.173. Mais entre le moment où elle apprend l'information et le moment où elle en parle avec la « dame » (« deux mois / après / cette phase d'hospitalisation » l.171), que devient l'information, notée, interprétée et analysée par la professionnelle, et pourtant tue par les deux protagonistes ? Où et comment vient se placer cette information cachée dans la relation d'accompagnement ? En quoi et comment l'influence-t-elle ? Il me semble que Jade perçoit cette information qu'elle détient sur l'autre à son insu comme un pouvoir, une carte qu'elle pourra abattre quand bon lui semblera (« je savais dès l'début qu'à un moment donné / si elle-même n'en parlait pas / ou à moi ou à une tierce personne / il allait falloir / que j'lui en parle » l.171 dit-elle).

Tout au long de l'entretien, Jade me semble tiraillée entre désir d'emprise sur l'autre (qui serait notamment « une production régressive et défensive »<sup>656</sup> face à son angoisse de voir des éléments de l'autre lui échapper), et la reconnaissance et l'acceptation du désir de l'autre, qui permettrait de sortir du registre de l'emprise – éventuellement pour entrer dans celui de la maîtrise. L'emprise, mécanisme moins élaboré que la maîtrise, est potentiellement violente, tyrannique envers l'autre, alors que la maîtrise laisse une place à l'autre et à son désir, elle « place le sujet en responsabilité effective devant ses pulsions et leurs conséquences, comme devant ce qu'il va faire, en fin de compte, de ses objets »<sup>657</sup>. Je fais l'hypothèse que ce désir d'emprise ou de maîtrise de la professionnelle sur l'utilisateur naît d'une angoisse professionnelle de ne pas être en capacité de répondre à certains désirs de l'utilisateur, voire de l'attaquer, de lui faire du mal en étant un « mauvais professionnel » (un professionnel qui, en ne faisant pas assez de bien, risquerait de faire du mal). Tout se passe comme si, pour Jade, un danger se situait à l'endroit du lien, à l'endroit de l'espace de la relation. Seule, ou autoritaire face à l'autre, elle parviendrait à maintenir son fantasme de maîtrise. À l'inverse, se laissant aller dans le lien ferait naître chez elle des angoisses, à la fois d'être attaquée par l'autre et d'attaquer l'autre, d'être attaquée par l'objet et de détruire l'objet.

### **« On est un peu allergiques » : le difficile passage à l'écriture des éducateurs spécialisés**

En milieu d'entretien, Jade se met à parler de la difficulté des éducateurs « à passer à l'écrit » 1.406, élément non abordé jusqu'alors. Elle revient ensuite à cette thématique dans le troisième tiers de l'entretien (« j'en reviens toujours à la même chose » 1.577). Je note que cette difficulté est premièrement évoquée par l'expression « avoir du mal à » 1.406, qui, prise au sens littéral, renvoie à une douleur. Le terme « mal » peut renvoyer à l'idée que la nouvelle pratique vient attaquer, faire du mal à la stabilité de l'activité professionnelle. Je note également que cette difficulté se situe davantage au niveau de l'intégration de la pratique d'écriture dans l'activité professionnelle, telle que l'indique l'expression « passer à », qu'au niveau de la pratique d'écriture elle-même. « Passer à » désigne un processus, un mouvement, un changement : l'activité professionnelle serait modifiée par ce « passage à l'écrit ». À mon sens, la difficulté évoquée pourrait tout aussi bien être une réticence des éducateurs à intégrer cette pratique nouvelle et ce qu'elle engage de changement dans leur activité professionnelle.

---

<sup>656</sup> Ibid.

<sup>657</sup> Bergeret, J. (1995). L'« analité » et la maîtrise. *Revue française de psychanalyse*, III, LIX, p. 665.

Jade indique d'emblée une séparation entre la majorité des membres du groupe professionnel (« la profession éducateur spécialisé » 1.403, « beaucoup d'collègues » 1.416), qui rencontrent des difficultés vis-à-vis de l'écriture, et elle, ne partageant pas cette difficulté : « moi j'me sens pas trop dans c'lot là » 1.404. Elle émet plusieurs hypothèses explicatives quant à ces difficultés ou réticences. Parmi elles, le manque d'habitude scripturale des éducateurs (« on n'est tellement pas habitués » 1.411, 1.592, « du coup on s'sent un p'tit peu / démunis » 1.411) ; leur niveau scolaire jugé bas (« la plupart euh des / travailleurs sociaux ont pas / 'fin sont un peu comme moi quoi ont pas fait des études euh / mirobolantes » 1.618, « on n'était pas forcément tous des très bons élèves » 1.620) ; le fait que l'écriture ne serait pas considérée comme une matière noble en formation d'éducateur (« c'est pas un critère en plus d'évaluation » 1.642), une formation pratique, dont une bonne partie se passe en stage, « sur l'terrain » 1.632, « dans l'action » 1.629, et au cours de laquelle seraient surtout appris des savoir-faire éducatifs : « des cours finalement plutôt pratiques » 1.632, « qui vont nous servir uniquement pour notre pratique » 1.633, « on nous apprend un truc pour être sûr qu'y va servir pour ça / mais pas pour autre chose » 1.634. L'écriture ne serait pas non plus un savoir-faire noble dans l'exercice professionnel (« dans l'travail social un bon professionnel / n'est / le critère c'est pas d'savoir bien écrire » 1.644, « on s'en fiche c'est pas grave » 1.649), la « priorité » 1.650 étant « d'aider les gens / d'être efficace dans la relation directe qu'on a avec eux » 1.650.

Dans l'exercice professionnel quotidien, une des difficultés de l'écriture et de la production d'écrits serait liée au temps long et aux différentes étapes que ces pratiques nécessitent (« le temps d'passage à l'écrit » 1.407, « le temps d'se poser pour écrire » 1.410), au temps de la réflexion, de la prise de recul (« là va falloir en gros qu'j'réfléchisse » 1.412, « que j'retranscrive » 1.413), au temps de la construction de l'écrit (« faut qu'ça soit clair / faut qu'ça ait un sens / faut qu'ça ait une continuité aussi faut qu'y'ait des liens entre euh / entre chaque parties » 1.414). « Écrire, c'est se donner du temps – soutient R. Puyuelo (2010)<sup>658</sup> – soit pour raconter, « refaire l'action » comme le propose P. Ricœur, soit pour mettre en latence des actes afin de les « réfléchir » dans ces petits mouvements de la main qui grattent le papier ». Réfléchir, retranscrire, renvoie en outre au fait de revenir sur des situations passées et, en écrivant à leur propos, à les revivre en partie dans l'après-coup, à les recomposer, à ressentir à nouveau les affects – potentiellement douloureux – qu'elles ont fait naître.

---

<sup>658</sup> Puyuelo, R. (2010), *op. cit.*, p. 92.

Une autre difficulté serait liée au décalage que l'écriture instaure avec l'action à propos de laquelle on écrit<sup>659</sup>. Dans le discours de Jade, c'est souvent le temps du « concret » 1.553, de la « relation directe » (2) avec l'usager, qui est choisi préférentiellement au temps d'écriture, plus solitaire (« le temps d'écrit / qui est en général un temps / individuel / où on est tout seul face à notre écrit / n'a pas d'importance » 1.651). En fin d'entretien, elle sépare écriture et action, qui apparaissent dès lors comme clivées. L'éducateur, appelé à choisir entre ces deux activités, choisirait bien souvent l'action, percevant le temps d'écriture comme un temps perdu : « on est tous à râler à chaque fois qu'on a des papiers à faire où on s'dit / on perd du temps / à remplir des papiers / alors qu'on n'a pas l'temps on a d'autres choses à faire » 1.654. L'action, le « faire » (105), le « faire avec » (10), utiliserait davantage le médium parole que le médium écriture, et c'est là une autre difficulté évoquée par Jade : l'articulation entre espace de la parole et espace de l'écriture.

Les médiums parole et écriture sont objectivement différents. R. Escarpit<sup>660</sup> (1973) qualifie l'écriture de « langage paradoxal », car résultant de « la rencontre de deux langages, un langage phonique et un langage de traces »<sup>661</sup>, et P. Crognier (2009), reprenant ses théories, soutient que l'écriture est « un ensemble complexe résultant de la combinaison de ces deux langages, chacun conservant les exigences – assez souvent contradictoires – de ses structures et de son fonctionnement »<sup>662</sup>. Toutefois, Jade laisse dans un premier temps apparaître une indifférenciation, pour elle, entre expression orale et écrite : « entre euh / l'oral et l'écrit y'a pas tellement d différence » 1.547, « généralement j'parle beaucoup euh ben quand j'écris ça fait un peu pareil » 1.522, « j'peux dire exactement la même chose après tout par écrit que par oral » 1.553. Dire par écrit, formule ambivalente, éclairerait ce rapprochement voire cette confusion entre les deux médiums d'expression. Cela renverrait également à l'idée que l'écriture n'est autre, pour Jade, que la transcription de pensées déjà présentes, structurées, « imprimées » 1.560 « dans la tête » (8) – ce qui renvoie une nouvelle fois à l'idée de maîtrise de la pensée. Pour écrire, il suffirait dès lors « que je sorte / de / d'la simple parole / et que j'retranscrive / exactement / là / c'qui relève / au début d'la parole / en général / / sur des

---

<sup>659</sup> L'acte d'écrire se situe dans une temporalité longue, de la non-urgence, en parallèle aux actions réalisées avec les usagers, souvent dans l'urgence : « on est tellement tout l'temps dans l'action avec les gens / de venez Madame machin on va faire ça on va à la préfecture on va à la CAF euh / on va déposer plainte euh / j'vous déménage d'hôtel on prend la voiture on y va / on est tout l'temps là-dedans / et le temps d'se poser pour écrire / euh / on n'est tellement pas habitués » 1.408. Plus tard dans l'entretien, Jade parle d'un manque d'intérêt, voire d'un risque, de décaler temporellement une action « urgente » envers un usager en situation de « danger imminent » 1.662 pour prendre le temps de l'écriture : les situations jugées urgentes, dans lesquelles il s'agit d' « être réactif » 1.681, ne laisseraient que peu de place au temps – plus « calme » et plus long – de l'écriture.

<sup>660</sup> Sociologue de la littérature

<sup>661</sup> Escarpit, R. (1973). *L'écrit et la communication*. Paris : puf, p. 17.

<sup>662</sup> Crognier, P. (2009), *op. cit.*, p. 97.

points précis d'écrits » 1.412, dit-elle. L'« exactement là » me donne l'impression que l'espace symbolique de l'écriture devient espace réel (est-ce l'espace de la feuille ?), où vont être « imprimées » 1.560 les pensées dans le même ordre et sous la même forme que « dans la tête ». Dans un second temps, Jade relève toutefois des différences entre parole et écrit. La parole, moins contrainte structurellement (« ça sort comme ça sort » 1.551, « peu importe en gros si c'est mal orthographié » 1.551, « ou si c'est mal construit » 1.552), disposerait d'« une liberté un p'tit peu plus grande » 1.554, autorisant « des jeux d'mots des blagues des grossièretés » 1.555, qui deviendraient « des parasites » 1.557 à l'écrit. Une autre différence est que « les écrits restent » 1.562 quand « les paroles s'envolent » 1.562. L'intérêt de Jade pour l'écriture pourrait ainsi, aussi, être lié au fait que l'écrit garde trace des pensées, et rende ainsi possible leur maîtrise, afin qu'elles ne soient pas « perdues dans la nature » 1.562.

En fin d'entretien, Jade indique que les réflexions sur les pratiques d'écriture sont courantes chez les travailleurs sociaux : « l'écrit c'est l'grand thème euh qui revient » 1.577. Les professionnels reconnaissent l'utilité de cette pratique (« on s'rend compte que c'est quand même utile » 1.583), et pourtant, dit Jade, « c'est un / espace qu'on / qu'on laisse souvent d'côté » 1.578, de nombreux professionnels se montrant « très réfractaires » 587, voire « un peu allergiques en gros / à / au passage à l'écrit » 1.590. De nouveau, elle se questionne sur les raisons de cette résistance, répète des hypothèses explicatives déjà évoquées et en ajoute. Tout d'abord, cela tiendrait au cadre, à la structure, que demande cette pratique : « y'a un certain problème quand même qu'on a tous un p'tit peu quand même avec le cadre » 1.622, et au cadre hiérarchique, institutionnel, qui « oblige » 1.625 à réaliser des écrits (« demande » (9), « commande » (7)). Ensuite, cela tiendrait à la lecture potentielle des écrits par des personnes extérieures (« et en plus à c'que du coup y'ait un regard / précis des autres / / sur c'qu'on fait » 1.593), en capacité de juger, de contrôler l'activité par ce qu'en laissent transparaître les écrits (« en fait la plupart des écrits finalement qu'on fait ce sont / des modes de contrôle / / du travail qu'on fait » 1.594). De plus, il y aurait la crainte de l'influence potentielle de l'écrit sur la situation de l'utilisateur : « si j'ai pas écrit les bon mots au bon endroit / euh peut être qu'y vont passer à côté / par exemple d'un enfant en danger » 1.601. Enfin, le « timing » 1.605 imposé pour le rendu des écrits engendrerait chez les éducateurs « une certaine pression » (1.600, 1.604), qui viendrait s'ajouter à celle de l'urgence de l'activité quotidienne. Jade indique qu'elle n'a souvent pas le temps d'écrire durant son temps officiel de travail et qu'elle rédige alors ses écrits « pendant / des heures supplémentaires » 1.682, « qui sont pas payées » 1.683, ou en même temps que d'autres actions : « je fais mes écrits en même temps qu'j'suis au téléphone » 1.699. La « bonne » pratique d'écriture, qui devrait, d'après

Jade, être « vraiment un temps d'qualité où // ça nous sert de base » 1.612, « nous sert de mémoire » 1.613, « pour analyser » 1.611, devient dès lors une écriture « mauvaise », rapide, « à la commande et / à la quantité » 1.612.

Dans les dernières minutes de l'entretien, Jade généralise son propos, se montrant très tranchée : la priorité du travail social n'irait pas à l'écriture (« vraiment l'travail social j'pense c'est quand même énormément un / un travail oral // dans / dans l'quotidien » 1.746, « tout s'fait à l'oral » 1.751, « on est tous / vraiment quand même beaucoup dans du pratico pratique » 1.766). La double utilisation du connecteur concessif « quand même », la montée en généralisation (« l'travail social »), et l'énumération des activités orales qui suit (« toutes les personnes que j'accompagne je n'communique avec elles que par oral » 1.747, « les temps d'réunions s'font à l'oral » 1.751, « les entretiens avec les familles se font / à l'oral » 1.752, « les transmissions de partenaire à partenaire / quand en gros on est plusieurs autour de la famille / se font / essentiellement / par oral aussi » 1.753), pourraient signifier qu'elle présente alors l'avis majoritaire, la réalité générale, avec lesquels elle-même n'est pas forcément en accord. Peu à peu, elle se met à exposer des arguments au détriment de l'écriture, alors qu'elle défendait son utilité depuis le début de l'entretien. Elle me semble alors tiraillée entre ses propres facilités, son propre goût pour l'écriture, l'importance et l'intérêt qu'elle lui accorde, et la place – moindre – qui lui est accordée dans son groupe professionnel d'appartenance. L'entretien se clôt, Jade marque un long silence avant d'annoncer : « bon j'crois qu'c'est tout » 1.767. J'essaye d'éteindre le dictaphone mais n'y parviens pas du premier coup. Jade recommence à parler, quelques phrases supplémentaires sont enregistrées à son insu. Ses derniers mots, que j'entends prononcés sur le ton de la confiance, sont : « ça j'pense qu'c'est quelque chose que tu risques de retrouver assez régulièrement de la pratique écrite euh / dans l'social c'est quand même quelque chose euh // d'assez fastidieux pour nous tous » 1.771. L'entretien, qui avait commencé par l'énoncé de nombreuses pratiques d'écriture subjectives (« d'écriture // alors j'en ai plusieurs » 1.2, « un / paquet » 1.11), se termine par l'énoncé de difficultés collectives quant à cette pratique (« assez fastidieux pour nous tous » 1.773). En 1h10 d'entretien, le discours est passé du « je » au « nous », de la facilité à la difficulté. Tout se passe comme si, dans les trois premiers quarts de l'entretien, Jade avait parlé de sa propre écriture, pratique aisée et sûrement plaisante pour elle, avant de s'autoriser, en fin d'entretien, à aborder la difficile utilisation de ce médium en travail social. Comme si elle avait réussi, un temps, à se décaler de l'urgence quotidienne du travail, s'était permis de prendre du recul, de réfléchir sur ses pratiques professionnelles – dont l'écriture – et qu'en fin d'entretien elle ait de



nouveau été prise dans cette urgence. L'idéal de pratique viendrait alors se heurter à la réalité de métier.

#### 2.4.4 SYNTHÈSE

Cet entretien comporterait deux temps. Dans une longue première partie, Jade parle des nombreuses pratiques d'écriture et de production d'écrit professionnels qu'elle réalise, vante ses facilités et son goût pour l'écriture et l'intérêt de celle-ci dans l'exercice professionnel quotidien. Puis, elle expose les difficultés et les réticences d'une majorité d'éducateurs à intégrer ces pratiques à leur exercice professionnel (« *passer à l'écrit* » (2)). Jade se situe ainsi dans une oscillation entre son propre vécu et celui de son groupe d'appartenance. Tout se passe comme si, pour elle, l'idéal de pratique venait se heurter à la réalité d'un métier où l'écriture n'est pas valorisée, et où elle est rendue difficile par le contexte de l'action : Jade a l'impression que les éducateurs ont de moins en moins de temps d'écriture et d'analyse. Cela vient questionner le « sens » (2) de cette pratique : pris dans l'action urgente qui attaquerait les « bases » (9) du travail, la « mémoire » (2) et l'« analyse » (17) que permet l'écriture, sur quoi l'éducateur pourrait-il ériger ses actes professionnels ?

Tout au long de l'entretien, Jade semble désireuse de définir et de classer ses pratiques, ses propos et jusqu'à ses pensées. Elle présente un discours clair, maîtrisé, un positionnement professionnel souvent techniciste, objectif et efficient, comme à distance des affects. J'ai émis l'hypothèse que ce mode de fonctionnement serait une défense, de type rationalisation ou intellectualisation, contre des affects potentiellement douloureux ressentis par le soi-professionnel. Jade opèrerait, d'une part, une séparation entre soi-personnel et soi-professionnel, voire développerait un soi-professionnel en faux Self, qui permettrait de défendre le soi-personnel d'affects potentiellement douloureux ressentis par le soi-professionnel, et de répondre à un idéal de métier fort. D'autre part, potentiellement déstabilisée par des éléments venus de l'extérieur, elle entretiendrait un fantasme de maîtrise – voire d'emprise – sur les situations des usagers et les situations d'accompagnement. « La maîtrise est issue d'un fonctionnement psychique en système ouvert, adaptatif, producteur de différenciation », quand « l'emprise relèverait d'un fonctionnement en système clos, homéostatique, à visée conservatrice »<sup>663</sup>. L'irruption de l'autre réel dans l'espace de travail « à moi » (8) de Jade pourrait venir mettre cette homéostasie en danger. Pour s'en protéger, les usagers seraient souvent maintenus au second plan, comme découpés en un ensemble de

---

<sup>663</sup> Dorey, R. (1981). La relation d'emprise. *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 24, p. 138.

symptômes « traités » 1.127 par les professionnels ; et l'éducatrice se rigidifierait du côté du savoir technique, mais aussi du savoir sur l'autre<sup>664</sup>. Ce désir d'emprise ou de maîtrise, qui pourrait répondre à une angoisse professionnelle de ne pas être en capacité de répondre à certains besoins des usagers, permettrait à Jade de se maintenir, dans le fantasme, à une place de « sachante », de bonne professionnelle, capable d'agir efficacement sur leur situation.

Le rapport à l'écriture de Jade se situerait lui aussi dans la maîtrise (forme et fond), tout comme son désir de maîtrise viendrait se spécifier dans l'écriture, forme de « contrôle par la connaissance »<sup>665</sup>, de « désir de s'accrocher aux mots » et de « désir d'emprise sur les mots » quand une situation échappe. Elle accorde une grande importance à la structuration de ses écrits, qui eux-mêmes favorisent l'élaboration et la structuration de la pensée et des actes professionnels – comme le soutient J. E. Tesone<sup>666</sup> (2000)<sup>667</sup>, pour qui le « terme ultime du processus de « psychisation » s'accomplit dans la représentation de mot ». Les écrits professionnels sont séparés par Jade en différents « types » 1.4 : une première catégorisation distingue ceux concernant les actes professionnels de ceux concernant les « analyses » de la professionnelle sur ces actes ; une deuxième catégorie distingue les écrits « formels » des écrits « informels », chacun ayant ses utilités et ses destinataires spécifiques.

Les pratiques d'écriture et de production d'écrits professionnels participent de la relation d'accompagnement entre professionnels et usagers, l'influencent, voire la modifient. Ils sont notamment le lieu de jeux de pouvoirs – réels ou symboliques – quant au savoir sur les situations des usagers : l'utilisateur et le professionnel sont pris dans le jeu du montrer / cacher, dire / ne pas dire, savoir / ne pas savoir, détenir / garder / donner. Ces prises de pouvoir se traduisent dans les écrits, qui peuvent eux-mêmes devenir des outils de maîtrise ou d'emprise.

---

<sup>664</sup> L'emprise est en effet située par R. Dorey « au cœur de la relation intersubjective en tant que relation dialectique au désir de l'autre ». Dorey, R. (1992). Le désir d'emprise. *Revue française de psychanalyse*, 56, p. 1423.

<sup>665</sup> Clancier, A. (1992). Pulsions épistémophilique, pulsion d'emprise et écriture. *Revue française de psychanalyse*, LVI, p. 1455.

<sup>666</sup> Psychiatre et psychanalyste

<sup>667</sup> Tesone, J. E. (2000). Le parcours de l'affect à travers les langues. *Revue Française de Psychanalyse*, 64, LXIV, 1247-1268.

## **2.5 LOUISE**

*23/05/2014. Durée de l'entretien : 55 minutes.*

### **2.5.1 PRISE DE CONTACT ET DÉROULEMENT DE L'ENTRETIEN**

#### **Prise de contact**

Je rencontre Louise par l'intermédiaire de sa belle-sœur, Clara, une jeune Docteur avec qui je participe à un séminaire clinique. Clara connaît mon sujet de recherche et a elle-même réalisé des entretiens cliniques dans le cadre de sa thèse, je me rends compte après coup lui avoir accordé une totale confiance quant à la manière de me présenter à Louise : je ne sais pas du tout ce qu'elle lui a dit de moi ou de ma recherche. Clara me transmet les coordonnées de Louise, qui accepte de participer à un entretien. Par téléphone, Louise me confirme cet accord et nous fixons une date d'entretien qui se déroulera, selon son choix, à l'université.

#### **Déroulement de l'entretien**

Je réalise l'entretien avec Louise le vendredi 23 mai 2014 en début d'après-midi. Je l'attends à l'entrée de l'université. Dès son arrivée elle me paraît affable et joviale, se dégage d'elle une grande énergie que je trouve contagieuse. À la période de notre entrevue, les bureaux mutualisés de l'université, dans lesquels j'ai l'habitude de réaliser mes entretiens, sont en travaux – nous nous entretenons donc dans un bureau de la bibliothèque universitaire. À l'image de mes premiers contacts avec Louise, l'entretien se déroule de manière joviale, Louise sourit et rit souvent, elle me semble désireuse de bien répondre à la consigne, d'apporter des matériaux utiles à mon travail. Toutefois, ses propos me paraissent plutôt objectivés, comme si elle se laissait peu aller aux associations d'idées.

Quelques semaines après l'entretien, en discutant avec Clara, j'apprends que Louise a lu sa thèse et je suppose qu'elle est donc au fait de la discipline dans laquelle nous réalisons nos travaux. Elle n'y a fait aucune allusion et n'en a rien laissé paraître durant l'entretien, mais je fais l'hypothèse que cette connaissance pourrait expliquer sa réserve à se laisser aller à des associations d'idées, et sa recherche de maîtrise de son discours.

Dès le début de l'entretien, une certaine complicité s'installe entre Louise et moi. De presque vingt ans mon aînée, elle me fait penser à une mère bienveillante qui voudrait m'aider, et j'ai parfois du mal à maintenir le cadre strict de l'entretien clinique de recherche, ressentant à plusieurs reprises un désir d'échanger et de discuter avec elle.

À la fin de l'entretien, je raccompagne Louise à la porte de l'université. Nous parlons de sa future entrée en formation de chef de service, évoquée durant l'entretien, et de l'évolution de ce métier. Sortie du cadre strict de l'entretien, durant lequel j'ai contenu tant bien que mal mon désir de converser avec Louise, je m'autorise alors à le faire : je lui confie être membre de jurys pour les soutenances du CAFERUIS, et lui dis de ne pas hésiter à me contacter si elle a des questions au cours de la future rédaction de son mémoire. Après coup, je me demande si cette proposition vient en réponse à son expression, durant l'entretien, de sa peur quant à la rédaction de ce mémoire, ou si elle signifie un désir de contre don de ma part (Louise m'a donné de son temps et s'est livrée durant l'entretien, je souhaite lui rendre service à mon tour). Alors que nous nous séparons, elle me tend la joue, nous nous faisons la bise. Tout au long de l'analyse et encore aujourd'hui, des années après, je garde le souvenir d'un contact amical et plaisant avec cette éducatrice.

### **Interventions et relances durant l'entretien**

Durant cet entretien, j'interviens à 30 reprises – plus que lors des autres entretiens. Ce grand nombre d'interventions serait lié à la complicité que j'ai ressentie entre Louise et moi, qui a fait naître chez moi un désir de converser avec elle, que je refreinais tant bien que mal ; mais aussi aux propos souvent objectivés de Louise, qui ne se laissait pas aller à de longs monologues, laissant régulièrement des silences durant lesquels elle me regardait, regards que je percevais comme des demandes de relance ; et à ses évocations de difficultés quant à la consigne, qui m'ont conduit à proposer des phrases de réassurance et des relances assez rapides, dans un désir de lui éviter tout ressenti trop difficile.

Parmi ces interventions, 22 sont des relances, majoritairement sous forme de demandes de précision de propos (j'utilise des formules telles que « *vous disiez* » (3), « *quand vous dites* » (5), « *vous avez parlé* » (2), « *c'est-à-dire* » (2), « *vous pourriez développer* » (2), « *vous avez souvenir de* » 1.184), puis, et à égalité, sous forme de questions ouvertes et de simples reformulations. Louise réagit à la plupart de mes relances par des acquiescements : « d'accord » (3), « ok » (3), « oui » (11) (avec variantes « ben oui » (3), « ouai » (2), « alors oui », « oui / oh oui »). Au moment de l'analyse, je fais l'hypothèse d'un désir de Louise de bien répondre à la consigne, et de m'assurer d'un accord entre nous quant aux termes et au sujet de l'entretien – positionnement qui aurait pu être influencé par certaines de mes interventions, j'y reviendrai. Louise utilise à plusieurs reprises des formulations faisant écho aux miennes : « *c'est-à-dire* » « c'est à dire que » 1.75-76, « *de projets* » « ouai / des

projets » 1.136-137, « **non** » « non / du tout » 1.222-223, « **même les bilans éducatifs** » « même les bilans éducatifs ouai » 1.491-492, « **non non mais c'est très bien** » « ok /// bien » 1.505-506 ; et des répétitions de propos, les miens ou les siens (« **et les autres écrits** » « alors les autres écrits / euh / / les autres écrits » 1.99-100, « vous votre mémoire c'est sur euh l'écrit » « **oui** » « les travailleurs sociaux face à l'écrit » « **oui** » 1.13-16, « **vous pourriez développer / un peu / c'que ça vous apporte / pour vous** » « c'que ça m'apporte // ben euh // ben ça m'apporte » 1.364-365, « **quand vous dites « on a nos propres écrits** » » « nos propres écrits / euh » 1.460-461) comme si elle avait besoin de les verbaliser pour les assimiler, ou de s'offrir un temps de réflexion avant de poursuivre.

Des lignes 214 à 227, un dialogue s'installe entre Louise et moi, après qu'elle m'ait demandé frontalement « *et vot' mémoire alors don' dites-moi l'intitulé exact ou euh / y va s'articuler autour de quoi précisément* » 1.214. Je réponds de la manière la plus vague possible, soucieuse de maintenir le cadre de l'entretien. Je proposerai des hypothèses quant à ce dialogue au moment de l'analyse.

## 2.5.2 CONTENU MANIFESTE

À la suite de mon énoncé de la consigne (« **est c'que vous pouvez m'parler comme ça vous vient de vos pratiques d'écriture** » 1.1), Louise exclame un vif intérêt : « ah c'est sur l'écrit / alors ça c'est très intéressant » 1.2. Les éducateurs, explique-t-elle, se mettent peu à peu à cette pratique, après avoir été longtemps réputés y être « allergiques » 1.5. L'écrit est relié à l'évaluation. L.6-8 sont cités quelques écrits professionnels : « projets » 1.6, « synthèses d'enfants » 1.6, « demandes de partenariats » 1.7. L.8-12, Louise indique son projet de commencer une formation au CAFERUIS, sa « peur » 1.10 du mémoire à rédiger, qui la renvoie à une pratique scolaire, lointaine pour elle. Après avoir reformulé mon sujet, elle se met à parler (1.19-28) de son parcours professionnel : prévention spécialisée – où l'écrit était peu présent – puis IME, où elle a dû se mettre à l'écrit. L.28-42, elle évoque les modalités d'écriture et de production d'écrits dans son institution actuelle, la place des personnels dirigeants, des usagers et de leurs parents dans les processus de production d'écrits. Trois autres types d'écrits sont abordés : « bilans d'enfants » 1.45 à destination de structures extérieures les prenant ponctuellement en charge, « projets » 1.51 d'activités, « synthèses » 1.55. Après une expression de difficultés quant à l'entretien non directif, je fais une relance : « **vous disiez / peut être un désaccord avec votre / direction / au niveau du type de / d'écrit bilan** » 1.59. Elle répète (1.61-74) les contraintes imposées par sa direction quant à l'écriture de

ce document (censure de contenus qui rend les écrits « lisses » 1.40, « passe partout » 1.41, « politiquement correct » 1.41) et à son mode de transmission aux parents (par courrier), avec lequel elle est en désaccord. Je relance : « **quand vous dites « édulcoré » / « lisse » / c'est à dire »** 1.75 ? Louise détaille (1.76-98) les procédés de correction et de censure des écrits des éducateurs par les personnels de direction, en se demandant si de tels écrits restent utiles aux parents. Je fais une relance : « **et les autres écrits / ne sont pas transmis »** 1.99 ? Louise évoque (1.100-106) le droit légal des parents de consulter le dossier de leur enfant et la frilosité des responsables d'institutions vis-à-vis de cette pratique, vécue comme une « intrusion » 1.106. Puis, elle détaille (1.106-117) le contenu des dossiers, le grand nombre d'écrits – rédigés par différents professionnels – qui s'y trouvent, en se questionnant une nouvelle fois sur leur lisibilité et leur utilité pour les parents. Je fais une relance : « **vous avez peu d'échanges avec les parents »** 1.118 ? Louise confirme (1.118-135) la distension des liens professionnels-parents au cours de sa carrière, sur décision des responsables d'institutions. Elle-même déplore cet état de fait et soutient l'intérêt de ce lien. Je relance : « **vous avez parlé d'autres types d'écrits / de projets »** 1.136 ? Sont cités (1.137-146) trois autres types d'écrits : projets d'activités en partenariat avec des organismes culturels, projets de séjours, projets envoyés aux organismes de tutelle. Je reprends une de ses formulations : « **quand vous dites « on écrit » ça veut dire que vous faites des écrits à plusieurs »** 1.147 ? L.148-159, Louise évoque la co-écriture et la co-construction des projets et bilans par différents professionnels. Alors qu'elle indique que l'écriture est une pratique très présente dans son quotidien professionnel, je lui demande : « **et ça s' passe comment pour vous alors / d'écrire »** 1.162 ? L.163-183, elle parle de son expérience de production d'écrits, certains « fluide / et faciles » 1.163 à rédiger et d'autres « compliqués » 1.168. Ses collègues rencontreraient les mêmes difficultés, issues des exigences de la direction et d'un désir de se soucier des parents destinataires. Je rebondis sur ses répétitions d'une difficulté à rédiger certains écrits : « **vous avez souvenir de // de certains moments d'écriture / particulièrement compliqués »** 1.184 ? Elle détaille (1.185-209) cette difficulté et les raisons qu'elle y attribue, notamment la difficulté à trouver des contenus, des ressentis d'« échec » 1.189 de l'action professionnelle que l'écrit mettrait au jour, des craintes de faire violence aux parents. L.210-216 elle généralise son propos et compare les écrits des travailleurs sociaux aux écrits universitaires, elle répète son appréhension de ses futures pratiques d'écriture en formation au CAFERUIS, avant de me questionner sur mon sujet de recherches. S'ensuit (1.217-230) un échange à propos de ma thématique de recherche. L.230-240, après avoir évoqué un autre type d'écrit (« signalement » 1.232) et ses modalités de rédaction, elle résume ses propos quant au caractère compliqué de

certaines rédactions. Je relance : « **et l'enfant / dans tout ça** » 1.241 ? Louise explique (1.242-268) la manière dont sa collègue et elle prennent en compte l'enfant-usager dans le processus de conception et dans le contenu des écrits qui le concernent. Ces modes de fonctionnement lui permettent, dit-elle, de rester « passionnée » 1.272 par son travail après plus de vingt ans d'exercice dans la même structure. Elle anticipe son futur départ de l'institution avec nostalgie. Je relance : « **vous avez parlé un peu d votre parcours** » 1.276, « **est c'que vous pourriez développer peut-être un peu // vos souvenirs en formation** » 1.278 ? La formation de Louise date de presque trente ans, elle en garde de bons souvenirs, notamment des stages. L.279-326, elle déroule l'historique de son parcours professionnel, les origines de son choix de métier, son parcours de formation – en insistant sur la rédaction de son mémoire – et son projet actuel de reprise d'études. Je relance en reprenant l'un de ses propos : « **vous dites avoir été « entraînée à écrire** » » 1.330 ? Elle confirme : les facilités en écriture (comparées à celles en lecture et en sport) seraient fonction de l'« entraînement » (5). « **Vous avez vu une évolution au cours de votre carrière vis à vis de l'écrit** » 1.344 ? 1.345-364, elle note une évolution quantitative des écrits produits en travail social, et énonce plusieurs utilités à cette pratique, pour les professionnels et les usagers. Alors qu'elle se tait, je lui demande : « **vous pourriez développer / un peu / c'que ça vous apporte / pour vous** » 1.365 ? Elle spécifie (1.366-378) les utilités de l'écriture dans son quotidien professionnel, avant d'exprimer une nouvelle fois (1.378-381) des difficultés quant aux modalités de l'entretien : « c'est dur les questions ouvertes » 1.378. Je fais une relance : « **vous disiez qu'les éducateurs étaient « allergiques » / à l'écrit** » 1.384 ? L.385-404, Louise répète le caractère récent des pratiques d'écriture des éducateurs, se questionne sur leur manque possible auparavant, notamment pour les parents qui n'avaient alors aucun retour sur le vécu de leur enfant en institution. Sur le thème du vécu professionnel récent, elle aborde (1.404-414) « l'évaluation » 1.405 par « entretien individuel » 1.408. Je l'invite à détailler : « **et ça s'passe comment alors ces évaluations** » 1.415 ? Elle explique (1.416-435) le déroulement des entretiens d'évaluation, les incompréhensions entre équipe éducative et équipe de direction à ce sujet. La sentant arrivée à la fin de son propos, je relance : « **vous dites « les écrits qu'on nous demande » // de votre fait y'en a pas qui / y'a pas d'écrits qu'vous choisissez vous même de** » 1.436 ? Louise se montre tout d'abord catégorique : « spontanés / ah non // non » 1.438, avant de tempérer ce propos 1.438-460. « **Quand vous dites « on a nos propres écrits** » » 1.461 ? elle parle (1.462-465) de ses notes informelles. Puis, elle évoque (1.465-486) la transmission officieuse d'écrits entre les professionnels de la structure, nécessaire du fait des difficultés pour les éducateurs à obtenir le droit de consulter les dossiers des usagers (« les écrits sont verrouillés » 1.477, « c'est dans le

coffre-fort » 1.486). Je rebondis : « **au sens propre le coffre-fort** » 1.487 ? Louise rit puis détaille (1.488-502) les modalités de classement des dossiers et les démarches que les éducateurs doivent réaliser pour les consulter. Elle marque un long silence, je demande : « **vous voyez quelque chose à ajouter** » 1.503 ? Elle répond par la négative. Nous échangeons des formules de politesse de fin d'entretien.

Dans cet entretien, Louise aborde onze thématiques principales, que je liste ici dans leur ordre d'apparition dans le discours. Premièrement, les difficultés des éducateurs vis-à-vis de l'écriture, pratique récente dans cette profession. Deuxièmement, les différents types d'écrits que l'éducateur est amené à rédiger. Troisièmement, sa future entrée en formation de chef de service et son angoisse du mémoire à rédiger. Quatrièmement, son parcours professionnel et la place de l'écriture dans ses différentes expériences d'emploi. Cinquièmement, le cadrage des chefs de service de l'institution où elle exerce sur les écrits des éducateurs et sur les modalités de leur communication. Sixièmement, les relations entre professionnels et parents d'usagers et l'impact des écrits sur ces relations. Septièmement, les différentes modalités de rédaction des écrits, par le professionnel seul, ou entre collègues. Huitièmement, les facilités ou difficultés de rédaction, fonction des différents types d'écrits et de leurs destinataires. Neuvièmement, la place de l'enfant dans l'écrit et sa rédaction. Dixièmement, son parcours scolaire et de formation, son vécu concernant l'écriture à différents moments de ce parcours. Enfin, les intérêts de l'écriture et des écrits pour les professionnels éducatifs.

### **2.5.3 CONTENU LATENT : HYPOTHÈSES D'ANALYSE**

#### **Écrire : une pratique récente répondant à des contraintes hiérarchiques**

Louise évoque de l'intérêt pour la thématique de l'entretien dès la consigne entendue (« alors ça c'est très intéressant » 1.2), tout en indiquant le caractère nouveau (« on y vient p'tit à p'tit » 1.3, « *les deux bilans dans l'année / par enfant / c'est euh depuis euh / l'année dernière / c'est tout à fait récent* » 1.349) et contraint (« par la force des choses » (2), « on est peut-être astreint au début » 1.350) des pratiques d'écriture des éducateurs. L'expression « la force des choses » et l'emploi répété du verbe pronominal *se mettre à* (7) me font penser que l'augmentation de ces pratiques ne s'est pas faite naturellement, et est liée à des contraintes extérieures aux professionnels scripteurs. Cette augmentation serait prise dans un changement plus général de la profession, comme j'en fais l'hypothèse dans ma recherche. À partir des



années 1990, « les professions installées sont confrontées à un nouveau référentiel d'action qui rompt pour partie avec le modèle que le discours professionnel avait emblématisé. »<sup>668</sup> La production institutionnalisée d'écrits, en augmentation tant quantitative (« y'a / de plus en plus d'écrits » 1.363) que qualitative (dans les années 1980 « c'était déjà des grilles euh / presque mettre oui non // c'était tout / y'avait pas d'édaction demandée » 1.346), fait partie de ce nouveau référentiel d'action. L'écriture n'était initialement pas valorisée dans le « modèle emblématisé », l'idéal de métier de l'éducateur. Cela expliquerait qu'elle y soit mise en œuvre non du simple choix des éducateurs, mais en réponse à des commandes issues de hiérarchies (« *on doit rédiger* » 1.28, « *on est tenus de faire deux bilans / annuels* » 1.29, Louise parle d'écrits « demandés » (3), « commandés » (2)). Elle va jusqu'à dire que l'éducateur n'est à l'initiative d'aucun écrit : à ma relance « *vous dites « les écrits qu'on nous demande » // de votre fait y'en a pas qui / y'a pas d'écrits qu'vous choisissez vous même de* » 1.436 elle répond catégoriquement « *spontanés / ah non // non* » 1.438, avant d'ajouter « *ça pourrait être quoi d'ailleurs comme écrit spontané j'en sais rien // je sais pas du tout* » 1.454, « *j'me suis même pas posé la question* » 1.455.

Les éducateurs, dit Louise, sont réputés peu enclins aux pratiques d'écriture (« à priori c'est vrai que / on avait une réputation quand même euh / euh d'être un peu euh / allergiques par rapport aux écrits » 1.4), et en difficulté vis-à-vis de celles-ci (« on est un peu des cancre » 1.389). Certaines expressions, notamment « *face à l'écrit* » (2) et « *face à la feuille* » (2), me semblent désigner un rapport frontal à la pratique d'écriture. L'expression faire face à est généralement employée pour traiter de situations délicates, qui demandent responsabilité et courage. D'après Louise, la difficulté des éducateurs à écrire serait notamment due à leur manque de pratique (« *on était peu sollicités par rapport à ça donc / quand on avait un bilan à faire par enfant / pour l'année / oh c'était l'bout du monde* » 1.385). Or, elle envisage les facilités à l'écrit comme étant fonction de l'« entraînement » (4) – elle insiste sur ce point à plusieurs moments du discours : « *j'crois qu'c'est un entraînement hein / si on n'écrit pas euh / euh / c'est vraiment drôlement dur* » 1.338. Elle rapproche l'écriture d'autres activités facilitées par une pratique régulière : « *comme la réflexion / comme la lecture / comme euh / euh / voilà c'est comme le vélo* » 1.340. Elle ne parle pas ici de l'apprentissage de la pratique – écrire, lire, faire du vélo – qui a été faite en amont, mais bien de son entretien : « *on sait faire / on sait lire / mais si on lit pas régulièrement ben / on a du mal* » 1.341.

---

<sup>668</sup> Chopart, J.-N., *op. cit.*, p. 106.

L'écriture professionnelle serait envisagée par Louise comme un dérivé de l'écriture ordinaire, acquise dans l'enfance, à laquelle seraient appliquées des méthodologies particulières apprises durant la formation professionnelle ou en cours d'emploi. À ma relance « *vous dites avoir été entraînée à écrire* » 1.330, elle répond : « *pendant ma formation / ben oui* » 1.331. Cet « *entraînement* » consistait en la production de nombreux écrits, respectant différentes méthodologies proposées par les formateurs. Peu à peu, par expérimentations, essais erreurs, association d'idées (« *j'veis écrire j'veis écrire j'veis écrire et puis après euh / on va voir un p'tit peu c'qu'il en ressort / comment on peut articuler ça ah tient ça m'fait penser à ça etc.* » 1.336), l'étudiant définirait sa propre méthodologie : « *en essayant un p'tit peu tout ben / on arrive aussi à faire euh / son propre euh / / euh comment dire / sa propre idée sa propre opinion de / ouai ben moi j'veis faire comme ça* » 1.334. En formation, les professionnels n'apprennent donc pas à proprement parler à écrire, mais apprennent des cadres et des formes d'écriture particuliers, propres aux écrits professionnels. L'émergence de l'écriture étudiante et professionnelle nécessite en effet « un cadre qui l'autorise et la facilite, dans lequel elle prenne place et sens. »<sup>669</sup> Les écrits de la formation sont toutefois différents des écrits professionnels, que Louise dit avoir appris à rédiger de manière autodidacte dans sa seconde structure d'emploi, quelques années après l'obtention du DEES : « *il a fallu qu'j'm'y mette / que j'apprenne / euh / et on n'avait pas forcément de / on on de de modèle ou / quoi qu'ce soit* » 1.26. Elle ne parle pas de la manière dont s'est passé pour elle cet apprentissage.

L'« *allergie* » 1.5 prêtée aux éducateurs quant à l'écriture se rapporte aussi aux « *évaluations* » 1.5, écriture et évaluation étant corrélées à certains moments du discours (« *allergiques par rapport aux écrits euh / aux évaluations etc.* » 1.5). L'évaluation renvoie à la lecture des écrits, et donc à un élément extérieur, qui, comme la contrainte à écrire, influencerait l'action subjective. Comme je l'analyserai, le discours de Louise laisse apparaître un positionnement ambivalent quant à la contrainte, au cadre, et à leurs représentants. Les éléments venus de l'extérieur sont ainsi tour à tour rejetés, car allergisants, et souhaités, car étayant.

Dans une première partie de l'entretien, la visée affichée des pratiques d'écriture est uniquement la production d'écrits professionnels (« pour écrire des projets » 1.6, « pour préparer les synthèses d'enfants » 1.6), et le compte rendu d'actes professionnels (« *y faut / justifier de tout* » 1.350). L'écriture serait alors perçue comme un outil de production d'écrits institutionnellement définis, socialisés dans l'institution et auprès des partenaires. Cette caractéristique de l'écrit professionnel comme objet commandé et socialisable se retrouve

---

<sup>669</sup> Cifali, M., André, A., *op. cit.*, p. 15.

dans tout le discours de Louise, elle fait partie intégrante de la définition qu'elle en donne. Ses propos quant à son écriture sont toujours contextualisés, son écriture intimement reliée au fonctionnement institutionnel de sa structure d'exercice. De fait, elle ne semble pas considérer les pratiques d'écriture spontanées et gardées pour soi comme des écrits. Les prises de notes que l'éducatrice effectue pour lui-même, si elles sont évoquées (« on a nos propres écrits aussi euh / suite à un entretien » 1.457, « c'est des choses qu'on diffuse pas / forcément / des choses que j'garde moi » 1.458), ne sont pas considérées comme de réels écrits : « mais non des / des écrits euh / hors commande entre guillemets euh / / y'en a pas » 1.459. Sans doute Louise opère-t-elle une distinction entre écrits professionnels, aux formats institutionnalisés, et écritures des professionnels, pour la plupart des prises de notes servant pour la rédaction des dits écrits. À propos de ces écritures préparatoires, D. Anzieu (1994)<sup>670</sup> développe la notion d'« avant texte réel », « constitué par exemple des manuscrits préparatoires antérieurs à l'état final du texte : carnets, notes, journal, lettres, plans, listes, schémas, ébauches, brouillons », qui « recouvre le passage du texte imaginaire, tel que l'auteur en a eu la vision ou le projet, au texte réel qui sera jugé définitif ». Le fait que seuls les textes institutionnellement commandés, formatés, puis socialisés – c'est-à-dire seuls les textes définitifs – soient considérés par Louise comme des écrits a attiré mon attention. Elle est en effet la première interviewée à accorder ou non à un texte la qualité d'écrit en fonction de son format et de son utilisation. Cette classification me fait associer sur quelque chose d'enfantin, de scolaire : tout se passe comme si elle avait besoin d'une validation extérieure (par l'institution, représentée par la « responsable de service » (3) mais aussi par les parents d'utilisateurs) pour considérer ses écrits comme tels.

### **Un fonctionnement institutionnel compliquant la rédaction et la circulation des écrits**

Le discours de Louise laisse apparaître que la relation entre éducateurs scripteurs et personnels de direction commanditaires et lecteurs des écrits est le théâtre de tensions, de jeux symboliques de pouvoir. En effet, dans l'institution où elle exerce, la production (forme et fond) et la transmission des écrits sont soumises à des règles strictes, posées par les personnels de direction, qui compliquent les pratiques d'écriture des éducateurs.

---

<sup>670</sup> Anzieu, D. (1994), *op. cit.*, p. 71.

Tout d'abord, la plupart des écrits fait suite à des « demandes » (9) ou « commandes » 1.459 institutionnelles, l'éducateur se sent donc « astreint » 1.351 à écrire. Il est bien plutôt l'exécutant que l'instigateur de sa pratique d'écriture, et cela influe sur sa manière de la vivre. De plus, Louise rapporte que ses personnels de directions, commanditaires des écrits, orientent leur contenu : ils s'octroient un droit de regard, de critique, voire de modification et de censure (« *on s'fait corriger* » 1.30, « *les fautes soulignées* » 1.33, « *des choses édu'édulcorées* » 1.33, « *ma responsable de service euh / euh / se donne le droit de / barrer des mots* » 1.76). Ces personnels de direction refuseraient en effet que certains éléments de l'accompagnement des usagers soient abordés dans les écrits (« *on n'pourra pas aborder / à l'écrit* » 1.78, « *on n'peut pas en parler* » 1.79, « *il y a des choses qui doivent être euh // mises de côté* » 1.84). Cette censure me questionne : sur quels critères les personnels de direction, qui, différemment des éducateurs, ne côtoient pas directement les usagers-enfants, se basent-ils pour choisir les éléments à aborder ou à ne pas aborder dans les écrits ? Quels éléments sont censurés et pourquoi ? Les exemples que donnent Louise concernent des mises en danger et des pratiques des enfants jugées déviantes par les adultes (un comportement « *boulimique* » 1.77 et le fait d'« *aborder des inconnus dans la rue* » 1.87). Maintenir ces informations cachées pourrait dès lors répondre à un désir de protection de la structure et de ses personnels, à une peur qu'ils soient accusés de manque de surveillance, de faute professionnelle, s'ils ne parviennent pas à empêcher l'enfant d'agir ainsi. Sur un plan symbolique, cela pourrait aussi répondre à un désir de (se) cacher des pratiques des enfants considérées par les adultes comme honteuses, dérangeantes. Tout se passe comme si le fait d'écrire sur la pratique déviante risquait de la mettre en lumière, de l'inscrire dans la réalité, de l'entériner par le fait d'en garder trace. Peut-être y a-t-il, dans le fantasme, un amalgame entre le mot et la chose : dire ou écrire le mot créerait la chose, alors que ne pas l'écrire permettrait de la (dé)nier, voire, fantasmatiquement, de la faire disparaître. Il est aussi envisageable que les personnels de direction souhaitent préserver les parents en ôtant des écrits le compte rendu de certaines difficultés de leurs enfants. Selon les consignes des personnels de direction, les éléments de difficultés sont donc à passer sous silence, et les éléments positifs à mettre en exergue (« *les progrès / ça oui il faut y aller* » 1.90). Cette restriction des éléments à écrire aux seuls « *progrès* » rendrait la rédaction des bilans très difficile dans le cas d'enfants progressant peu ou pas. Aux dires de Louise, la question de savoir « *qu'est c'qu'on va écrire dans ce bilan* » 1.91 serait une vraie difficulté pour les éducateurs scripteurs. De plus, ces écrits censurés, dont certains mots ont été « *barrés* » 1.76 par la responsable de service, écrits qui « *n'dirait pas tout ou / ou euh / ou / où on n'pourrait pas tout aborder* » 1.71, deviennent « *lisses* » 1.71,

« *édulcorés* » (2), « *passé partout* » 1.41, « *politiquement corrects* » 1.41. Dès lors, juge Louise, ils perdent de leur « *sens* » 1.70 et de leur « *intérêt* » 1.71 pour le travail éducatif. En effet, à la rédaction du bilan fait suite la rédaction d'un projet pour les mois de prise en charge suivants, ôter des bilans voire dénier certains éléments de la situation de l'enfant pourrait donc empêcher leur mise au travail.

Enfin, les personnels de direction sont les seuls autorisés à la « *rédaction finale* » 1.233 de certains écrits. Louise explique par exemple que la rédaction des « *signalements* » 1.232, « *soumis au juge* » 1.234, n'est pas laissée aux éducateurs (« *c'est pas d notre fait* » 1.234). Ces derniers héritent des écrits « *assez simples* » 1.236, et des prises de notes (« *nous on prend des n' en note des notes sur des faits euh / sur plusieurs jours ou sur une période donnée* » 1.232) dont les personnels de direction se servent pour rédiger les écrits tels que les signalements. Cela me fait penser qu'ils seraient cantonnés à de simples missions de secrétariat, relégués à une place sans grande envergure, sous le joug d'une hiérarchie écrasante.

Au-delà de leur rédaction, la transmission des écrits – aux parents, j'y reviendrai, mais aussi entre professionnels – semble très complexe dans l'institution où travaille Louise. En fin d'entretien, elle indique que les personnels éducatifs se transmettent officieusement des écrits : « *on s' passe des écrits entre nous* » 1.465, « *entre éducateurs / effectivement / on s' donne les / les bilans qu'on a rédigé* » 1.468. Cette pratique officieuse et la répétition des expressions « *entre nous* », « *entre éducateurs* », renforce l'idée d'un corps de métier souhaitant se différencier d'autres, et de l'équipe de direction. Louise explique cette pratique officieuse par le fait que l'accès aux écrits officiels, pourtant rédigés par les éducateurs, requièrent, pour ces mêmes éducateurs, des « *autorisations* » 1.467, qu'il s'agit de « *demande* » 1.467 aux personnels de direction. La hiérarchie aurait donc la mainmise sur les écrits professionnels, ce qui pourrait conduire l'éducateur à se sentir dépouillé des écrits qu'il a rédigés, soit une nouvelle fois privé de liberté (au-delà de la commande d'écrits, de la censure de leurs contenus et du mode de transmission imposé). En leur ôtant le choix des informations à transmettre, en corrigeant leurs écrits puis en les consignants dans des espaces où ils n'y ont pas librement accès, les personnels de direction dépouilleraient symboliquement les éducateurs de la maîtrise de leur écriture. Dans cette institution, « *les écrits sont verrouillés* » 1.477, insiste Louise, « *les dossiers des enfants c'est fff / / (fait un geste de tourner une clef avec la main) / ouai / c'est incroyable* » 1.477, « *pour accéder euh / pff / au dossier c'est terrible* » 1.480, « *c'est dans le coffre-fort* » 1.486. Ces derniers mots m'interrogent, je demande à Louise : « *au sens propre le coffre-fort* » 1.487 ? Elle se fend

d'un grand éclat de rire avant de répondre, sur le ton de la confiance : « *c'est dans le bureau du médecin psychiatre* » 1.488. Ce professionnel semble positionné au sommet de l'échelle hiérarchique, en tant que personne détentrice du Savoir : « *ah / le médecin psychiatre dans ces institutions c'est pfiou // c'est / c'est / Dieu* » 1.489, « *c'est / la personne qui a fait beaucoup d'études et qui sait* » 1.490, dit Louise. Elle s'exprime alors sur un ton moqueur, qui pourrait, sur un plan manifeste, indiquer qu'elle trouve ce positionnement symbolique risible, mais aussi, sur un plan latent, être une manœuvre de défense. En effet, l'humour peut être utilisé défensivement, en tant qu'« il épargne à la personne en difficulté les affects douloureux que la situation devrait entraîner et permet, grâce à la plaisanterie, d'éviter jusqu'à l'expression des affects. »<sup>671</sup> L'éducatrice pourrait ici chercher à se défendre de la souffrance née de son désir non assouvi de détenir le Savoir – et peut-être la place symbolique élevée – accordée au médecin psychiatre ; ou encore d'un sentiment d'être rabaissée, en tant qu'éducatrice, par les personnels de direction. À ses questionnements sur ce fonctionnement, auxquels elle ne trouve pas de réponse dans la réalité (« *je sais même pas pourquoi y'a toutes ces précautions* » 1.500, « *'fin bon quand même on est des professionnels on n'est pas là pour euh / (inspiration) pour euh je sais pas quoi d'ailleurs* » 1.499), elle répond une fois de plus par l'humour cynique : « *on est accompagné / des fois qu'on trouve pas / dans l'armoire fatidique* » 1.495, « *des fois qu'on s'promène dans l'institution avec les dossiers* » 1.497, avant d'accepter son incompréhension et de se soumettre à ce choix directorial (« *je sais pas // c'est comme ça* » 1.502). Cette attitude de soumission fait écho à une hypothèse d'analyse que je développerai plus avant : l'introjection, par Louise, des règles imposées par la direction.

L'avis négatif de Louise sur les modes imposés de production et de transmission des écrits s'affirme au fil du discours. Elle évoque la grande quantité d'écrits commandés de manière quelque peu lassée : « *c'est pff / oui faut écrire sur tout* » 1.137, lassitude qui me semble liée à des doutes quant à l'utilité et à l'utilisation qui est faite de ces écrits. Parlant des personnels de direction destinataires de « *toute cette prose* » 1.145, elle se montre sceptique : « *j'suis pas sûre qu'ils la lisent* » 1.145. Les fantasmes des scripteurs sur l'utilisation de leurs écrits ont un impact sur l'écriture, l'envie d'écrire, le sens et l'utilité accordés aux écrits produits. Ces dernières années, la production d'écrits est devenue une pratique importante dans le quotidien des éducateurs. Douter que les écrits soient lus pourrait renvoyer à un sentiment de manque de reconnaissance de l'action professionnelle. De plus, j'ai émis l'hypothèse de l'importance que

---

<sup>671</sup> Ionescu, S., Jacquet, M.-M., Lhote, C., *op. cit.*, p. 183.

prennent, pour Louise, l'avis et la validation extérieurs sur ses actes, dont d'écriture – douter que ses écrits soient lus pourrait être aussi douter de ses écrits eux-mêmes.

Le mode de production, parfois désagréable pour l'éducateur, et les doutes quant à l'utilité des écrits produits, pourraient le conduire à un désinvestissement de l'écriture, un désengagement vis à vis de l'acte d'écrire. Pourtant, tout au long du discours, Louise continue à soutenir positivement cet acte : « *mais en tous cas / on écrit* » l.145, « *on écrit pas mal en fait hein* » l.160. Cette valorisation pourrait souligner la ténacité des éducateurs à agir – à écrire – malgré la difficulté du procédé et l'utilisation parfois nulle ou peu flatteuse des écrits qu'ils produisent, la fierté de réussir malgré les contraintes et les doutes, sentiment de fierté que Louise a déjà ressenti au moment de la rédaction de son mémoire de DEES, j'y reviendrai. Si elle tient des propos négatifs sur leur mode de production et de transmission, elle valorise les écrits produits. Tout se passe comme si elle contrebalançait le désagréable du procédé (être contraint d'écrire, se faire corriger, censurer) par le bénéfice de l'écrit produit pour l'action professionnelle, pour les usagers et leurs parents.

### **De la mère modèle à un modèle de mère pour les parents des usagers**

Si la relation aux personnels de direction est faite de tensions, jeux de pouvoirs, voire mise en concurrence quant à la détention de savoirs, la relation aux parents d'usagers est au contraire valorisée, désirée, perçue comme enrichissante pour l'action professionnelle. Cela me conduit à faire l'hypothèse, chez Louise, d'un clivage entre personnels de direction, « mauvais », dont elle souhaite se différencier et s'autonomiser, et parents, « bons », dont elle souhaite se rapprocher, voire avec qui elle souhaite entretenir des relations de type partenariales.

La place du parent, et plus spécifiquement de la mère, se décline de différentes manières dans cet entretien. D'une part, Louise parle de sa propre mère, qu'elle a prise pour modèle dans le choix de son orientation professionnelle. D'autre part, aujourd'hui éducatrice, elle me semble vouloir représenter un modèle parental voire une mère pour les parents des usagers.

Louise indique que son désir d'être éducatrice est ancien (« *j'me suis orientée dans ce secteur je pense euh / euh / alors là j'remonte très loin dans l'temps* »), issu de son enfance et lié à la profession de sa mère. Celle-ci, directrice de centres de vacances, « *a été la première / à mettre en place / avec un médecin psychiatre* » l.295 « *des colos / pour ces jeunes / qui étaient / en hôpitaux psychiatrique / qui ne sortaient jamais* » l.297, raconte Louise. La mère, pionnière d'un dispositif, semble à ce titre idéalisée : elle est celle qui libère ces « *jeunes qui*

*ne sortaient jamais* ». Louise, enfant, l'accompagnait durant les périodes de vacances : « *j'allais en colo avec elle / et elle accueillait ces grands gaillards* » 1.299, « *toute mon enfance a été bercée par ça* » 1.298. L'expression verbale *être bercée* me questionne – elle m'évoque la douceur, des souvenirs positifs, pourtant elle est ici employée pour parler d'expériences potentiellement difficiles : vivre en compagnie d'adolescents souffrant de lourdes pathologies psychiatriques. Rien ne sera dit sur les relations que Louise entretenait avec ces jeunes. Toutefois, ces expériences semblent avoir occupé une place très importante dans son enfance, l'avoir marquée positivement, au point d'influencer son choix de métier : « *donc voilà ça a été euh / pour moi une évidence de travailler dans c'secteur là* » 1.300.

Tout au long de l'entretien, je perçois chez Louise, aujourd'hui éducatrice, beaucoup d'empathie vis-à-vis des parents des usagers qu'elle accompagne – des enfants handicapés accueillis en IME, public approchant de celui que sa mère accueillait en colonie. Son discours laisse apparaître trois positionnements vis-à-vis de ces parents : à certains moments, un désir de représenter pour eux un modèle parental ou éducatif (les aider dans leur rôle de parents, entretenir avec eux une relation de proximité afin qu'ils soient partie prenante de la prise en charge de leur enfant) ; à d'autres moments, un désir d'horizontalité de statuts, où éducateurs et parents seraient partenaires ; mais aussi, par moments, un désir de les protéger d'éléments difficiles, en se plaçant vis-à-vis d'eux dans une posture possible de mère protectrice.

Louise prône la transparence vis-à-vis des parents quant à la prise en charge de leur enfant. Une des fonctions des écrits qui leur sont transmis est, pour elle, de montrer et d'explicitier les actions éducatives mises en œuvre auprès de leurs enfants : elle indique par exemple « *donner en début d'année un / un p'tit pavé aux parents / pour qu'ils aient une / une représentation assez juste de / de c'que leur enfant va / va vivre* » 1.451. Elle s'étonne qu'à son début de carrière, dans les années 1980, aucune information n'était donnée aux parents : « *ça donnait aussi d'ailleurs une vision très très abstraite aux parents euh / qu'est c'qu'on pouvait faire dans un IME / qu'est c'que / qu'est c'que c'était qu'un groupe éducatif / qu'est c'qu'on pouvait faire dans c'groupe éducatif euh / y savaient pas* » 1.394. Et, plus surprenant encore pour elle, les parents se montraient alors peu « *curieux* » 1.401 : « *aujourd'hui euh / les parents j'pense euh / vraiment nous questionneraient hein / / à l'époque non même pas* » 1.399. Je note que lorsqu'elle parle des désirs ou pensées qu'elle prête aux parents, Louise n'emploie pas le conditionnel mais l'indicatif (« *qu'est c'qu'on pouvait faire dans c'groupe éducatif euh / y savaient pas* » 1.396, « *tous les parents ont l'modèle* » 1.397). Se met-elle alors à la place de ces parents au point de se sentir légitime à parler en leur nom ? Je perçois des mécanismes



d'identification, de projection, et d'identification projective envers ces parents. Son désir de tout leur montrer et de tout leur expliquer pourrait être le revers de son propre désir de savoir : s'identifiant aux parents, elle les imagine désireux – comme elle-même le serait en tant que mère – de connaître et comprendre la prise en charge proposée à leurs enfants. Elle répond à ce désir de savoir, qu'elle prêterait aux parents par projection, en valorisant les transmissions (« *par exemple euh les / les projets d'séjour / donc euh / euh / parc'que / on trouve ça plaisant / pour les parents euh / là on fait des dossiers super chiadés* » 1.439, « *il est donné un / aux parents à la rentrée / euh / euh un livret / / euh dans lequel est cons' sont consignés tous les projets euh / euh du groupe* » 1.442) et les échanges avec eux, jugés trop peu nombreux dans l'institution où elle exerce, j'y reviendrai.

Au-delà de l'information des parents quant à la prise en charge de leur enfant, Louise semble par moments les considérer comme partenaires de travail – partenariat dont les écrits seraient l'un des outils principaux. Elle parle de « *travailler* » 1.96 avec les parents, comme s'ils étaient eux-mêmes des professionnels de l'éducation de leur enfant. Elle me semble envisager l'utilité des bilans à destination des parents avec son regard de professionnelle, pour qui l'écrit est un outil de travail et d'échange : ils serviraient à « *ouvrir des pistes de / de / de travail* » 1.95 conjointes professionnels-parents, des pistes « *d'échange avec nous (les professionnels)* » 1.96. Je pense de nouveau à des mécanismes d'identification, de projection et d'identification projective : Louise se mettrait par moments à une place de parent, et, à d'autres moments, placerait le parent en position de professionnel. Le parent serait, d'après elle, la personne connaissant le mieux l'enfant et ses besoins – ainsi, elle juge de la pertinence de l'écrit « *bilan d'enfants* » 1.168 grâce à l'avis des parents : la plupart du temps, dit-elle, « *on s'en sort pas trop mal* » 1.92, « *on s'est pas trop trompés* » 1.95, car les parents « *ont dit qu'ils avaient reconnu leur enfant dans l'bilan* » 1.94.

Mais ce souci de transparence se double d'un souci de protection des parents. Louise souhaiterait à la fois tout leur dire, et les protéger de certaines informations concernant la situation de leur enfant, jugées difficiles à entendre pour eux. Ce souci de préserver les parents – et, en revers, la crainte de leur faire « *violence* » (2) – fait naître des questionnements au moment de la rédaction des écrits qui leur sont destinés (« *comment j'avais parler de cette agitation euh / qui va / crescendo* » 1.206, « *comment j peux dire ça aux parents sans être euh / violente pour les parents* » 1.206). Il est aussi l'une des raisons pour lesquelles Louise condamne la transmission des écrits aux parents par courrier (« *les parents j'trouve que / des fois on les maltraite un peu* » 1.238 « *en leur donnant des trucs comme ça* » 1.239). Se plaçant dans une position protectrice, que je perçois comme maternante, Louise ne

semble alors plus percevoir les parents à l'égal de professionnels, mais comme des personnes vulnérables (« *des parents qui sont souvent euh / euh blessés* » 1.61, « *qui connaissent aussi pas forcément l'milieu spécialisé* » 1.62), potentiellement noyées sous le flot d'informations qui leurs sont transmises (« *comment les parents s'débrouillent avec tous ces écrits* » 1.116).

Ce souci des parents, qui ont accès aux écrits concernant leurs enfants, complique la pratique d'écriture de l'éducateur. D'après Louise, le contenu des écrits diffère selon leur destinataire et leur mode de transmission : « *on peut pas dire la même chose partout* » 1.44 dit-elle, « *qu'ce soit dans les bilans d'enfants / euh envoyés par courrier aux parents / que ce soit pour des structures euh / de loisir* » 1.44. La prise en compte du lecteur futur viendrait influencer l'écriture, le format et le contenu de l'écrit. De l'expérience de Louise, si la rédaction des projets, non directement accessibles aux parents, est « *fluide* » 1.163 et « *facile* » 1.164, l'écrit « *bilan d'enfants* » 1.168, envoyé aux parents, est « *le plus compliqué* » (l'adjectif « *compliqué* » reviendra à 16 reprises dans le discours, dont 6 pour qualifier la rédaction de cet écrit), tout particulièrement dans le cas d'enfants qui évoluent peu voire perdent en capacités. Ce caractère « *compliqué* » viendrait du fait, déjà évoqué, d'un devoir de censure du contenu et du mode de transmission des écrits, imposés par la direction et avec lesquels Louise est en désaccord (« *c'est peut être compliqué pour moi parc'que euh / effectivement j'suis pas d'accord avec la façon de de procéder* » 1.169), mais aussi des destinataires de cet écrit, les parents, à qui l'exposé de la situation de leur enfant risque de faire violence. Des parents, tranche cette fois Louise, qui ne sont pas des professionnels, ne maîtrisent pas le vocabulaire du travail social (ils « *n'ont pas euh / l'habitude non plus ou d'un jargon particulier / ou euh / / euh / / d'une façon d'voir* » 1.178), pour qui il s'agit de se rendre intelligible (« *y faut faire attention d'pas jargonner* » 1.180), et qu'il s'agit de ménager (« *y faut vraiment poser ses mots euh / ne pas heurter* » 1.177). Ce souci du choix des vocabulaires est défendu par les auteurs étudiant l'écriture professionnelle, car « *chaque langue, par les mots qu'elle emploie, constitue [...] un angle d'incidence spécifique sur le réel.* »<sup>672</sup> Le choix des informations à transmettre est tout aussi important : « *il s'agit d'éviter les affirmations abusives, les allégations sans fondement, les évaluations « tranchées » [...] Il convient également, dans la recherche de sens que constitue l'analyse, de proposer des explications fines, comme nous y engage la complexité de l'humain* »<sup>673</sup>. Cette vigilance quant aux informations transmises et à la manière de les transmettre permet « *d'éviter les allusions et les propos flous qui sont toujours préjudiciables dans la mesure où ils entraînent des distorsions*

<sup>672</sup> Amado Levy-Valensi, E., *op. cit.*, p. 43.

<sup>673</sup> Ejzenberg, E. (2008), *op. cit.*, p. 152.

au niveau de la compréhension. Ils laissent le lecteur imaginer tout et son contraire, et bien souvent le pire. »<sup>674</sup> Les propos de Louise 1.177-181 laissent entendre que les éducateurs scripteurs réfléchissent et travaillent longuement leurs écrits en amont et au moment de leur rédaction, par souci de justesse et de bienveillance envers les parents lecteurs.

### **Un fonctionnement institutionnel empêchant la proximité idéalisée entre professionnels et parents**

Si Louise semble désireuse d'entretenir des contacts rapprochés avec les familles des usagers, le fonctionnement institutionnel imposé par sa direction, notamment concernant le contenu et la transmission des écrits, mais aussi les temps de rencontres avec les parents, viennent en partie empêcher cette relation de proximité.

Premièrement, elle serait empêchée par le mode de transmission des écrits aux familles. Comme évoqué plus haut, la direction a décidé « *d'envoyer ça par courrier* » 1.37, quand Louise préférerait une remise « *en main propre* » 1.35 : « *moi j'me suis beaucoup battue pour que cet écrit soit remis en main propre / aux parents* » 1.35, « *or la direction a fait un tout autre choix* » 1.36. La remise en main propre permettrait l'échange verbal sur le contenu de l'écrit, le « *débat sur l'écrit* » 1.36, qui lui-même permettrait d'atténuer la potentielle violence des faits écrits (les difficultés de l'enfant) et d'engager un partenariat professionnels-parents dans l'accompagnement de l'enfant. « Le statut de la transmission tient une place importante dans l'acte d'écriture et principalement dans l'acte professionnel et éducatif »<sup>675</sup>, soutient P. Bensadon (2009). Louise juge le mode de transmission par courrier « *un p'tit peu raide* » 1.63 voire « *contre-productif* » 1.68 : il ne répond pas à son idéal de travail en partenariat avec les parents. Les personnels de direction suivraient une tout autre logique, ne transmettraient des écrits aux parents que pour « *être dans / dans l'cadre de la loi* » 1.69, et non dans un but de réflexion et de travail avec eux. Depuis la Loi 2002-2, les parents détiennent le droit de consulter les dossiers de leurs enfants. Or, les personnels de direction vivraient cette consultation comme intrusive : « *la loi l'permet / mais euh en général euh les responsables de / d'institutions n'aiment pas trop euh / ce genre d'intrusion* » 1.104 dit Louise. Pour les personnels de direction, les bilans adressés aux parents seraient dès lors un moyen d'éviter qu'ils fassent valoir leur droit de consultation des dossiers : « *c'est pour ça que toutes les institutions se sont mises un p'tit peu à jour à faire des bilans qu'ils communiquent aux*

---

<sup>674</sup> Ibid., p. 142.

<sup>675</sup> Bensadon, P. (2009). De la pratique professionnelle à son écriture adressée : se faire auteur, scribe et passeur. *Vie sociale*, 2, 45-52.

*parents // pour éviter que les parents viennent mettre le nez dans l'dossier* » 1.102. Ici, la consultation des dossiers par les parents semble vécue difficilement non par les professionnels scripteurs mais par leurs supérieurs – Louise est la première éducatrice interviewée à faire une telle affirmation.

Deuxièmement, la proximité professionnels-parents serait empêchée par le fonctionnement institutionnel concernant les rencontres avec les parents. Louise émet l'hypothèse que le vécu d'« intrusion » 1.106 ressenti par les personnels de direction à la lecture des écrits par les parents s'étendrait aussi à leur entrée dans l'institution. Tout se passe comme si, pour les personnels de direction, l'institution et ce qui s'y passe constituait un espace privé, à préserver des regards extérieurs. Louise note qu'à l'inverse des transmissions d'écrits, qui augmentent, les rencontres directes avec les parents baissent quantitativement depuis le début de sa carrière (« on en avait beaucoup » 1.119, et ces dernières années « c'est assez compliqué » 1.66, « on n'rencontre pas le parent » 1.72, « les portes ouvertes par exemple n'existent plus » 1.125). L'organisation de rencontres avec les parents se complique (« pour les rencontrer (les parents) c'est assez compliqué / le créneau horaires ne va jamais » 1.129, « y'a toujours euh / des remontrances » 1.130). Le terme « remontrances », faites par les personnels de direction aux éducateurs, renvoie de nouveau à quelque chose d'enfantin, à un parent ou professeur faisant des remontrances à un enfant, tout comme m'y avait fait penser plus haut la chef de service qui « corrige » 1.31 les écrits des éducateurs « comme des enfants à l'école » 1.32. Les personnels de direction prendraient ici une place d'adulte, détenant les pleins pouvoirs, face aux éducateurs rabaissés à une place d'enfants. Au sein des institutions, il y a en effet « des pressions importantes qui s'exercent sur le scripteur, réelles et symboliques, des enjeux qui pèsent sur l'acte d'écriture et sur son produit fini. »<sup>676</sup> Louise parle d'une « peur » (2) des personnels de direction à laisser entrer les parents dans les structures : « on a l'impression que effectivement ça fait un p'tit peu peur de faire rentrer les parents » 1.124, « ça fait un p'tit peu peur // à ces directeurs je pense » 1.128. Le blocage des directions quant aux rencontres entre éducateurs et parents se ferait contre l'avis des personnels éducatifs, qui, eux, soutiennent l'intérêt de maintenir des liens forts avec les parents (« on peut pas faire grand-chose euh / sans euh / une adhésion un accord ou une entente ou / un échange avec les parents » 1.132, « ça m'semble primordial » 1.134). Le maintien de ces liens se fait alors en dérogeant aux règles imposées par la direction : « on passe outre parc'que c'est important » 1.131. Louise ne propose pas d'hypothèse explicative à ces craintes des directions, à leurs ressentis

---

<sup>676</sup> Crognier, P. (2009), *op. cit.*, p. 99.

d' « *intrusion* » et aux fonctionnements institutionnels qu'ils imposent pour s'en défendre, mais elle indique que ces nouveaux fonctionnements ont cours depuis le changement de profil des personnels de direction, hier issus du travail social, aujourd'hui « *des gens qui sont / des gestionnaires / plus que euh / des / pédagogues* » 1.121, qui n'ont pas « *une expérience euh / euh / un peu costaud euh / du travail ou du secteur euh / euh / sanitaire et social* » 1.122. Je fais l'hypothèse que les « *peurs* » de ces responsables pourraient être liées, sur un plan manifeste, à leur habitude du secteur privé, peu ouvert aux personnes extérieures à l'entreprise. Sur un plan latent, elles pourraient également être liées au fait que ces directeurs, non issus du secteur social, ne le connaissant et ne le comprenant pas au mieux, désirent, pour maintenir leur posture symbolique de directeur, maintenir les parents dans le non savoir, de sorte à ce qu'ils en sachent moins qu'eux.

Dans le vécu de Louise, les personnels de direction viennent se placer au milieu de la relation éducateurs-parents, la compliquer, voire y faire obstacle. Par leur présence et leurs actes, ils empêcheraient une relation directe (déjà distendue par l'augmentation de la communication écrite venant se substituer à la communication orale). Tout au long de l'entretien, Louise revient à plusieurs reprises sur ce fonctionnement institutionnel particulier, qu'elle semble parfois associer à de l'ingérence de la part des personnels de direction.

Louise note une incohérence entre fonctionnement institutionnel théorique et pratique s'agissant des rencontres avec les parents : « *dans l'projet ça y est / de l'établissement / mais dans les faits / c'est encore autre chose* » 1.134. C'est la deuxième fois qu'elle emploie l'expression « *c'est encore autre chose* » pour indiquer qu'un acte idéal n'a pas ou peu cours dans la réalité. Ces actes idéaux, difficiles ou impossibles dans la réalité, sont présentés comme empêchés par l'équipe de direction. Là encore affleure un écho à l'enfance ou à l'adolescence : en fantasmant une « *autre chose* » idéale, le professionnel se dégagerait, au moins en pensée, du joug de l'institution, comme un enfant ou un adolescent fantasme sa future liberté d'adulte.

Toutefois, même si les actes énoncés de manière théorique dans le projet d'établissement ne sont pas toujours mis en œuvre, leur notification (ici de rencontres parents-professionnels) permettrait, en cas de litige entre professionnels éducatifs et équipe de direction, de justifier le choix des professionnels de « *passer outre* » 1.131 les directives de la direction. L'écrit projet d'établissement serait donc perçu ici par Louise comme protecteur de l'action professionnelle : il justifie le fait que les professionnels agissent dans leur bon droit, et accrédite leurs convictions au détriment des actes des directions. La loi n°2002-2 impose aux établissements

d'élaborer et de rédiger un projet d'établissement ou de service. En plus d'être « une base de négociation pour les décideurs », celui-ci « constitue une référence à laquelle on peut avoir recours, pendant la conduite de l'action, pour maintenir une cohérence d'ensemble. »<sup>677</sup>

Tout au long du discours, les parents semblent perçus par les éducateurs comme des alliés voire des partenaires, et par l'équipe de direction comme une menace. Dans le clivage des partenariats (réels et symboliques), l'éducateur se met du côté du parent et non de celui de la direction. Je me demande dès lors si la direction ne ferait pas un amalgame entre professionnels et parents, se méfiant autant des uns que des autres, et tentant de les contrôler de manière similaire (en censurant les écrits des professionnels et en leur en ôtant la garde, et en contrôlant l'accès des parents aux écrits).

### **Le « bilan d'enfants » : un écrit « compliqué », attaquant l'idéal professionnel**

Le « *bilan d'enfants* » 1.168 est dit « l'écrit le plus compliqué » (3). Louise a expliqué ce caractère compliqué, sur un plan manifeste, par le formatage du contenu et les censures imposées par l'équipe de direction (« on passe énormément d'temps à s'demander qu'est c'qu'on va écrire dans ce bilan » 1.91), et par le souci des parents lecteurs qui impose une vigilance accrue au moment de la rédaction de l'écrit. Mais ce caractère compliqué viendrait également du fait que la rédaction de cet écrit ferait naître des questionnements voire une remise en cause des capacités éducatives, particulièrement lorsque le bilan « *concerne des enfants qui euh / euh / / qui euh sont très en difficulté / et euh / qui bougent très très peu* » 1.186. L'éducateur, sommé par la direction de mettre en avant les progrès de l'enfant, n'aurait que peu à dire lorsque celui-ci progresse peu. Il pourrait dès lors se sentir responsable de cette non progression : « *là / qu'est c'que j'ai pas réussi à faire / pourquoi ça bouge pas / euh / euh / comment j'vais pouvoir expliquer ça / ou exprimer ça* » 1.189, « *on s'demande si on s'est pas trompé dans l'orientation* » 1.204. L'emploi du verbe « *expliquer* » me conduit à l'hypothèse d'un sentiment de culpabilité professionnelle dans l'accompagnement d'enfants progressant peu ou pas. Louise parle d'un sentiment de « *mise en échec un peu du professionnel* » 1.189, comme si la situation de tels enfants signifiait un échec de l'action d'accompagnement : l'échec ressenti par le professionnel viendrait en miroir de l'échec de l'enfant. Sur un plan conscient, Louise juge ce sentiment d'échec « *un peu / bête* » 1.186, voire « *complètement idiot* » 1.191, elle a en effet conscience que la non progression de l'enfant ne peut être

---

<sup>677</sup> Ejzenberg, E. (2008), *op. cit.*, p. 15.

directement et uniquement imputée au professionnel. Pourtant, ce sentiment d'échec persisterait dans l'inconscient, comme le montrent les propos tenus des lignes 185 à 198, où Louise alterne des phrases de rationalisation visant à (s')expliquer que l'« échec » de l'enfant ne signifie pas et ne découle pas d'un échec du professionnel (« *c'est vrai j'me disais qu'il était un peu / un peu / bête* » 1.185, « *bon c'est qui est complètement idiot parce qu'on n'est pas tenu à un rendement* » 1.191, « *alors qu'en fait euh / non / sans doute pas non / parce qu'on est / on est quand même assez attentifs / très attentifs aux enfants* » 1.195), et des phrases exprimant des ressentis d'échec professionnel (« *en même temps y'a toujours ce côté euh / j'aurais pu t'être pu euh mieux faire* » 1.193, « *c'est souvent une remise en cause de / de sa pratique professionnelle / quand les choses ne bougent pas trop* » 1.194, « *mais on peut le percevoir comme ça / comme de l'échec / / / c'est comme ça qu'il le voit moi* » 1.197). Dans ce paragraphe s'exprimerait le conflit psychique qui se joue chez Louise, entre idéal professionnel et réalité – l'arrivée du pronom personnel « moi », très peu présent dans l'entretien, en dirait long sur le ressenti douloureux de l'éducatrice. La rédaction de l'écrit « *bilan d'enfants* » 1.168 contraindrait l'éducateur à prendre conscience de la non progression de l'enfant, et à notifier par écrit ce qu'il vivrait comme un « échec » de son action professionnelle. Le narcissisme et l'idéal professionnel seraient dès lors attaqués, ce qui rendrait la rédaction de cet écrit particulièrement « *compliquée* » (11).

### **Introjection des attentes et des intérêts accordés à l'écrit par les personnels de direction**

Malgré les questionnements qu'ils font naître (« *on s'dit oh pourquoi on nous demande tout ça* » 1.352), le grand nombre d'écrits demandé aux éducateurs est jugé positivement par Louise : « *j'trouve ça normal et intéressant euh / qu'on nous demande d'écrire beaucoup plus* » 1.355. D'après elle, les écrits permettent de soutenir la prise de recul et la réflexivité (« *faire des recherches / de se poser des questions euh / euh de s'arrêter un peu sur sa pratique professionnelle* » 1.353), et d'agir selon des planifications, ce qui était moins le cas à son début de carrière (« *au début moi j'me souviens c'était assez quand même euh / assez euh / pas rock'n roll mais bon / on faisait les choses un peu comme ça euh / / accord tacite* » 1.390, « *pas forcément des choses euh / / écrites ou couchées sur le papier* » 1.391). Différemment, les écrits professionnels « *affirment, classent, clôturent des procédures et en amorcent de nouvelles* »<sup>678</sup>. Pour Louise, ils participeraient d'une action professionnelle raisonnée, bienveillante vis-à-vis des usagers et familles : « *on fait pas les choses euh / entre guillemets à*

---

<sup>678</sup> Guigue, M. (2009), *op. cit.*

*l'arrache comme ça / non / parc'que on travaille avec des enfants en difficulté on peut pas faire n'importe quoi* » 1.355. L'intonation autoritaire de cette phrase, alliée au fait que, dans le discours de Louise, ce n'est pas tant l'acte d'écriture que la production d'écrits commandés par les personnels de directions qui est valorisée, me fait penser à une introjection, par l'éducatrice, des attentes et des intérêts accordés à l'écrit par ces dirigeants. Introjection d'un Surmoi institutionnel, soutenu par les directions – dès lors, les éducateurs font leur l'intérêt accordé à la production d'écrits par ces directions. Ce mécanisme d'introjection des attentes directoriales me semble se retrouver à plusieurs moments du discours de Louise, qui, si elle se dit souvent en désaccord avec ces attentes, ne montre pas de réel désir de rébellion à leur rencontre, et finit toujours par s'y plier (« *ça s'passe comme ça* » 1.31, « *c'est comme ça / voilà quoi* » 1.116, « *c'est comme ça* » 1.484, 1.501), voire par leur trouver de l'intérêt (« *y faut / justifier de tout mais c'est / a priori j'trouve ça assez normal* » 1.349, « *on est peut-être astreint au début [...] mais en même temps [...] ça permet / effectivement* » 1.350). Même si elles sont parfois décriées par Louise, les injonctions directoriales joueraient, à l'instar de règles que pose un parent à un enfant, un grand rôle dans sa posture professionnelle, sa perception de son action et de son métier. Dans cet entretien, il me semble que Louise a du mal à sortir du seul soi-professionnel agissant selon les ordres de ses dirigeants, pour parler par exemple des intérêts des pratiques d'écritures pour elle-même. Comme évoqué plus haut, les écrits à l'initiative du professionnel et les écrits non socialisés ne sont pas ou peu considérés comme des *écrits* (professionnels). Elle ne parle à aucun moment de pratiques d'écriture privées, ni d'un goût personnel pour l'écriture, et, même dans le cadre professionnel, elle évoque davantage différents types d'écrits et leur contenu que les pratiques d'écriture, encore moins les siennes propres, malgré mes relances à ce sujet (1.59, 1.162, 1.365). Lorsque j'insiste sur ce point (« *vous pourriez développer / un peu / c'que ça vous apporte / pour vous* » 1.365), elle répond du côté de l'intérêt que ces pratiques ont, en ricochet, pour les usagers : « *ça m'apporte de / de m'arrêter* » 1.366, « *s'arrêter sur euh / comment mettre ça en place et pourquoi / et pour qui / euh de quelle façon* » 1.370. Cet « arrêt » sur les activités professionnelles que permet l'écrit (par exemple dans le cadre de la rédaction d'un projet, d'un bilan) permettrait, outre de planifier l'action, d'en questionner le sens en amont et les bénéfices en aval. L'écrit permet de garder trace de ses actes professionnels, de (se) les expliciter, de pouvoir y revenir après coup. Louise qualifie le travail social de « *créatif* » 1.360 : l'éducateur bénéficie d'une « *grande latitude* » 1.360 d'action et se « *crée des outils* » 1.361 d'action. Ces « *outils* » sont pour la plupart découverts lors de « *stratégies « expérientielles »* », activités profondément liées à « *l'ici et maintenant* », et



qui « ne sont pas institutionnalisées. »<sup>679</sup> L'écriture à leur propos permet de (se) les expliciter, de « réfléchir à / à c'que ça met en route » 1.362, à la fois du côté du professionnel et du côté de l'usager. L'écriture, ce « lieu psychique hors psyché, matérialisant [...] un espace pour penser ses pensées »<sup>680</sup> permettrait donc à la fois « d'élaborer son expérience »<sup>681</sup> et de passer de la « stratégies « expérientielles » tactique »<sup>682</sup> à l'outil.

### **Idéalisation et projection quant à l'écriture universitaire**

Plusieurs éléments du discours de Louise me conduisent à l'hypothèse de processus d'idéalisation et de mécanismes de projection vis-à-vis de l'écriture universitaire. D'une part, elle relie son projet de reprise d'études à la rédaction, angoissante pour elle, d'un « mémoire ». D'autre part, elle se souvient avec plaisir de la rédaction de son « mémoire » de fin de formation d'éducateur. Enfin, un jeu de transferts s'installerait entre nous vis-à-vis d'une écriture universitaire idéalisée, et de ce qu'elle imagine de l'écriture d'une thèse.

Dès le début de l'entretien, Louise indique un projet de reprise d'études : « j'vais bientôt rentrer en formation de / chef de service » 1.8 – thématique qui revient à deux moments du discours. Notre entrevue a donc lieu à une période particulière pour Louise : après plus de vingt ans d'expérience en tant qu'éducatrice, elle va reprendre une formation dans laquelle l'écriture – thématique de cet entretien – prend d'après elle une place centrale : elle relie en effet cette reprise d'études à une peur rédactionnelle (« l'idée du mémoire euh / à faire / déjà / me fait peur » 1.9). Cette « peur » (2) est liée, pour elle, au caractère scolaire de cet exercice d'écriture, dont elle n'a plus l'habitude : « ma formation d'éducatrice est très très loin » 1.10, « mes souvenirs de formation euh / / ben sont / lointains » 1.278. L'écriture, dit-elle, « ça semble là aussi assez fluide quand on est euh / euh / tout frais dans une formation / entraînés à à écrire / à s'exprimer et tout » 1.301. Une fois sortie de la période de formation, l'action professionnelle quotidienne ne permettrait plus à l'éducateur d'accorder du temps à des travaux de recherche et d'écriture : « on court tout l'temps » 1.11, « on a toujours la tête dans l'guidon » 1.11, « on a peu de temps euh / ou pour s'documenter / ou pour écrire » 1.11. Or, comme indiqué plus haut, Louise envisage les facilités à l'écrit comme étant fonction de l'« entraînement » (4).

---

<sup>679</sup> Chopart, J.-N., *op. cit.*, p. 264.

<sup>680</sup> Chiantaretto, J.-F. (2005), *op. cit.*, p. 14.

<sup>681</sup> Cifali, M., André, A., *op. cit.*, p. 87.

<sup>682</sup> Chopart, J.-N., *op. cit.*, p. 264.

En milieu d'entretien, faisant suite à l'une de mes relances (« *est c'que vous pourriez développer peut-être un peu // vos souvenirs en formation* » 1.277), Louise aborde son parcours de formation d'éducatrice. Elle nomme la troisième et dernière année de formation « *l'année du mémoire* » 1.301, ce qui souligne pour moi l'importance qu'elle accorde à cet écrit. Elle dit avoir « *beaucoup aimé* » 1.301 cette année où « *on parlait de l'écrit* » 1.302, et exprime un grand contentement quant à la réalisation de son mémoire : « *j'étais très fière de mon mémoire / très très fière* » 1.303, « *j'ai vraiment adoré / adoré* » 1.305. Parmi ces éléments alors « *adorés* », il y a le fait d'être corrigé par ses professeurs (« *quand j'me faisais corriger* » 1.305). Cette expression est pour moi ambiguë : à la fois enfantine et crue. Elle avait déjà été utilisée en début d'entretien, pour parler de l'action des personnels de direction sur les écrits des éducateurs : « *on s'fait corriger un peu comme des enfants à l'école* » 1.31. Elle semblait juger positivement cette pratique en tant qu'étudiante, mais la juge aujourd'hui négativement en tant que professionnelle. Ces rapports différents à la *correction*, toujours rapprochée de quelque chose d'enfantin, me conduisent à l'hypothèse que se jouerait ici un conflit entre le soi-enfant de Louise, otage du conflit entre éducateur et direction, et son soi-élève qui apprend à lire et à écrire avec les corrections des parents institutionnels. Se faire corriger lui semblait peut-être nécessaire en formation car cela faisait partie du processus d'apprentissage, ce qui serait moins le cas aujourd'hui. Ou encore, peut-être acceptait-elle les corrections des professeurs, jugés « bons », alors qu'elle n'accepte pas celles des personnels de direction, jugés « mauvais ».

Comme dans son imaginaire de la future rédaction d'un mémoire de CAFERUIS, Louise aurait démarré la rédaction de son mémoire de DEES dans l'angoisse (« *j'aurais jamais cru qu'je puisse euh / rédiger un mémoire comme ça* » 1.303), avant d'en tirer satisfaction. Ce rappel de sa réussite passée semble calmer quelque peu son angoisse vis-à-vis de son futur exercice de rédaction : « *j'espère qu'j'aurais cette même inspiration euh / dans l'avenir* » 1.307, dit-elle. En reprenant une formation, Louise devra se « *replonger là-dedans* » 1.213 – dans l'écriture, mais aussi dans un statut d'étudiante. Or, les sources de la peur que peut faire naître le passage à l'écriture « tiennent à la fois à l'inconnu de l'écriture et à l'effet de transgression que peut représenter le fait de pénétrer dans la sphère scripturale. »<sup>683</sup> Il me semble qu'au-delà du travail de rédaction du mémoire de CAFERUIS (qui peut n'en être qu'un avatar), ou peut-être par le biais de cette rédaction, c'est aussi le changement de position professionnelle qui est questionné par Louise. À plusieurs moments du discours, elle compare

---

<sup>683</sup> Crognier, P. (2010b), *op. cit.*, p. 144.

différents écrits (ses écrits professionnels, les écrits universitaires qu'elle m'imagine rédiger, le mémoire de CAFERUIS qu'elle va devoir réaliser), qu'elle hiérarchise selon les places qu'occupent leurs scripteurs. Les écrits professionnels de l'éducateur sont dépréciés par rapport aux écrits universitaires : « *alors cela dit on nous demande pas non plus d'faire des / des mémoires ni rien hein* » 1.210, « *c'est pas l'exaltation des mémoires ou / ou des thèses* » 1.211. Il y aurait donc projection, dans la pratique d'écriture, des attributs accordés aux différentes positions professionnelles : place d'exécutant pour l'éducateur, de dirigeant pour le chef de service et l'universitaire, pensés libres de décider de leurs écrits. La crainte de Louise quant à la rédaction du mémoire de CAFERUIS pourrait représenter une crainte quant à son futur changement de position professionnelle, voire une crainte de ne pas réussir à être une « bonne chef de service » si toutefois elle ne parvenait pas à rédiger ce mémoire. Cette ambivalence crainte-désir mettrait au jour un conflit identificatoire chez Louise, entre son soi-éducatrice et un futur soi-chef de service, alors même qu'elle ne peut s'identifier positivement à ses chefs de service actuels.

L'écrit « *mémoire* » ou « *thèse* », fantasmé difficile, est pourtant qualifié d'*exaltant* – il serait à la fois désiré et craint par Louise. L'« *exaltation* »<sup>684</sup> de cet exercice peut être liée à la satisfaction de surmonter une difficulté, satisfaction dont elle a déjà fait l'expérience en rédigeant son mémoire de DEES ; au prestige potentiellement accordé à cet écrit ; ou encore à son hypothétique liberté rédactionnelle, sans être chapeauté – comme elle l'est pour ses écrits professionnels – par des personnels de direction qui censurent le contenu des écrits (les mémoires et thèses seraient rêvés comme des espaces où pouvoir tout exprimer, tout écrire). Cette « *exaltation* » est ambivalente : elle a, chez Louise, son revers de peur de se confronter à ces écrits. Le fantasme d'une pratique *exaltante* pourrait venir contrebalancer cette peur.

À deux reprises durant l'entretien, Louise engage des échanges avec moi, dans lesquels elle me questionne sur le sujet de ma thèse, qu'elle nomme « *mémoire* ». En début d'entretien, elle me demande : « *vous votre mémoire c'est sur euh l'écrit* » 1.13, « *les travailleurs sociaux face à l'écrit* » 1.15 ? Ce questionnement arrive à un moment particulier du discours : elle vient de dire que l'écriture de son futur mémoire lui fait « *peur* » 1.10 et me demande si mon travail de recherche porte sur l'écrit, soit sur cet objet qui est pour elle source de peur. Le rapprochement de mon travail de rédaction en cours et de son travail de rédaction à venir – qu'elle nomme tous deux « *mémoire* » – serait-il une recherche de réassurance (si certains y arrivent elle devrait y arriver aussi) ? Ou bien m'imagine-t-elle détenir un savoir sur l'écriture des

---

<sup>684</sup> « Action de glorifier, de célébrer hautement » Rey Debove, J., Rey, A., *op. cit.*, p. 965.

travailleurs sociaux, qu'elle-même pourrait désirer ? Mon sujet de recherche est à la fois qualifié de « *très intéressant* » 1.2, et vécu comme surprenant (« *ah c'est sur l'écrit* » 1.2, « *j'm'attendais pas du tout à ça* » 1.18). Plusieurs fois, Louise se montre déstabilisée par cette thématique : « *je sais même pas par quel bout le prendre* » 1.18, « *ben dis donc faut qu'j'tienne une heure sur l'écrit / (rire) oh oh oh oh oh oh (rire) ça va être terrible* » 1.57, « *je m'attendais vraiment pas à être euh // interviewée là-dessus* » 1.380. Elle se questionne sur les propos tenus par d'autres personnes interviewées (« *je sais pas si on vous avait parlé d'autres écrits* » 1.43), ce que j'analyse de nouveau comme l'expression d'un désir du savoir de l'autre – à la fois celui d'autres éducateurs et le mien. Au milieu de l'entretien, elle me questionne de nouveau frontalement sur mon sujet de thèse : « *et vot' mémoire alors don' dites-moi l'intitulé exact ou euh / y va s'articuler autour de quoi précisément* » 1.215. L'emploi des termes « *exact* » et « *précisément* », le ton autoritaire de sa demande, me laissent penser, au moment de l'analyse, qu'elle est alors envahie par un désir de savoir incontrôlable. Durant l'entretien, je ressens de l'angoisse dans ce désir impérieux de Louise, et je crains de ne pas réussir à donner une « bonne réponse », qui à la fois apaiserait cette angoisse et me permettrait de maintenir le cadre de l'échange. Je ne peux éluder sa question au risque de bloquer l'entretien, mais ma réponse doit rester assez vague afin qu'il puisse se poursuivre. Je réalise au moment de l'analyse que je me suis alors servie d'une technique acquise en formation à l'animation d'ateliers d'écriture : inclure la consigne – ou les réponses aux questions des participants sur cette consigne – dans une ou plusieurs phrases assez longues, en répétant si possible cette même consigne de plusieurs manières différentes, afin que les participants aient le temps de l'entendre, de l'assimiler, de commencer à penser à ce qu'ils vont en faire en étant bercés par la voix de l'animateur et non confrontés au silence qui suit son énoncé, aux angoisses faisant suite immédiate à la première écoute d'une consigne, angoisses dont les participants se défendent souvent en posant immédiatement des questions – leur demande étant alors moins d'obtenir des réponses précises à ces questions que de s'assurer de la présence de l'animateur. J'utilise cette technique avec Louise : je ne réponds pas exactement à sa question, mais à ce que j'entends comme une demande de parole, de présence, face à l'angoisse que fait naître chez elle cette consigne inattendue (« *vous savez ça bouge la problématique d'une thèse au fur et à mesure // c'est les pratiques d'écriture des travailleurs sociaux* » 1.217, « *les entretiens c'est vraiment pour recueillir des expériences subjectives de professionnels // je n'ai pas d'attentes types* » 1.220). L'accroche de ma réponse, « *vous savez* », pourrait en outre représenter une réponse inconsciente au désir de savoir que je perçois chez Louise : je lui assure dans l'échange une place de « sachante ». Elle semble dans un premier temps se

satisfaisante de cette réponse (« *sourire* *d'accord* » 1.222), mais pose ensuite une autre question directe : « *et vous êtes issue du euh / de c'milieu là* » 1.222 ? À laquelle je réponds tout aussi directement par un mensonge : « **non** » 1.223. Au moment de l'analyse, je me demande si cette manière directe de nier avoir été travailleur social est uniquement due à mon désir de préserver le cadre de l'entretien clinique de recherche, ou également à un désir de nier cette partie de mon passé dont j'ai souhaité me défaire. Louise, elle, ne se démonte pas, et poursuit son questionnement : « *non / du tout / ah alors comment vient l'intérêt pour euh / pour cette problématique là* » 1.224 ? Au moment de l'analyse, il me semble que, par ces deux questions, Louise cherche une proximité entre nous, et me demande d'où vient mon intérêt à l'égard des éducateurs, et, donc, à son égard. Mais, durant l'entretien, ne percevant pas cette demande – qui pourrait relever d'une demande d'amour – je réponds non du côté de mon intérêt pour les éducateurs mais pour les pratiques d'écriture, réponse qui me semble, au moment de l'analyse, lourde de sens voire de conséquences pour la suite de l'entretien. « ***J'ai commencé à faire des mémoires sur l'travail social depuis / le Master / et j'ai poursuivi en thèse sur ça / en alliant les pratiques d'écriture qui sont // quelque chose qui me tient à cœur personnellement*** » 1.225, dis-je à Louise. Ici, j'expose mon intérêt pour l'écriture de manière ostentatoire, positionnant dès lors cette pratique à une place idéale, presque sacralisée. Est-ce que je ne viens pas d'influencer voire de biaiser la suite du discours de Louise ? Elle qui, comme j'en ai déjà émis l'hypothèse, cherche à bien répondre à la consigne, pourrait-elle maintenant se permettre, par exemple, de dénigrer ou de remettre en cause cette pratique ? À ce moment-là, Louise ne se place pas dans un rapport d'opposition mais plutôt de soumission vis-à-vis de moi : « *d'accord / d'accord / d'accord // mmh / d'accord / ok* » 1.228. Est-elle réellement « *d'accord* » ou cherche-t-elle à m'assurer d'un *accord* passé entre nous quant à la place à donner à l'écriture dans cet entretien ? Si elle me semble occuper à mon égard un positionnement ambivalent (entre désir de prendre une position d'autorité et soumission), la soumission l'emporterait, ici, mais aussi à d'autres moments de l'entretien : dans sa comparaison de nos écrits respectifs ; dans son désir de bien répondre à ma consigne, presque de manière scolaire ; mais aussi son désir de me montrer ses écrits professionnels (« *j'aurais dû vous apporter* » 1.229, « *des types un peu de d'écrits euh / qu'on peut / produire / dans des établissements* » 1.229), comme un enfant montrerait son écrit à un adulte, en espérant de celui-ci fierté et félicitations.

À plusieurs moments de l'entretien, comme pour pallier ses ressentis d'inconfort quant à son cadre et à sa thématique, Louise se tourne vers une thématique familière, subjective et

concrète : son parcours professionnel, la place de l'écriture dans ses différentes expériences d'emploi, et des exemples concrets de ses pratiques d'écriture actuelles. L.19, déstabilisée par la consigne, elle se met à parler de son parcours professionnel (« *parc'que moi je suis* » l.19, « *j'ai travaillé d'abord* » l.19). L.26, évoquant un apprentissage de l'écriture professionnelle potentiellement difficile, elle recentre son propos sur un élément concret de sa pratique actuelle (« *par exemple là en c'moment euh / on doit rédiger* » l.28). Le recours à l'exemple concret issu de sa pratique me semble occuper une fonction défensive pour Louise, lorsqu'elle se sent déstabilisée par des éléments potentiellement angoissants affleurant dans son discours. Le recours à l'exemple pourrait être pour elle une manière de reprendre prise et maîtrise sur une situation qui lui échappe, en laissant de côté l'imaginaire, la réflexion sur une action future potentiellement source d'angoisses, pour se concentrer sur une action passée qu'elle a réussie.

#### **2.5.4 SYNTHÈSE**

Louise présente les pratiques d'écriture et de production d'écrits institutionnalisés des éducateurs comme nouvelles et en évolution depuis son début de carrière, à la fin des années 1980. À ses dires, ces pratiques mettent souvent l'éducateur en difficulté, ce dernier est réputé peu enclin à écrire. Cette difficulté serait liée à plusieurs éléments, relatifs à la pratique elle-même mais aussi aux contextes (personnels, institutionnels, relationnels) dans lesquels elle s'inscrit, et à des éléments latents qui prennent place dans le processus d'écriture. En effet, l'écriture et la production d'écrits modifient l'activité professionnelle et les relations interpersonnelles, elles condensent des enjeux psychiques variés.

Dans l'institution où exerce Louise, la production et la circulation d'écrits, dont les personnels de direction sont à la fois commanditaires, lecteurs et correcteurs, cristalliseraient les tensions présentes entre équipe éducative et équipe de direction. Leur relation serait marquée par des incompréhensions mutuelles, des difficultés de communication, mais aussi des jeux symboliques de pouvoir, se répercutant sur la gestion de l'écriture et des écrits. L'éducateur se sentirait contraint dans son écriture, et sur la forme, le contenu et la communication de ses écrits. Cela réactiverait, chez Louise, des éléments du soi-enfant et du soi-élève. Elle vivrait dès lors des relations ambivalentes avec les personnels de direction et avec les parents d'usagers. La fonction cadrante des personnels de direction serait notamment vécue de manière ambivalente. Elle ferait par moments naître chez Louise des vécus infantilisant désagréables, mais, en partie introjectée, elle jouerait un rôle important dans la manière dont

elle vit son écriture professionnelle. L'introjection d'un Surmoi institutionnel la conduirait ainsi à se plier à certains fonctionnements institutionnels qu'elle désapprouve. La fonction de lecteur et de correcteur qu'occupent les personnels de direction conduit Louise à percevoir des liens directs entre écrits et évaluation, augmentés d'une autoévaluation de la pratique via les rédactions à son propos. Rendre compte par écrit de la non progression de certains usagers activerait notamment chez elle un sentiment d'échec professionnel.

À l'inverse des relations, plutôt conflictuelles, avec l'équipe de direction, les relations aux parents d'usagers sont valorisées et encouragées par Louise. Ces relations seraient toutefois compliquées voire empêchées par les personnels de direction, qui complexifient les procédures de rencontre avec les parents, et imposent la transmission des écrits par courrier. Une tension majeure, qui devient conflit psychique chez Louise, se fait jour au travers de la commande de la « mauvaise » direction qui bouscule l'écrit et éloigne l'éducateur des parents. À plusieurs moments du discours, l'action idéale, difficile ou impossible dans la réalité, est présentée comme empêchée par l'équipe de direction. Le fait de montrer ou de cacher des éléments (écrits, pratiques institutionnelles, lieux) occupe une place majeure dans ce discours. Équipe éducative et équipe de direction semblent toutes deux entretenir des désirs de maîtrise (de l'autre et du savoir), voire de toute-puissance professionnelle, qui se cristallisent dans la capacité et le choix de transmettre ou au contraire de cacher des informations. Pris dans ces tensions, les éducateurs se placeraient du côté des parents, allant jusqu'à outrepasser les directives des personnels de direction, et soutenir la mise en œuvre de fonctionnements d'équipe officieux. J'ai fait l'hypothèse de mécanismes d'identification de Louise aux parents, qui se place tour à tour vis-à-vis d'eux dans une position de partenaire, de modèle parental, et de mère protectrice, accordant à l'éducateur un rôle de relai, d'accompagnateur ou de modèle. Elle se montre soucieuse de garantir aux parents une place privilégiée dans l'éducation de leurs enfants, tout en les protégeant d'angoisses potentielles que pourrait faire naître la lecture d'écrits concernant ces derniers. Tout au long de l'entretien, les écrits sont présentés comme bases de travail des professionnels dans la prise en charge des usagers et dans le dialogue avec les familles, cet intérêt expliquant sans doute la ténacité des éducateurs à écrire et à utiliser des écrits, malgré la complexité de ces pratiques dans cette institution. Louise accorde en effet de nombreux intérêts aux écrits produits, à la fois pour les professionnels, pour les usagers et pour les parents. Ils permettent de quantifier, de rendre compte et d'explicitier les actes professionnels, de donner un cadre au travail éducatif, d'agir selon des planifications. Ils sont des outils et des espaces de prise de recul et de réflexivité sur les pratiques, nécessaires à l'action professionnelle et au travail d'accompagnement des usagers.

## **2.6 CHLOÉ**

*22/01/2016. Durée de l'entretien : 1 heure et 15 minutes.*

### **2.6.1 PRISE DE CONTACT ET DÉROULEMENT DE L'ENTRETIEN**

#### **Prise de contact**

Je rencontre Chloé par l'intermédiaire d'Océane, une amie marseillaise éducatrice, qui sait comme tous mes amis que je recherche des éducateurs à interviewer dans le cadre de ma thèse. Elle me transmet par mail les coordonnées de Chloé, une de ses anciennes collègues. Lors de notre premier contact téléphonique, Chloé se montre énergique et désireuse de prendre les rênes de l'échange : elle propose le tutoiement, me donne ses disponibilités, nous fixons une date d'entretien. La semaine suivante elle reprend contact avec moi, par sms, pour confirmer cette date. Elle fixe le lieu et une l'heure de l'entrevue, qu'elle propose de décaler par deux fois avant de revenir à l'heure initiale. J'accepte chacune de ses propositions.

#### **Déroulement de l'entretien**

Je rencontre Chloé le vendredi 22 janvier 2016, à midi, dans une ville de province. Elle s'avance vers moi et me fait la bise. Elle porte des lunettes de soleil qu'elle n'ôtera pas de tout l'entretien. Nous allons passer par un tabac, me dit-elle, elle doit acheter des cigarettes, puis nous trouverons une terrasse où nous installer pour réaliser l'entretien. Je suis Chloé jusqu'à un tabac, puis jusqu'à une place, nous parlons de la pluie et du beau temps, elle me dit avoir entendu parler de moi par deux autres amis éducateurs – je crains alors qu'elle ne sache que j'étais moi-même éducatrice, mais l'entretien et la discussion qui y fait suite m'indiquent qu'elle l'ignore. Je ne saurai pas ce qu'elle a « entendu » sur moi. Nous trouvons une terrasse sur une place relativement calme et nous installons à une table ronde, de trois quart profil. Chloé a l'air très à l'aise, affalée dans son fauteuil, sirotant son café et roulant une cigarette. Elle gardera cette posture affirmée et confiante, allant jusqu'à se lever au cours de l'entretien pour aller commander une boisson à l'intérieur du bar, ou prêtant son briquet à notre voisine de table. Une fois les boissons apportées par le serveur, nous commençons l'entretien. Celui-ci se compose de deux parties enregistrées. Une première de 55 minutes, suivie de 5 minutes de discussion non enregistrée, alors que nous pensions l'entretien terminé. Puis, Chloé me demande de rallumer le dictaphone. La deuxième partie de l'entretien dure 20 minutes.



## Interventions et relances durant l'entretien

Durant cet entretien, j'interviens verbalement à 15 reprises. Parmi ces interventions, 8 relances (5 sous forme de simples reformulations, notamment introduites par les formules « **quand tu dis** » 1.76, et « **tu disais** » (2) ; 2 sous forme de questions ouvertes ; 1 sous forme de question avec énoncé d'hypothèses), 3 acquiescements, 2 réponses à ses questions (« **non** » 1.414, « **non c'est bon merci** » 1.674 alors qu'elle me demande si je souhaite autre chose à boire), 1 phrase de réassurance (« **pas d'soucis** » 1.672), 1 formule de politesse de fin d'entretien.

Alors que nous approchons d'une heure d'entretien, Chloé me demande : « *t'avais d'autres euh* » 1.684 et s'empare de la liberté que je lui laisse (« *c'est toi qui vois / si tu vois quelque chose à ajouter* » 1.685) pour clore l'entretien : « *j crois qu'on a fait l'tour un peu des // par rapport à ça un p'tit peu (silence 6 secondes) ouai* » 1.688, après avoir répété par deux fois, à propos du sujet que nous abordons, qu'« *on pourrait en parler pendant des heures* » 1.686, 1.687. Nous échangeons des phrases de politesse de fin d'entretien, j'éteins le dictaphone.

Dictaphone coupé, Chloé me questionne sur mon sujet de recherche, puis s'enquiert des propos que m'ont tenu les autres éducateurs interviewés : certains éléments de son discours se retrouvent-ils dans les leurs ? Pensent-ils, vivent-ils les mêmes choses qu'elle ? Au bout de quelques minutes d'échange elle me demande de rallumer le dictaphone, ce que je fais.

Cet échange informel, durant lequel, sans répondre directement à ses questions, je conforte Chloé quant à l'intérêt que j'accorde à son propos, me semble avoir eu un effet de réassurance et de légitimation : durant la seconde partie de l'entretien, elle aborde des éléments davantage personnels, comme ses expériences scolaires, et revient sur des thématiques abordées dans la première partie de l'entretien en donnant des avis plus tranchés à leur propos.

### 2.6.2 CONTENU MANIFESTE

À la suite de mon énoncé de la consigne (« **est c'que tu peux m'parler / comme ça te vient / de tes pratiques d'écriture** » 1.1), Chloé indique que les professionnels de la structure où elle exerce font peu d'écrits, contrairement à elle. Elle présente néanmoins quatre écrits dits « obligatoires » 1.6 : « relais » 1.8, « bilan du premier mois » 1.17, « Projet Éducatif euh / Individualisé » 1.24, « fiches d'entretiens » 1.30. Elle indique que certains sont co-rédigés avec les usagers, et que ces derniers disposent d'un droit étendu de consultation de tous les

documents les concernant. Elle compare les mœurs de son équipe actuelle concernant l'écriture et l'utilisation d'écrits à celles, bien différentes, des équipes desquelles elle a fait partie auparavant, et indique qu'elle ne fut pas bien accueillie dans cette équipe, notamment du fait de ses facilités et de son intérêt pour l'écriture (« le fait de beaucoup écrire de / synthétiser / de mettre voilà les choses sur papier / ça a créé euh / pas mal de difficultés euh / 'fin en tous cas vis à vis d'moi ça a créé pas mal de difficultés par rapport à l'équipe » 1.50). Son équipe actuelle communique principalement à l'oral, ce qui, pour Chloé, crée parfois « un / farfouillis et un brouhaha insensé » 1.56, et fait courir un risque de perte d'informations. Pour y pallier, elle écrit beaucoup. Elle prend un premier exemple de situation professionnelle, dans laquelle les difficultés de communication de l'équipe ont eu des répercussions sur la prise en charge d'un usager. Cette situation lui fait penser aux risques, pour les usagers, d'un manque de communication écrite dans l'équipe. Je fais une relance reprenant l'un de ses propos : « **tu disais qu'y'avait pas mal de choses qui étaient co-écrites avec les jeunes** » 1.160 ? Chloé indique que chaque professionnel agit de manière différente : certains écrivent seuls, d'autres co-écrivent tout avec les jeunes, elle-même s'octroie un premier temps d'écriture en solitaire puis un second temps de partage et de complément avec le jeune. Elle indique qu'à son arrivée dans cette structure, la grande transparence des écrits, tant envers les usagers qu'envers les collègues, fut dérangeante pour elle, habituée à bénéficier, dans le cadre professionnel, d'espaces d'écriture privés. Elle prend un second exemple de situation professionnelle dans laquelle un jeune s'est plaint que l'un de ses écrits ait été partagé en équipe. D'après Chloé, les notions de partage et de secret en institution ne sont « pas si clair que ça » 1.221. À la question de savoir si les jeunes font valoir leur droit de consultation des documents les concernant (« **ils demandent à lire régulièrement leurs dossier** » 1.224 ?) Chloé répond par la négative, en isolant deux situations dans lesquelles ce droit est davantage utilisé : concernant les démarches administratives, et lorsque les jeunes ont des choses à cacher aux éducateurs. Lorsqu'ils demandent à lire les documents (« **et quand ils demandent / ça s'passe euh / / bien** » 1.251?), tout se passe généralement bien. Mais ma relance rappelle à Chloé un écrit dont elle n'a pas encore parlé : « une fiche / sur chaque jeune » 1.266, rédigée en réunion d'équipe et lue le soir même aux jeunes. Cette lecture a quant à elle fait naître plus d'une situation délicate. Chloé prend deux nouveaux exemples de situations professionnelles, dans lesquelles la lecture de ces fiches aux jeunes filles concernées a conduit à des situations critiques (« elle se fissure / elle se casse de l'entretien / claquer la porte etc. » 1.316, « la gamine ne veut plus en parler » 1.350). Au-delà du bien-fondé de la lecture de cette fiche aux jeunes, ces situations questionnent Chloé quant au fait de

pouvoir ou non recevoir leurs confidences, les garder pour soi ou de les partager en équipe, et, plus généralement, quant à la prise en charge des troubles associés dans cette structure spécialisée en toxicomanie. Elle entame une réflexion sur les raisons du rapport à l'écriture difficile des membres de son équipe, émet des hypothèses explicatives : manque d'habitude de certains professionnels, notamment les plus anciens qui n'écrivaient pas à leur début de carrière ; crainte que les supérieurs hiérarchiques ne contrôlent les actes professionnels par le biais des écrits. À l'inverse, Chloé indique qu'elle est rassurée par l'écrit : « moins j'me sens en sécurité plus j'écris » 1.406, « c'est aussi pour moi / une manière / de s'protéger » 1.408, qui lui permet de justifier de ses actes professionnels, de légitimer sa place dans cette structure, et de communiquer des choses qu'elle ne peut exprimer oralement. Je fais une relance à propos des pratiques d'écriture des différentes générations d'éducateurs : « **et tu disais les écrits / on a baigné là-dedans alors que d'anciens éducateurs** » 1.439 ? Chloé indique qu'au-delà des disparités générationnelles et de formations, son équipe fait face à des disparités de cultures de métiers, la plupart des employés n'étant pas diplômés en travail social. De plus, l'écriture professionnelle renvoie selon elle au rapport personnel à l'écrit (« tout l'monde / humainement parlant / n'a pas l'même rapport non plus à l'écrit » 1.450). Elle répète la crainte qu'ont ses collègues d'un contrôle de leur activité par le biais des écrits, et tente d'en trouver la raison dans l'histoire de la structure, ayant changé trois fois de statut et évolué, en matière de prise en charge des toxicomanies, d'une politique nationale d'abstinence à une politique de réduction des risques. Elle répète la forte résistance des membres de son équipe à toute pratique nouvelle, et son rejet des personnes qui les défendent (« tu colles pas / tu es contre / y faut qu'tu partes » 1.526). Puis, elle répète l'importance que revêt pour elle l'écriture, notamment support de résilience<sup>685</sup>. Elle prend un nouvel exemple de situation professionnelle dans laquelle elle soutient et défend la communication écrite dans l'équipe, et l'impose à l'une de ses collègues. Je fais une relance : « **tu disais qu'chaque personne avait un rapport personnel / à l'écrit** » 1.578 ? Chloé acquiesce, et indique que ces rapports à l'écrit font naître des ressentis valorisants ou au contraire dévalorisants chez les écrivains et les lecteurs, qu'ils soient professionnels ou usagers. Elle rapporte un nouvel exemple de situation professionnelle, indique aider les jeunes à améliorer leur vocabulaire et leur expression écrite au travers d'activités ludiques. Puis, elle parle d'un intérêt qu'elle prête l'écriture : « élaborer des choses » 1.655, « prendre du recul » 1.656. Elle pointe un paradoxe chez les membres de son équipe, qui encouragent les usagers à écrire alors qu'eux-mêmes n'écrivent pas ou peu.

---

<sup>685</sup> « À la fois la capacité de résister à un traumatisme et celle de se reconstruire après lui », « capacité de sortir « par le haut » de situations particulièrement problématiques ». Tisseron, S. (2007). *La résilience*. Paris : puf (2011), p. 11.

Elle me demande si j'ai des questions, puis propose de clore l'entretien (« j crois qu'on a fait l tour » 1.688), nous échangeons des phrases de remerciement, j'éteins le dictaphone. Dictaphone coupé, elle me questionne sur mon sujet de recherche et sur les propos que m'ont tenus les autres personnes interviewées. Je réponds très succinctement, de manière évasive, tout en me montrant attentive à ses dires et en les accréditant – j'abonde dans son sens, je me contente la plupart du temps d'utiliser des formules telles que « **oui** », « **bien sûr** », « **en effet** », « *c'est intéressant* », qui semblent suffire à Chloé comme réponses à ses questions, et qui relancent immédiatement son discours. Quelques minutes plus tard, elle me demande de rallumer le dictaphone. Elle se met alors à parler de son désir ancien de devenir éducatrice, de son parcours scolaire aisé et de sa formation d'éducatrice, de son intérêt pour l'écriture dans le cadre professionnel, né d'après elle au moment de la rédaction de son mémoire de fin d'études. Elle ré-aborde ensuite les places, très différentes, accordées à l'écriture dans ses différentes institutions d'exercice. Elle pense que sa facilité et son goût pour l'écriture sont en partie issus de ces expériences et des formations qu'elle a reçues. Puis elle en revient aux difficiles rapports à l'écriture et à l'écrit de ses collègues actuels, à l'histoire de l'institution où elle exerce. Sans transition, elle se met à parler de pratiques d'écriture personnelle à propos de son expérience professionnelle, pour elle supports de résilience (« un écrit qu j'ai intitulé euh / pour ne pas devenir fou » 1.800, « ça ça sauve » 1.816). Puis, elle revient sur le désir de son équipe de n'intégrer que des personnes ayant les mêmes pratiques et idées qu'elle, ou acceptant de les acquérir, et de rejeter toute personne, stagiaire ou salariée, qui questionne l'ordre établi. Elle termine l'entretien en évoquant les risques d'une équipe divisée sur les relations professionnels-usagers et sur l'accompagnement des usagers.

Onze thématiques principales sont abordées par Chloé durant cet entretien, je les indique ici dans leur ordre d'apparition dans le discours. Premièrement, la culture de l'oral de son équipe actuelle et les difficultés des professionnels éducatifs vis-à-vis de l'écriture. Deuxièmement, les différents écrits professionnels qui incombent aux éducateurs. Troisièmement, la grande transparence des écrits professionnels vis-à-vis des usagers dans son institution actuelle. Quatrièmement, la co-écriture ou la co-construction des écrits avec les usagers. Cinquièmement, ses expériences professionnelles passées, les différentes places accordées à l'écriture dans différentes institutions. Sixièmement, les difficultés de communication entre les membres de son actuelle équipe pluridisciplinaire. Septièmement, son vécu d'exclusion par les membres de son équipe (notamment du fait de son goût et de sa maîtrise de l'écriture). Huitièmement, les risques d'un manque d'écrits ou d'une mauvaise utilisation des écrits sur

l'accompagnement des usagers. Neuvièmement, les différents rapports à l'écriture des professionnels, en fonction de leur génération et de leur rapport personnel à l'écriture. Dixièmement, les intérêts qu'elle accorde à l'écriture, pour elle-même et dans l'accompagnement des usagers. Enfin, son parcours scolaire et étudiant.

### 2.6.3 CONTENU LATENT : HYPOTHÈSES D'ANALYSE

Tout au long de l'entretien, Chloé met en avant ses difficultés d'intégration dans l'« institution » et dans l'« équipe » où elle exerce, du fait de ses fonctionnements particuliers – notamment concernant l'écriture et l'utilisation d'écrits. L'écriture et les écrits semblent cristalliser de nombreuses tensions dans cette équipe. Par le prisme du récit de Chloé sur sa place et sur la place accordée à l'écriture et à l'utilisation d'écrits dans cette équipe, et sur la capacité de l'équipe à intégrer ou au contraire à rejeter des éléments (pratiques, personnes) différents d'elle, je perçois une souffrance plus générale de ses membres dans leurs liens interpersonnels et institutionnels, proches de la déliaison<sup>686</sup>. Les pratiques scripturales s'inscriraient dans cet « épisode (institutionnel) dysfonctionnel »<sup>687</sup> qu'elles exacerbent, en venant éclairer les changements du secteur, de l'institution, et modifier les fonctionnements établis de l'équipe.

L'image que donne Chloé de cette équipe, la manière dont elle s'y positionne et dont elle s'y trouve positionnée, m'apparaissent complexes et ambivalentes. Dans les six mois suivants cet entretien, j'en réalisé une première analyse qui me paraissait elle-même complexe et ambivalente, et que je ne réussissais pas à présenter sous une forme structurée et compréhensible. Je laissais de côté le texte de cette analyse, pour le reprendre un an et demi plus tard, mais ma difficulté était toujours présente. Le discours de Chloé m'apparut dès le départ très riche en contenus latents. Mais, et paradoxalement, j'avais la sensation de ne pas

---

<sup>686</sup> « Liaison et déliaison sont donc deux aspects économiques essentiels du travail psychique. » La déliaison correspond au « retour brutal de l'énergie liée au statut d'énergie libre, dont la tendance à la décharge est le but « naturel » », quand la liaison « est un mécanisme qui arrime l'afflux d'énergie libre, propre au processus primaire, à des représentations, donnant, ainsi à la pulsion sa représentance dans les instances psychiques. Ainsi l'excitation pulsionnelle en quête d'objet est-elle progressivement domptée par le Moi, les représentations liées entre elles, puis maintenues dans un état relativement stable ». C'est la liaison qui « va permettre au travail de pensée de se déployer ». Delion, P. (2002). Liaison/déliaison des pulsions. Dans De Mijolla, A., *op. cit.*, p. 927-928.

<sup>687</sup> J.-P. Pinel (1996) regroupe sous le terme d' « épisode dysfonctionnel » les périodes durant lesquelles une institution ne fonctionne plus de manière optimale, dysfonctionnement qui prennent, d'un point de vue économique, deux formes essentielles : la *crise*, de l'ordre de l'excès d'investissement, du trop de passion, et, d'autre part, le *marasme* qui peut se grouper sous la forme d'une *usure institutionnelle*. » Pinel, J.-P. (1996). La déliaison pathologique des liens institutionnels dans les institutions de soins et de rééducation. Perspective économique et principes d'intervention. Kaës R. (1996), *op. cit.*, p. 54.

Dans l'analyse de cet entretien, je préférerais désigner la situation que traverse l'équipe dans laquelle travaille Chloé comme un « épisode dysfonctionnel » plutôt que comme une « crise », en ce sens qu'il englobe et dépasse la situation de crise, qui n'en est qu'une manifestation possible.

bien comprendre la logique d'ensemble du discours et de la situation de Chloé, le sentiment de ne pas pouvoir rentrer dans le détail, ne pas pouvoir comprendre la situation en profondeur, comme si les éléments dont parle Chloé étaient maintenus à distance de ma pensée et de ma capacité d'interprétation, ce qui entraînait chez moi un ressenti désagréable. Je me trouvais face à un empêchement de penser dès que j'essayais de présenter une analyse structurée de ce discours, les idées s'emmêlaient dans ma tête de façon incompréhensible, formant un bloc de sens qu'il me semblait alors impossible de démêler. Puis, un jour, alors que j'écrivais sur les mouvements transférentiels et contre-transférentiels que m'ont fait vivre cet entretien et son analyse, je me rendis compte de similarités entre le vocabulaire que j'employais dans l'écriture de mon analyse et celui que Chloé emploie dans son discours. Le terme comprendre, notamment, et ses dérivés (« compris », « compréhensible », « compréhension », « incompréhension ») apparaissent à 26 reprises dans le discours de Chloé, et je les employais moi-même exagérément pour qualifier la manière dont j'abordais cet entretien et son analyse. Chloé dit ne pas réussir à comprendre le fonctionnement de son équipe (« c'est compliqué pour moi de le comprendre » 1.64), et je luttai contre ma difficulté à comprendre et à analyser ses modalités d'inscription dans cette équipe, au travers du récit qu'elle m'en fait. Je fis dès lors l'hypothèse de mécanismes transférentiels entre Chloé et moi, qui se condenseraient au niveau de notre compréhension ou de notre incompréhension de l'équipe dont Chloé fait partie et dont elle me parle, et de son inscription dans cette équipe. En plus d'incompréhensibles, l'équipe et les fonctionnements institutionnels que présente Chloé sont dits imperméables et rejetants. Chloé ne parviendrait pas à s'intégrer à cette équipe, qui elle-même ne souhaiterait pas l'intégrer. De nouveau, je perçus un écho entre le vécu de rejet que ressent Chloé et ma sensation d'être maintenue en extériorité de l'analyse, incapable d'entrer dans la logique de l'équipe (et du discours de Chloé sur celle-ci) pour en comprendre le sens et en proposer une analyse. La relecture de textes de R. Kaës<sup>688</sup> et de J.-P. Pinel<sup>689</sup> sur les fonctionnements des groupes et les souffrances dans les liens institutionnels, les empêchements de penser survenant dans certaines situations de crise<sup>690</sup> – que Chloé semble vivre dans son institution actuelle et que j'aurais moi-même vécus dans le transfert – furent salutaires pour mon dépassement des blocages de la pensée que j'ai ressentis durant des mois vis-à-vis de l'analyse de cet entretien.

---

<sup>688</sup> Kaës, R. (1976). *L'appareil psychique groupal*. Paris : Dunod (2000).

<sup>689</sup> Pinel, J.-P., *op. cit.*

<sup>690</sup> R. Kaës indique, parmi les défenses contre la souffrance psychique institutionnelle, « la paralysie et la sidération », mais aussi « l'agitation et l'activisme », qui, à la fois, « témoignent [...] de l'absence d'espace pour penser » et « contribuent à maintenir la pensée hors d'usage ». Kaës, R. et al. (1996), *op. cit.*, p. 24-25.

## Faire équipe

Chloé présente une équipe composée de membres « différents » 1.520, aux pratiques, habitudes de travail et « idées un peu différentes » 1.841. Elle pointe notamment une différence de « culture »<sup>691</sup> (8) entre ces membres. Ceux-ci ont des expériences et habitudes de travail variées (« culture d'expérience » 1.745), notamment liées à un contexte générationnel et propres à chaque groupe professionnel (« les cultures euh / professionnelles » 1.510). J'emploierai moi-même, dans cette analyse, le terme culture dans le sens que lui donne Chloé. L'équipe, dit-elle, est composée de trois générations de professionnels diplômés en travail social : les « anciens » 1.572 (certains diplômés depuis « vingt ans / vingt-cinq ans » 1.456), les « jeunes » 1.400, formés juste avant la « nouvelle réforme d'éduc »<sup>692</sup> 1.461, et les très jeunes, formés après cette réforme. Ces trois générations de professionnels ont des expériences de la formation, du travail social, et de l'écriture professionnelle différentes. De plus, l'équipe est composée d'une majorité de salariés non diplômés en travail social (« on est une équipe de quatorze / on est trois / à avoir un diplôme » 1.444, « les nouveaux qui arrivent / du coup euh / c'est des gens ben voilà qui étaient plombiers euh / ou veilleurs de boîtes de nuit » 1.835) ; et le recrutement de professionnels diplômés en travail social se fait quant à lui majoritairement dès leur début de carrière : « ils ont plein de gens qui ont fait des stages dans la structure qui sont maintenant professionnels dans la structure qu'ont connu aucun autre lieu » 1.826.

Les différences entre les modes de pensée, d'agir, et les capacités des membres de cette équipe, liées à leurs parcours personnels et professionnels variés, entraîneraient des « incompréhensions » 1.52 mutuelles, des ressentis de mal être, voire des sentiments d'infériorité<sup>693</sup>, de culpabilité<sup>694</sup> et/ou de rejet chez certains. Ces sentiments, j'y reviendrai, se fixeraient tout particulièrement sur la maîtrise ou la non maîtrise de l'écriture et de l'utilisation d'écrits. Le mal être des membres de cette équipe et leurs réactions à ce mal être me semblent s'inscrire dans un contexte de dysfonctionnement institutionnel, que vivrait le groupe-équipe. En psychanalyse, l'institution est pensée comme « un objet composite »<sup>695</sup>,

---

<sup>691</sup> Le terme *culture* est alors employé dans son sens le plus général, soit comme l'« ensemble des aspects intellectuels propres à une civilisation, une nation [...] Ensemble des formes acquises de comportement, dans les sociétés humaines ». Rey Debove, J., Rey, A., *op.cit.*, p. 604.

<sup>692</sup> Arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'État d'éducateur spécialisé.

<sup>693</sup> Le sentiment d'infériorité désigne « un ensemble de représentations et d'affects impliquant la dévalorisation personnelle, comparativement à autrui ». Perron, R. (2002). Sentiment d'infériorité. Dans De Mijolla A., *op. cit.*, p. 1565.

<sup>694</sup> S. Freud (1921) relie le sentiment d'infériorité au sentiment de culpabilité, qui « peut être considéré comme l'expression d'un état de tension entre le Moi et l'Idéal ». Freud, S. (1921). Psychologie des foules et analyse du moi. Dans *Essais de psychanalyse* (p. 123-217). Paris : Payot (1981).

<sup>695</sup> Pinel, J.-P., *op. cit.* p. 50.

« un montage réalisant l'appareillage de registres et de logiques de niveaux différents », dans le sens où elle se situe « au carrefour du dedans et du dehors, balisant les rapports du singulier et du pluriel, de l'intra-, de l'interpersonnel et du transpersonnel », elle est « une instance d'articulation de formations psychiques extrêmement sensibles ». Le groupe représente quant à lui « un objet investi par les pulsions et mobilisateur de représentations »<sup>696</sup>. Les groupes disposeraient de deux principaux systèmes d'organisation : des « organisateurs socioculturels »<sup>697</sup>, servant à « encoder de manière normative la réalité groupale (psychique, sociale et culturelle) à travers l'élaboration de représentations (idéologiques, utopiques, mythiques ou scientifiques) fonctionnant comme des modèles de groupalité », et des « organisateurs psychiques groupaux », correspondant à des « formations inconscientes de caractère groupal [...] définissant des relations d'objet scénarisées et articulées entre elles de manière cohérente ». Les formations inconscientes de caractère groupal permettent la création et le maintien d'un « appareil psychique groupal » et d'une fiction commune nécessaire pour que les membres d'un groupe se perçoivent comme tel. Une institution suffisamment contenant, c'est-à-dire qui « joue un rôle actif de rassemblement des éléments à réunir et de facilitation des liaisons qu'ils peuvent établir entre eux »<sup>698</sup>, « permet la réalisation symbolique des affiliations constitutives des repères identificatoires et de l'appartenance à un ensemble, de la continuité narcissique, et de la participation à des idéaux communs »<sup>699</sup>. Or, l'institution où exerce Chloé fait face à de nécessaires changements de l'activité (« *il va y avoir un changement obligatoire* » l.531, « *on va devoir changer* » l.532), pour des raisons économiques mais aussi du fait de changements de paradigmes du secteur de la toxicomanie, et de changements plus généraux du secteur de l'action sociale. Ces changements – dans les manières de penser son métier, dans les tâches de travail – viendraient attaquer les « organisateurs socioculturels » du groupe-équipe, attaques qui déstabiliseraient à leur tour les « organisateurs psychiques groupaux ».

Tout se passe comme si cette équipe (« une équipe pluridisciplinaire sans l'être » l.61, composée de personnels « qui n'se croisent pas » l.64) ne réussissait pas, ou plus, à se percevoir comme un groupe : l'illusion groupale<sup>700</sup> s'effrite, l'idéal groupal fait défaut. Cela

---

<sup>696</sup> Kaës, R. (1976), *op. cit.*, p. 13.

<sup>697</sup> *Ibid.*, p. 111.

<sup>698</sup> Houzel, D. (1992), *op. cit.*, p. 72.

<sup>699</sup> Kaës, R. et al. (1996), *op. cit.*, p. 20.

<sup>700</sup> D. Anzieu définit l'illusion groupale comme « un état psychique collectif des membres d'un groupe », « un état psychique particulier qui s'observe [...] dans les groupes [...] et qui est spontanément verbalisé par les membres sous la forme suivante : nous sommes bien ensemble, nous construisons un bon groupe, notre chef ou notre moniteur est un bon chef, un bon moniteur » Anzieu, D. (1975). L'illusion groupale : un moi idéal commun. Dans *Le groupe et l'inconscient* (p. 74-98). Paris : Dunod (1999), p. 76.



entraînerait des vécus angoissants d'éclatement voire de mort du groupe-équipe. Dans ce contexte d'insécurité, les membres de cette équipe ne percevraient pas la différence comme une richesse ou une complémentarité possibles, mais comme un frein à l'unité. Les différences seraient vécues comme séparatrices, clivantes, potentiellement dangereuses car venant attaquer l'ordre établi, la stabilité du groupe. Dans une visée protectrice, « l'équipe » aurait créé, par clivage, une frontière entre son dedans, bon et rassurant, et son dehors, dangereux (« *quelqu'un de l'extérieur / c'est potentiellement dangereux* » 1.752). Je remarque que le groupe que Chloé appelle « l'équipe » (26), et dont elle s'exclue la plupart du temps, n'est pas l'équipe pluridisciplinaire dans son ensemble, mais le groupe professionnel initial, formé des plus « anciens » 1.512 membres. Les angoisses d'éclatement, de mort, les pulsions destructrices<sup>701</sup> des membres de l'équipe, seraient projetées sur les personnes extérieures et/ou différentes du groupe, désignées comme responsables de la destruction de l'équipe. Chloé indique notamment qu'avec d'autres professionnels aux pratiques un peu différentes des habitudes de l'équipe, elle s'est entendu reprocher une volonté destructrice (« *vous voulez détruire / c'est notre établissement / votre volonté c'est d'le détruire* » 1.529). Chloé et les autres membres « différents » 1.520 occuperaient dès lors une fonction de bouc émissaire pour l'équipe, lui permettant de maintenir l'illusion groupale.

Outre rejeter tout autre différent ou venant questionner le fonctionnement établi, et projeter sur lui la responsabilité de la potentielle destruction de l'équipe, les membres de cette « équipe » se rigidifient sur des pratiques anciennes, habituelles, rassurantes pour eux, et vivent repliés sur eux-mêmes (« *une structure qui travaille pas en partenariats qui travaille en vase clos* » 1.751). Chloé évoque des désirs de similitude, d'indifférenciation entre les membres de l'équipe (être « *tous les mêmes* » 1.845), et la recherche d'une identification adhésive<sup>702</sup> des nouveaux membres à son fonctionnement, ces derniers n'ayant que deux possibilités : devenir « *les mêmes* » ou être exclus. D'après Chloé, ce désir expliquerait le recrutement de très jeunes professionnels à l'expérience unique, au soi-professionnel encore en construction et malléable : « *l'équipe* » pourrait plus facilement les « *formater* » au fonctionnement de cette institution particulière (« *ça formate ça formate // et après on y va* » 1.826, « *y (les nouveaux professionnels) peuvent avoir des idées un peu différentes*

---

<sup>701</sup> Le but de la pulsion de mort est bien « de briser les rapports, donc de détruire les choses. » Delion, P. (2002). Liaison/déliation des pulsions. Dans De Mijolla, A., *op. cit.*, p. 927-928.

<sup>702</sup> L'identification adhésive est une notion psychanalytique développée par E. Bick, qui désigne une forme de mimétisme, de collage fantasmatique aux objets, que le nourrisson mettrait en place à des stades très précoces de développement, pour pallier les angoisses nées du fait qu'il n'a pas encore pleinement développé le sentiment d'un contenant-peau. Par analogie, les professionnels d'une équipe attaquée dans ses fondements, dans sa capacité à faire groupe, pourraient ressentir un délitement du contenant-équipe, et revenir à des mécanismes archaïques tels que l'identification adhésive aux membres fondateurs de l'équipe, et aux fonctionnements historiques de celle-ci.

*puis en fait tu le vois / vraiment / tu le vois qu'au bout d'deux trois mois / psh / c'est les mêmes » 1.842, « finalement les profils sont tous les mêmes » 1.845). Face à tous et tout ce qui n'est pas « le même » (8), des mécanismes de projection et de rejet seraient mis en œuvre par le groupe-équipe, dans le but de se défendre contre « ce qui est vécu [...] comme une menace d'éclatement, comme une attaque contre la cohésion et la cohérence des liens institutionnels »<sup>703</sup>. Les questionnements de certains stagiaires n'auraient par exemple pas été supportés et auraient conduit l'équipe à prendre une décision drastique : ne plus accueillir de stagiaires (« on ne prendra plus d'stagiaires / si c'est pour qu'ça s'passe comme ça » 1.824). La présence et l'identité même de ceux qui n'acceptent pas de devenir « les mêmes » seraient niées : Chloé prend l'exemple d'une ancienne infirmière qui était considérée au même plan qu'un objet (« on lui a dit on n'avait pas besoin d'une infirmière mais d'un lave-vaisselle » 1.433), que ses collègues n'appelaient pas par son prénom mais désignaient par le terme « l'autre » 1.848. Chloé parle alors de « dénégation un peu d'l'identité » 1.849, qui renvoie à l'idée qu'une seule identité peut être acceptée par cette équipe : une identité identique à la sienne. Ces agissements de l'équipe me font penser à des « procédures sacrificielles »<sup>704</sup>, passant par la « désignation de victimes expiatoires ou émissaires », et dans lesquelles « le sujet est attaqué ou détruit au profit de l'objet-institution ». Chloé elle-même, relativement nouvelle dans cette équipe, et défendant des pratiques et valeurs différentes des siennes, serait considérée comme un « danger », et serait donc peu intégrée, voire exclue par certains membres (« on m'l'a dit plein d'fois euh / de toute manière tu seras pas dans l'équipe avant euh / trois ans » 1.431).*

Cette équipe et chacun de ses membres mettraient en œuvre des défenses contre l'angoisse d'anéantissement du groupe, et contre des ressentis de souffrance individuels. Certaines seraient des défenses groupales, mises en œuvre collectivement par certains membres du groupe, dans le but fantasmatique de maintenir l'illusion groupale en train de disparaître. La rigidification<sup>705</sup> sur les pratiques anciennes, le rejet de l'autre différent, la recréation, par le groupe-équipe initial attaqué dans son organisation symbolique, d'un groupe fantasmatiquement uni, en feraient partie. Les professionnels les plus « anciens » 1.512, rapporte Chloé, se placent en position de « sachant », et positionnent leurs actes au rang d'idéal : « nous on sait et c'qu'on connaît et c'qui marche en fait depuis trente ans / regarde le

<sup>703</sup> Pinel, J.-P., *op. cit.* p. 59.

<sup>704</sup> *Ibid.*, p. 55.

<sup>705</sup> Cette rigidification peut être pensée en termes de fixation, envisagée, dans la dernière théorie pulsionnelle freudienne, « comme réponse à un excès de liaison face à une déliaison débordante pour l'appareil psychique. » Delion, P. (2002). Liaison/déliaison des pulsions. Dans De Mijolla, A., *op. cit.*, p. 928.

comme ça marche » 1.521. Cela me fait penser aux propos de J.-P. Pinel (1996)<sup>706</sup> lorsqu'il évoque « une idéologie ou [...] pseudo-théorie du soin » à laquelle les équipes se raccrochent en temps de crise, théorie faite d'« énoncés (qui) réalisent une forme de fanatisme ou d'intégrisme institutionnel », représentant une défense rigide contre l'anéantissement du groupe-équipe. D'autres défenses seraient individuelles, mises en œuvre par chaque professionnel lorsqu'il ne trouve pas ou plus dans le groupe les ressources et les solutions collectives nécessaires pour faire face à l'angoisse, du fait d'une « faillite des fonctions défensives institutionnelles ». Les membres qui ne se sentent pas tout à fait appartenir au groupe, dont Chloé, utiliseraient quasi exclusivement de telles solutions individuelles à leurs angoisses. Chloé se sert notamment de l'écriture d'un journal intime professionnel, j'y reviendrai. D'autres membres se désaffilieraient du groupe, ponctuellement ou définitivement, puis, lorsque même les défenses individuelles ne suffisent plus, quitteraient le groupe – ce fut notamment le cas de l'ancienne infirmière dont Chloé prend l'exemple.

### **Places de l'écriture et des écrits dans l'institution et dans l'équipe**

Le malaise présent dans l'équipe, la difficulté à faire groupe, semblent se cristalliser sur la pratique d'écriture, la production et la circulation des écrits. La plupart des membres de l'équipe, dit Chloé, oppose des « résistances » (3) à l'écriture, ne réalise que les écrits « obligatoires » (3). L'écriture et les écrits deviennent des objets de pouvoir et de hiérarchisation, réels et symboliques, entre professionnels et entre professionnels et usagers.

### ***Des pratiques d'écriture inscrites dans une histoire professionnelle et institutionnelle***

Chloé se questionne sur le sens des résistances voire du rejet de la pratique d'écriture par les membres de son équipe. Pour tenter de les expliquer, elle revient aux origines de cette pratique – dans l'action sociale, dans le secteur de la prise en charge des toxicomanes, et dans cette institution en particulier. Les pratiques d'écriture, dit-elle, sont nouvelles dans ces trois espaces ; elles entraînent un changement de l'activité, et de la manière de penser son soi-professionnel. D'après elle, c'est en s'interrogeant sur les enjeux historiques et les modes d'accompagnement de l'équipe au changement qu'il serait possible de comprendre les résistances actuelles des professionnels à l'écriture : « *y faut s'interroger / sur pourquoi / les*

---

<sup>706</sup> Ibid., p. 56.

*gens sont contre et pourquoi les gens sont dans cette résistance et y'a souvent des éléments d'réponse en fait / donc comment ils ont été accompagnés à ça »* 1.496, soutient-elle.

Ces résistances seraient, d'une part, liées à l'histoire de l'action sociale (« *on reste quand même sur les fondements hein de l'éducation spécialisée* » 1.778, « *sur l'oralité / sur euh / travailler avec c'qu'on est* » 1.779). M'apparaît un parallèle entre l'expression « *travailler avec c'qu'on est* » et la notion de *nature* : l'écriture serait un produit ou outil extérieur, non *naturel*, non utilisé dans les premiers temps de l'éducation spécialisée, où le seul outil professionnel était l'humain lui-même. En s'institutionnalisant, se professionnalisant et se technicisant, les professions se sont ensuite dotées d'outils extérieurs, dont l'écriture. Cette dotation d'outils extérieurs est la caractéristique même des institutions : « les sociétés humaines présentent un phénomène nouveau, qui consiste en ce que certaines manières d'agir sont imposées ou du moins proposées du dehors à l'individu et se surajoutent à sa nature propre, tel est le caractère des institutions. »<sup>707</sup> En recourant à l'écriture, les professions sociales instituent un ordre nouveau. Conformément à l'une des hypothèses principales de ma recherche, le rejet des pratiques d'écriture pourrait dès lors venir signifier le rejet de ce nouvel ordre institutionnel. En effet, la résistance de « *l'équipe* » à l'écriture ne semble pas due à un manque d'intérêt pour la pratique elle-même (« *l'intérêt d'écrit ils le voient* » 1.782), mais plutôt à une résistance au changement de la manière d'exercer la profession, dont l'écriture fait nouvellement partie.

Ces résistances à l'écriture seraient, d'autre part, expliquées par la manière dont cette pratique s'est historiquement inscrite dans le secteur de la toxicomanie, et dans cette institution. Il s'agit d'une « *vieille structure qui a trente ans* » 1.396 raconte Chloé, employant, comme je l'ai évoqué, trois générations de professionnels ayant des rapports à l'écriture et à l'écrit différents, dont certaines pour qui le passage à « *l'ère un peu du / euh des écrits obligatoires* » 1.398 est délicat. Il s'agit également d'une structure spécialisée dans la prise en charge des toxicomanes, le secteur de la toxicomanie ayant connu des évolutions paradigmatiques importantes au cours des dernières décennies. Historiquement, en France, la politique en matière de gestion de l'usage de drogues était répressive, elle se basait sur le principe de l'abstinence. À ses débuts, ce centre de post cure, « *passé en CSAPA y'a / six sept ans* » 1.489, basait donc son activité sur ce principe (« *l'abstinence / uniquement l'abstinence* » 1.491). Ce n'est qu'à partir des années 1990 que des politiques de réduction des risques (RDD)<sup>708</sup> voient

---

<sup>707</sup> Lalande, A., *op. cit.*, p. 1002.

<sup>708</sup> Accompagnement des usagers de drogues visant à réduire les risques associés à la prise de stupéfiant, dont les maladies vénériennes.

le jour. S'en suivent la création des CSST en 1992, puis des CAARRUD en 2004, et enfin des CSAPA en 2008. Sous la logique de la RDD, la prise en charge des toxicomanes s'est médicalisée (« *arrivée des traitements d'substitution* » 1.499), et cette médicalisation « *a fait bouger plein d'choses* » 1.500 : elle a notamment introduit la nécessité de *tracer* les actes (« *la traçabilité / sur putain mais pénalement on peut être inquiétés parc'qu'on a donné un flacon d'plus de métha*<sup>709</sup> » 1.500). Ainsi, alors que, durant les premières décennies d'existence de cette structure, « *on travaillait avec la parole on travaillait avec les activités* » 1.492, et qu'écrire n'était « *pas du tout l'travail pas l'essence du travail* » 1.492, l'écriture et la production d'écrits ont pris, ces dernières années, davantage de place dans le quotidien professionnel. Non seulement cela a modifié les actes des professionnels éducatifs, mais aussi la composition de l'équipe, passée d'équipe éducative à pluridisciplinaire (éducative et médicale). Les membres de l'équipe éducative accepteraient difficilement cette pluridisciplinarité : tout se passe comme s'ils vivaient l'arrivée de professionnels médicaux comme les déposés d'une partie de leurs capacités de prise en charge des usagers. En réaction, ils refuseraient d'intégrer les personnels médicaux à l'équipe, voire chercheraient à se substituer à leur activité – Chloé parle de « *confusion* » 1.101 entre les activités dévolues à chacun (« *on est alors / habilités plus ou moins 'fin on flirte un peu avec des trucs euh // on est habilités à donner les traitements / aux jeunes / c'qui est assez particulier* » 1.145). Cette difficulté à accepter le versant médical de la prise en charge des usagers se retrouverait également dans des comportements symptomatiques : des oublis de transmission d'informations à caractère médical dans l'équipe (Chloé prend, II.90-120, l'exemple d'un usager qui nécessitait une prise en charge hospitalière, qui n'a été effective qu'au bout de plusieurs semaines et après plusieurs situations d'urgence, du fait d'oublis répétés de l'équipe éducative de le conduire à l'hôpital), ou encore des refus de déléguer certains aspects de la prise en charge à des partenaires extérieurs à l'institution. La communication avec les personnels médicaux, passant par le biais d'écrits, est également compliquée (« *elles ont un cahier infirmières / nous on a un cahier éducus mais qui n'se croisent pas* » 1.63), ce caractère pouvant être analysée comme un nouvel aspect de la résistance à former une équipe pluridisciplinaire (« *c'est une équipe pluridisciplinaire sans l'être* » 1.60).

Enfin, à l'échelle institutionnelle, ces résistances à l'écriture seraient liées à de mauvaises expériences passées la concernant (« *le passé aussi réel de l'institution* » 1.783). La précédente chez de service, rapporte Chloé, « *voulait qu'les éducus écrivent / c'était*

---

<sup>709</sup> La méthadone est un opiacé de synthèse utilisé dans le traitement de la dépendance à l'héroïne ou à d'autres opiacés.

*important* » 1.785, mais elle se positionnait « *dans l'contrôle dans euh / dans les écrits* » 1.784, ce qui entraîna, chez les membres de l'équipe, une pratique d'écriture « *vraiment vécue comme une contrainte* » 1.786. Cette expérience avec cette chef de service « *avec qui / ça l'faisait pas du tout* » 1.783 n'aurait fait que renforcer la méfiance des professionnels envers l'écriture et la communication écrite, et aurait participé de l'ancrage de représentations négatives à leur propos (« *partant de là euh // eh c'est pas évident hein / tu vois quand t'es dans cette représentation-là puis / les représentations et le passif etc. ça a un peu la dent dure* » 1.486). Ces représentations concernent tant l'injonction à écrire que l'utilisation des écrits produits, ou encore la potentielle fonction de « *contrôle* » des hiérarchies par le biais des écrits (« *attention / tout c'que t'écris / ça peut servir / de contrôle* » 1.403, « *tout c'que tu traces / ça peut être repris contre toi* » 1.484). De plus, dans le contexte de dysfonctionnement institutionnel dont j'ai fait l'hypothèse, l'équipe de direction, en tant qu'elle diffuse les nécessaires changements de l'activité (dont la nécessité d'écrire), deviendrait mauvais objet. Les membres de l'équipe éducative projeteraient sur elle « *la destructivité et la haine* »<sup>710</sup>, des ressentis et des actes archaïques qui réapparaissent dès lors qu'ils ne sont plus contenus par l'institution en sa fonction de métacadre, « *fondement de la psyché, [...] donnée primaire de l'identité et de l'économie psychique* »<sup>711</sup>. Rejeter les pratiques d'écriture pourrait revenir à rejeter les agissements de cette chef de service « *mauvaise* », à s'opposer à son désir, et, plus généralement, à rejeter une pratique valorisée par les équipes de direction. Les professionnels de l'équipe valorisant l'écriture, dont Chloé, sont rangés par l'équipe initiale « *du côté d'la direction* » 1.540, et jugés potentiellement « *mauvais* » comme elle.

### ***Différents rapports à l'écrit, avatars des divisions au sein de l'équipe***

Les différences entre les membres de l'équipe et leur difficulté à faire groupe se cristalliseraient sur les pratiques d'écriture, de production et de communication d'écrits, révélatrices de ces différences. Le fait que les membres de l'équipe n'aient « *pas les mêmes cultures / de l'écrit* » 1.450 créerait « *un écart et des difficultés* » 1.479, « *d'la dissonance* » 1.519 dans leur manière de penser et de mettre en œuvre leur action professionnelle.

D'après Chloé, le « *rapport à l'écrit* » (4) est subjectif et culturel. Subjectif, il est différent (« *pas l'même* » 1.450) d'une personne à une autre : « *tout l'monde / humainement parlant / n'a pas l'même rapport non plus à l'écrit* » 1.449, « *on n'a / absolument pas tous / bon c'qui est*

<sup>710</sup> Kaës, R. et al. (1996), *op. cit.*, p. 56.

<sup>711</sup> Pinel, J.-P., *op. cit.* p. 52.

*normal hein / le même rapport à l'écrit* » 1.579. L'utilisation de la négation « *n'a* », et de l'expression « *pas le même* » (4) en lieu et place de *différent*, me fait penser à une vision d'un « bon » rapport à l'écrit, idéal, dont, d'après elle, tout le monde ne dispose pas. Culturel, soit « relatif à la culture d'une société ou d'un individu, à son développement »<sup>712</sup>, le rapport à l'écrit est dit différent selon les groupes professionnels et les générations. Comme évoqué plus haut, les professionnels les plus « anciens » (2) n'utilisaient que peu ou pas l'écriture à leur début de carrière (« les éducateurs d'y a vingt-cinq ans y écrivaient pas » 1.398), alors que les plus « *jeunes générations* » 1.400, qui ont « baigné » 1.400 dans l'écriture dès leur formation, « *encore plus / euh formalisée administrative écrite* » 1.462 depuis la réforme de 2007<sup>713</sup>, envisageraient l'écriture comme faisant partie intégrante de l'activité professionnelle (c'est « *un réel* » 1.401, dit Chloé), voire comme un « *appui* » 1.401 bénéfique à cette activité. S'agissant des cultures professionnelles, la majorité des membres de l'équipe, non issue du travail social, doit en apprendre les codes, notamment rédactionnels, sur le terrain. Ces différences de rapports à l'écrit, ces « *écarts* » 1.479, ces « *dissonances* » 1.519 entre les pratiques scripturales des uns et des autres, nourrirait, dans cette équipe, des tensions, des situations « *de malaise / de mal être* » 1.466. Ces ressentis seraient en partie liés au sentiment d'infériorité de certains professionnels, né de leur non maîtrise de l'écriture professionnelle, ou de leur incompréhension de son intérêt (« *c'est quoi l'sens* » 1.53, « *à quoi ça sert* » 1.58). Ils auraient dès lors des difficultés à entrer dans « l'ordre du scriptural »<sup>714</sup>, qui désigne, avec l'ordre de l'oral, « les deux « ordres » dans lesquels tout sujet alternativement s'exprime », la maîtrise de ces ordres ayant des conséquences spécifiques sur l'activité, notamment de communication. Ce sentiment pourrait enfin se rapporter à des difficultés de compréhension des contenus écrits (« *qu'est c'que ça veut dire* » 1.592, « *moi j'comprends pas donc ça veut dire qu'j'suis bête* » 1.588). Ces difficultés de compréhension renverraient les professionnels à des ressentis de non savoir, potentiellement violents. Ils s'en défendraient en attribuant, par projection<sup>715</sup>, la responsabilité de leur incompréhension à l'écrit lui-même, jugé « *trop compliqué* », et à son auteur (« *on m'a reproché* » 1.451, dit Chloé, « *d'écrire de manière beaucoup trop euh / euh / fin voilà / en gros beaucoup trop / bien* » 1.452, « *que c'était limite fait exprès pour qu'on comprenne pas* » 1.454, « *elle le fait exprès* » 1.588).

<sup>712</sup> Jeuge-Maynard, I. (Dir.), *op. cit.*, p. 331.

<sup>713</sup> Arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé.

<sup>714</sup> Peytard, J. (1970). Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue française*, 6, 1, p. 35.

<sup>715</sup> Ce mécanisme serait ici utilisé dans sa « fonction défensive, où il s'agit d'expulser de l'espace intrapsychique ce qui lui est déplaisir, le menace » Perron, R. (2002). Projection. Dans De Mijolla, A., *op. cit.*, p. 1277-1279.

Dans cette institution, la maîtrise de l'écriture, de la communication écrite et des modalités de circulation des écrits comporterait des enjeux – réels et symboliques – de pouvoir et de hiérarchisation des places. D'un côté, l'écriture éclairerait les jeux de pouvoir et les hiérarchisations déjà présents, voire créerait de nouveaux « *niveaux hiérarchiques supposés* » 1.591 par remaniement des critères de pouvoir et de hiérarchisation plus anciens. D'un autre côté, ces jeux de pouvoir et hiérarchisations complexifieraient voire compliqueraient les pratiques d'écriture, et expliqueraient en partie les résistances qu'y opposent certains membres de l'équipe. Les « anciens » 1.512 professionnels, qui, comme j'en ai fait l'hypothèse, tentent de faire perdurer le groupe-équipe en se positionnant au rang de modèles et en érigeant leur savoir-faire éducatif au rang d'idéal, se sentiraient attaqués par les pratiques des jeunes ou des nouveaux professionnels, différentes des leurs, venant bousculer leurs habitudes, leur expertise. Ils craindraient notamment l'arrivée d'une nouvelle génération « savante » qui viendrait questionner voire remettre en cause leurs savoirs et leur en inculquer de nouveaux, dont l'écriture. Ils se défendraient, d'une part, en refusant fermement les apports des jeunes et/ou des nouveaux professionnels (« *pour qui tu t'prends / t'as vingt-cinq ans euh / tu crois qu'tu vas m'apprendre à écrire* » 1.468), voire en refusant tout type d'apprentissage, y opposant un savoir déjà présent. Ainsi, à propos des formations sur les écrits professionnels proposées par l'institution, ils disent par exemple : « *ouai c'est bon / qu'est c'qu'ils vont nous apprendre des écrits professionnels / ça fait vingt ans qu'on travaille avec ça / qu'est c'qu'y veulent* » 1.763, rapporte Chloé. Ils se défendraient, d'autre part, en dévalorisant ces pratiques voire en y résistant, et en reprochant leur maîtrise à ceux qui la détiennent, notamment à Chloé.

### **Fonctions de l'écriture pour Chloé**

C'est au cours de sa dernière année de formation, au moment de la rédaction de son mémoire de fin d'études (« *un travail que j'ai beaucoup beaucoup investi* » 1.722), que Chloé situe l'apparition de son intérêt pour l'écriture dans le cadre professionnel : « *c'est là où j'ai réellement compris l'intérêt de l'écrit dans // dans notre euh // travail / dans notre fonction* » 1.721, « *j'ai compris euh / 'fin voilà l'intérêt d'écrire etc. c'est vraiment / ça m'a vraiment stimulée / et de lire / et de croiser les regards / et de comment ça pouvait être intéressant* » 1.724. Auparavant, son principal désir quant à la formation était d'expérimenter la « *pratique* » 1.702 du métier d'éducateur (« *j'étais surtout très très intéressée par les stages / c'est c'qui me passionnait parce que la pratique la pratique génial* » 1.701). Elle suivait les cours « en



*dilettante* » 1.700, son bon niveau scolaire lui donnant des facilités (« *en sortant d'un cursus scolaire où on / bon j'étais plutôt euh // c'était pas très compliqué pour moi l'école / donc du coup j'avais pas de difficultés* » 1.703), et accomplissait les écrits étudiants par devoir, « *sans y mettre beaucoup d'intérêt* » 1.707. Cet intérêt nouveau pour l'écriture, apparu au moment de la rédaction du mémoire, semble lié chez Chloé à deux éléments : sa rencontre avec une formatrice charismatique à laquelle elle s'est identifiée (« *j'ai été accompagnée par une formatrice euh / voilà qui pour moi était un peu mon mentor quelqu'un que j'admire vraiment* » 1.708), et le choix d'un sujet de recherche qui la passionnait.

À la suite de sa formation, les expériences professionnelles de Chloé lui ont permis de connaître différentes pratiques d'écriture professionnelle : en CAARUD, « *c'était / de l'accueil / y'avait aucun / aucun / écrit* » 1.729 ; en CSAPA, les éducateurs et assistants sociaux, désignés par le terme générique « *travailleurs sociaux* » 1.733, faisaient « *tous le même travail* » 1.735, étaient « *tous dans des dossiers tous dans des écrits* » 1.737 ; elle a aussi travaillé « *quatre années / sur un service de mesures ASLL*<sup>716</sup> donc extrêmement administratif » 1.46. L'écriture occupa donc une grande place dans ses premières expériences d'emploi (« *j'ai tellement été baignée là d'dans* » 1.745), ce qui lui donne aujourd'hui la sensation qu'écrire, dans le cadre professionnel, est « *quelque chose de / de naturel* » 1.746. La pratique naturelle qualifierait alors une pratique habituelle, ordinaire, « *conforme à l'ordre normal des choses, au bon sens, à la raison, à la logique* »<sup>717</sup>. D'un lieu d'emploi à l'autre, Chloé aurait « *gardé / cet outil là d'écrit / cette rigueur* » 1.48, qui serait devenu l'un de ses traits professionnels majeurs. Sa pratique naturelle de l'écriture s'oppose à la « *culture de l'oral* » 1.35 de son équipe actuelle ; la convocation, dans le discours, d'équipes d'autres institutions où l'écriture avait, à son sens, une plus grande place, lui permettrait de légitimer l'intérêt et l'importance qu'elle accorde aujourd'hui à cette pratique.

Dans son expérience professionnelle actuelle, la pratique d'écriture aurait une importance toute particulière pour Chloé. Elle dit écrire beaucoup (« *moi dans ma pratique propre et personnelle je / j'ai tendance à pas mal écrire* » 1.4, « *moi j'écris beaucoup* » 1.35), différemment des autres membres de son équipe. Ce surinvestissement de l'écriture, qui complique son rapport à l'équipe et son intégration dans celle-ci (« *le fait de beaucoup écrire de / synthétiser / de mettre voilà les choses sur papier / ça a créé euh / pas mal de difficultés euh / 'fin en tous cas vis à vis d'moi ça a créé pas mal de difficultés par rapport à l'équipe* » 1.50), m'a questionné : pourquoi Chloé se raccroche-t-elle à cette pratique rejetée par

---

<sup>716</sup> Accompagnement Social Lié au Logement

<sup>717</sup> Jeuge-Maynard, I. (Dir.), *op. cit.*, p. 775.

l'équipe ? Pourquoi la défense de cette pratique est-elle, pour elle, plus importante que son intégration à l'équipe ? Il y aurait, bien sûr, l'intérêt objectif de l'outil écriture pour l'action professionnelle, dont elle a fait l'expérience et dont elle est convaincue. Son souci d'un accompagnement optimal des usagers justifierait dès lors sa défense d'une telle pratique, j'y reviendrai. Mais je fais également l'hypothèse que l'écriture prend, sur un plan plus latent, plusieurs fonctions nécessaires au maintien de son soi-professionnel d'éducatrice.

D'une part, en tant que pratique habituelle et plaisante pour elle, appartenant à son idéal de métier, l'écriture serait le trait professionnel majeur sur lequel elle étaye son soi-professionnel, alors même qu'elle est confrontée à un groupe-équipe en crise, auquel elle ne peut s'identifier et qui la rejette. Tout se passe comme si elle se raccrochait à la pratique d'écriture, maîtrisée, valorisée, pour soutenir son soi-professionnel : cette pratique la conforterait sur le plan narcissique. L'équipe, aux pratiques différentes des siennes et qui ne l'intègre pas, deviendrait une équipe « mauvaise » aux pratiques « mauvaises », dont Chloé voudrait se distinguer. L'écriture lui permet cette distinction, lui permet d'affirmer sa spécificité (« ça moi c'est ma pratique » 1.25, « moi c'que je fais » 1.26, « on n'a pas du tout les mêmes pratiques » 1.34). Elle choisit d'asseoir sa spécificité professionnelle sur l'écriture, qui semble être l'un des traits professionnels les plus différenciateurs dans cette équipe, une activité que beaucoup déconsidèrent. Elle ne cherche pas à gommer ses différences d'avec l'équipe mais bien plutôt à défendre et à renforcer ses positions : pour elle, la culture de l'écrit (opposée à la « *culture de l'oral* » (2) de l'équipe) est la « bonne » culture. Cela pourrait indiquer, de manière ambivalente, soit un soi-professionnel assez fort pour supporter les attaques extérieures sans être déstabilisé, soit un soi-professionnel fragilisé, trop attaqué, qui se replierait de manière défensive sur une activité connue, maîtrisée, plaisante. Tout au long de l'entretien, Chloé présente un positionnement à la marge des groupes étudiants et professionnels auxquels elle a appartenu. À l'image de ce qu'elle perçoit de son équipe actuelle, il semble qu'elle ait perçu chacun de ses groupes d'appartenance professionnelle comme « compliqué », voire incompréhensible pour elle (« c'est compliqué pour moi de le comprendre » 1.64, « *des choses que je comprenais pas* » 1.718), groupes au sein desquels elle aurait elle-même « *une place compliquée* » 1.77. La capacité d'intégration à un groupe semble directement liée, pour Chloé, à sa sensation d'avoir compris sa logique de fonctionnement. En réponse à un perpétuel désir de savoir, de comprendre, une perpétuelle quête du sens des choses, la thématique du fonctionnement des groupes, notamment professionnels, semble la fasciner : elle a réalisé son mémoire de fin d'études sur « les dynamiques de travail en équipe » 1.712, qui sont restées un sujet de questionnement pour elle

(« *on le retrouve après* » 1.714). Elle se méfie de toute identification non réfléchie, de toute acceptation non raisonnée des ordres établis : « *j'suis comme ça d'une natu' fin / j'suis comme ça dans la vie en fait / dès que j'entends euh voilà qu'y'a un discours absolument euh / commun lissé etc. j'pense que ça / ça ça m'horripile* » 1.810. Dans les groupes, cette position réflexive nécessiterait, pour elle, de se placer légèrement en extériorité. Ce positionnement la mettrait souvent dans une position de porte-à-faux, notamment vis-à-vis de ses collègues étudiants puis professionnels, mais elle se sent dans l'incapacité d'agir autrement (« *j'aimerais mieux hein des fois coller pour pouvoir être tranquille aussi hein / mais j'peux pas / j' j'peux pas* » 1.812). Cette incapacité est reliée à sa non compréhension des fonctionnements de ces personnes ou groupes : « *des fois ben j'pourrais (coller) en fait parce que des fois c'est aussi intéressant / et des fois y ont / y'a / tu vois / c'est c't'espèce de truc où tu t'comprends pas* » 1.813. Ce positionnement en extériorité semble vécu à la fois comme choisi et subi : elle indique en effet de fréquents ressentis d'exclusion, dont elle rejette la faute sur les équipes, non directement en tant qu'elles ne l'acceptent pas, mais en tant qu'elles lui bloquent l'accès à la compréhension de leur fonctionnement. Confrontée à des pratiques qu'elle ne comprend pas, elle réagirait en miroir, en soutenant elle-même des pratiques – dont, dans son équipe actuelle, l'écriture – incompréhensibles pour les autres (« *une incompréhension un p'tit peu de pourquoi / j'travail comme ça / c'est quoi l'sens* » 1.52, « *un peu interrogatif / de pourquoi t'écris / euh / à quoi ça sert* » 1.58).

D'autre part, l'écriture prendrait pour Chloé une fonction de légitimation de son travail et de sa place dans l'équipe et dans l'institution – vis-à-vis de ses collègues et des personnels de directions mais aussi pour elle-même –, elle lui permettrait d'y inscrire sa présence. L'écrit aurait une fonction probatoire quant aux actes effectués (« *qu'est c'que t'as fait pour ce jeune-là / qu'est c'que t'as fait machin etc. / euh / c'est quoi les actes* » 1.410, « *quantifier / qualifier / fin je sais pas comment on dit mais / c'que j'fais en fait au quotidien* » 1.428), il lui permettrait de se protéger de potentielles attaques de collègues ou de personnels de direction quant à son travail (« *la question d'la légitimité elle est très présente / dans cette institution / donc tu légitimes ta place et ton travail* » 1.430). En outre, confrontée à un quotidien difficile, qui met à mal ses convictions professionnelles, elle rechercherait pour elle-même le sens de son action (« *le sens de c'travail* » 1.724, « *qu'est c'que tu peux porter là d'dans* » 1.727, « *l'impression d'en faire quelque chose* » 1.546), afin de se sentir légitime à son poste : recenser ses actes par écrits lui permettrait de se rassurer quant à son utilité en tant que professionnelle.

Enfin, Chloé investirait parfois l'écriture dans une visée qui me semble proche du soin psychique. En fin d'entretien, elle aborde des pratiques d'écriture menées « *à titre*

*personnel* » 1.794 à propos de son expérience professionnelle, par le biais de la rédaction d'un journal intime professionnel. Ces pratiques sont désignées comme étant des « *stratégies euh / de survie et de / / / d'autosatisfaction* » 1.818 mises en œuvre lorsque son soi-professionnel est trop attaqué par l'action professionnelle « *difficile* » 1.807, ou par la confrontation au groupe-équipe « *différent* » 1.520. L'emploi du terme « *autosatisfaction* » 1.817 fait écho, pour moi, à d'autres propos quant à des pratiques d'écriture réalisées pour se faire plaisir à elle-même (« *ça t'fait plaisir à toi / de l'avoir écrit* » 1.544), qui pourraient prendre une fonction autoérotique. Le groupe professionnel, qui ne lui donnerait pas de réelle place (« *moi on m'a dit plein d'fois euh / de toute manière tu seras pas dans l'équipe avant euh / trois ans* » 1.431, « *t'es / soit pas écouté soit on n'en a rien à foutre* » 1.425), lui empêcherait toute jouissance en son sein – dès lors, elle pourrait privilégier une forme de satisfaction en solitaire. L'emploi du terme « *survie* » 1.817 pointe quant à lui une nouvelle fois les vécus de souffrance professionnelle de Chloé. La souffrance surviendrait « dès que sont mises en défaut nos capacités de maintenir la continuité et l'intégrité de notre moi, sitôt que nous reprenons contact avec la détresse primitive, dès que nos identifications fondamentales sont menacées, lorsque la confiance disparaît. »<sup>718</sup> Le discours de Chloé permet de faire l'hypothèse d'une identification très difficile, voire impossible, aux membres de son équipe, et de ressentis de craintes dans son quotidien professionnel (l'expression « faire attention » revient à 6 reprises, le terme « confiance » à 5 reprises). Cette « survie » désignerait à la fois la survie d'un soi-professionnel idéal, et sa propre survie psychique, mises à mal par ses expériences professionnelles actuelles. Face à de telles expériences, l'écriture de soi, qui « signe à la fois la capacité de sublimation et la possibilité de survie psychique »<sup>719</sup> des sujets, peut être « pour certains une nécessité, la condition d'une survie possible, à court ou à long terme »<sup>720</sup>. La mise en œuvre de cette pratique d'écriture privée, nouvelle pour Chloé (« *c'est la première fois qu'j'le fais* » 1.794), fait en effet suite à de forts vécus de souffrance professionnelle (« *j'ai vécu des moments assez compliqués* » 1.795, « *à un moment donné / j'étais tellement mal / et j'me sentais tellement attaquée* » 1.796, « *j'suis passée par la médecine du travail 'fin y'a eu des trucs vraiment / harcèlement* » 1.797). Confrontée à ces vécus insupportables, « *je m'suis mise à écrire pour moi* » 1.799, dit-elle. Cet écrit, dans lequel elle note « *plein d'exemples / en fait / de choses qui s'sont passées dans l'quotidien* » 1.801, prendrait pour elle plusieurs fonctions, dont

<sup>718</sup> Kaës, R. et al. (1996), *op. cit.*, p. 21.

<sup>719</sup> *Ibid.*, p. 165.

<sup>720</sup> Chiantaretto, J.-F. (1998a), *op. cit.*, p. 272.

celle d'empêcher sa chute dans la folie (« *c'est un écrit qu'il faut intituler euh / pour ne pas devenir fou* » 1.800, « *ça sauve hein* » 1.806), mais aussi celles « d'étayage et de contenant » et de « représentation structurante du moi », désignées comme « fonctions de l'écriture de soi post-traumatique »<sup>721</sup>. « *Moins j'me sens en sécurité plus j'écris / y'a aussi ça y'a aussi cette réalité-là / pour moi* » 1.406 dit Chloé, « *les écrits ça m'rassure* » 1.437. L'espace de l'écrit, contenant, viendrait pallier le manque de contenance du groupe-équipe, l'absence de représentation possible de soi dans l'identification professionnelle. La deuxième fonction de l'écriture de soi post-traumatique citée (« représentation structurante du moi ») se rapprocherait de la fonction élaborative de l'écriture. Les perpétuelles tentatives de Chloé de comprendre un groupe avant de s'y inscrire, de comprendre l'action avant d'agir, de comprendre les attaques vécues avant d'y réagir, me semblent éclairer tout particulièrement ce mécanisme qui consiste en la « transformation de la quantité physique d'une excitation tendant à la décharge immédiate et réflexe en une qualité psychique qui peut se conserver et servir d'outil à la pensée et de guide pour l'action »<sup>722</sup>. « *Quand j'comprends pas en fait pourquoi on m'attaque etc. / ça (l'écrit) m'permet de les relire et de retrouver des éléments de compréhension* » 1.803, dit Chloé. Ces temps d'élaboration, le fait d'écrire, « relire », « retrouver », lui permettraient de se dégager quelque peu des attaques vécues, en les recontextualisant : « *allez / c'est bon / c'est pas toi / c'est ta fonction / c'est / c'que tu représentes* » 1.805, se dit-elle à elle-même. L'écriture de ce journal intime professionnel participerait dès lors d'un processus de résilience. Même si elle s'est par moments sentie « *tellement mal* » 1.796, « *tellement attaquée* » 1.796, elle n'a pas pour autant quitté son poste – elle a réussi à trouver, notamment dans l'écriture, le soutien et les ressources nécessaires au dépassement de cette souffrance : « *en tous cas moi j'pense que c'est c'qui me // permet d'y être encore (dans cette institution) // l'écrit // j'pense que c'est c'qui m'permet d'y être encore* » 1.548, dit-elle.

### **Un jeu relationnel entre professionnels et usagers complexe et ambivalent**

Le discours de Chloé laisse apparaître un jeu relationnel entre professionnels et usagers complexe et ambivalent. Les pratiques d'écriture et la communication des écrits viennent exemplifier cette complexité relationnelle, et y jouent un rôle important.

---

<sup>721</sup> Ibid., p. VIII.

<sup>722</sup> Ibid., p. 500.

Les usagers (des adolescents proches de la majorité, présentant des conduites addictives) semblent occuper une place centrale, tant dans leur prise en charge, telle que l'instituent les récentes lois sur le droit des usagers<sup>723</sup>, que dans l'institution. La prise en compte de leurs désirs semble totale (« *c'est son choix / ça s'respecte* » 1.297), au point que je me demande où se placent les décisions éducatives des adultes-professionnels. Tout se passe comme si l'éducateur était au service des usagers (« *c'est un / euh / un internat / donc pour des jeunes* » 1.7), et les écrits au service de l'accompagnement de ces derniers. La plupart des écrits professionnels servirait en effet davantage à rendre compte aux usagers des actions professionnelles mises en œuvre pour eux, qu'à la communication intra-équipe et à l'élaboration de l'action professionnelle. À ce titre, Chloé indique que l'équipe a un « *cahier d'réunion* » 1.271, dans lequel « *écrire des choses un peu plus euh / 'fin voilà / euh / qui nous regardent nous / un peu plus / euh / où on peut réfléchir se permettre de réfléchir* » 1.272, depuis seulement « *six mois* » 1.271. En creux, j'entends qu'avant la création de ce cahier, les éducateurs n'avaient que peu ou pas d'espaces d'écriture qui ne soient accessible aux usagers. La mise en place de ce cahier, qui prend une fonction de support à la réflexivité des membres de l'équipe, indiquerait que cette dernière intègre petit à petit l'écriture comme outil de travail et d'élaboration de l'action professionnelle. Inaccessible aux usagers, ce cahier marque une séparation nécessaire entre ce qui se dit dans l'entre-soi professionnel et ce qui en est dit aux usagers. Chloé insiste sur ce dernier point : elle note tout d'abord un « *décalage de nous c'qu'on dit et de c'qui va être relaté au jeune* » 1.273, puis indique que les éléments transmis aux usagers doivent être « *compréhensible accessible* » 1.274 pour eux, et bienveillants « *faut faire attention à c'qu'on dit* » 1.274, « *y'a des choses pour moi qui peuvent se parler / dans une équipe / mais qui sont pas euh // forcément à // c'est pas forcément le bon moment pour les raconter aux jeunes et on peut les mettre vraiment à mal* » 1.275. Les professionnels prendraient ici, vis-à-vis de l'utilisateur, une position maternante, soucieux de lui épargner certaines réalités, qu'ils ne le pensent pas encore en mesure de pouvoir entendre ou comprendre, ou qui seraient trop violentes pour lui.

Les écrits restant dans l'entre-soi professionnel sont toutefois bien minoritaires dans cette institution. Chloé fait en effet état d'une grande transparence des écrits vis-à-vis de l'utilisateur, qui « *a une lecture un droit d'regard sur c'qui est écrit sur lui* » 1.22. Le « *relais* » 1.8 que rédige chaque soir l'équipe à propos de l'activité quotidienne a « *une fonction de transmission par rapport aux jeunes* » 1.12, ces derniers ont également accès au compte rendu du « *bilan du*

---

<sup>723</sup> Les principales étant, dans le secteur social, les Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées ; Loi n° 2002-2 ; Loi n° 2002-303 ; Loi n° 2005-102.

premier mois » (1.17), à leur « Projet Éducatif euh / Individualisé » 1.24, à leurs « dossiers / éducatif » 1.194, aux « démarches administratives » 1.223 qui les concernent, à la « fiche » 1.267 nominative de compte rendu des réunions éducatives, qui leur est « *lue le soir même* » 1.269, ce qui leur donne en partie accès à ce qui se dit et se passe en réunion d'équipe. Les récentes législations encadrant l'action sociale<sup>724</sup> octroient aux usagers le droit de consulter tous documents les concernant. Mais la Loi ne spécifie pas les cadres et modalités de cette consultation, chaque institution établit à ce titre ses propres règles, et il semble que celle où travaille Chloé applique ce droit de manière excessive. Les usagers, dit-elle, « peuvent demander à lire » 1.13 les documents les concernant « une fois par semaine une fois par mois 'fin comme ils veulent ou chaque jour » 1.15, « quand ils le souhaitent / ils peuvent prendre leur dossier et le lire / en entier » 1.194, « le relais est toujours sur la table donc du coup y'en a toujours qui vont zieuter » 1.255. Elle précise que l'équipe éducative essaye que ces lectures ne se fassent pas « dans l'urgence et la précipitation » 1.252, ce qui indiquerait, en creux, que c'est souvent le cas. L'accès des usagers à tout et tout de suite entre pour moi en résonance avec leur pathologie : il serait à l'image de l'addiction, qui réclame la satisfaction immédiate de la pulsion par la consommation du produit. Dans la conduite addictive comme dans la demande de lecture « dans l'urgence et la précipitation » 1.252, il y aurait incapacité à décaler la satisfaction du désir, à supporter la frustration. De plus, les personnes souffrant d'addiction recherchent souvent la maîtrise et le contrôle, d'eux-mêmes et de leur environnement, dans un but de satisfaction de leurs désirs. Il me semble que les membres de l'équipe, en répondant aux désirs des usagers selon les modalités que souhaitent ces derniers, se laissent embarquer dans ces modalités. Non seulement ils les appliquent en direction des usagers, mais ils en viennent aussi à les appliquer pour eux-mêmes : la communication en équipe se veut rapide, immédiate, orale et non écrite, les professionnels souhaitent tout connaître des actes de leurs collègues, ne supportent pas – comme les usagers ne le supporteraient pas – que des éléments leur en soient cachés (ils font notamment des reproches à Chloé : « *tu communique pas avec nous* » 1.55, « *t'échange pas beaucoup* » 1.56), leurs espaces de vie privés et professionnels se mélangent. Ces fonctionnements accrédiueraient l'hypothèse d'un actuel épisode dysfonctionnel dans l'institution, d'une « déliaison pathologique » des liens institutionnels. Cette déliaison se signifie en effet par « l'atteinte, voir l'effacement, des différenciateurs personnels et groupaux [...], entre cadre et processus, entre institution et organisation, entre fins et moyens, entre acte, parole et pensée, entre registre professionnel et privé, et pôle

---

<sup>724</sup> Notamment la Loi n° 2002-2.

technique et registre de soin. »<sup>725</sup> Par moments, les éducateurs se laisseraient submerger par les modes de fonctionnement souhaités par les usagers, au risque de perdre auprès d'eux leur place d'adultes-professionnels. Les usagers sont tour à tour présentés comme « grands », seuls décisionnaires quant à leur situation (à propos du refus d'un usager d'être accompagnée sur l'une de ses problématiques, Chloé dit par exemple : « c'est son choix / ça s'respecte » 1.297), et comme « petits » (Chloé utilise le terme « gamin(e)s » (6) pour parler d'adolescents proches de la majorité). Positionner les usagers à une place de « petits » pourrait permettre aux professionnels de retrouver auprès d'eux une position d'adulte, et de les envisager comme des personnes fragiles, en souffrance, à protéger, et non plus comme des personnes ayant symboliquement pris le pouvoir sur eux.

Le discours de Chloé laisse apparaître un gommage des différences hiérarchiques, une indifférenciation voire un échange symbolique des places entre professionnels et usagers, qui se manifeste de plusieurs manières. Premièrement, les usagers utilisent leur droit étendu de consultation des écrits pour épier les professionnels, ce qui me fait penser à un désir fantasmatique de lire dans leurs têtes, dans leurs pensées, de tout savoir de leurs savoirs, à l'image d'un enfant qui souhaiterait posséder le savoir d'un adulte immédiatement, sans passer par un processus d'apprentissage. Les usagers, dit Chloé, demandent par exemple à consulter les écrits lorsqu'ils souhaitent cacher des choses aux éducateurs – principalement des conduites interdites par le règlement intérieur –, et s'enquérir du fait que les éducateurs n'ont rien découvert de ces agissements (« *de quoi y s'doutent* » 1.237, « *où est-c'que j'en suis là dans les p'tits papiers* » 1.238, « *comment ça s'passe* » 1.239). Deuxièmement, outre un droit de lecture, les usagers ont un droit de validation de certains écrits rédigés à leur propos : le « bilan du premier mois » 1.17, rédigé par l'éducateur, « doit être co-validé par la chef de service / par le / binôme de travail / et par le jeune » 1.21, dit Chloé. Troisièmement, est accordé à l'usager un rôle actif dans la construction et/ou la rédaction des écrits le concernant : certains, notamment le « bilan du premier mois » 1.17 et le « *Projet Éducatif euh / Individualisé* » 1.24, sont co-construits avec l'usager ou rédigés par l'usager lui-même. Quatrièmement, l'usager a « un droit d' regard » 1.22 sur ce que l'éducateur écrit, alors que ce dernier ne s'autorise pas à aller regarder les écrits rédigés par des professionnels d'autres institutions à propos des usagers, ni ceux rédigés par les usagers eux-mêmes, sans leur avoir préalablement demandé leur accord (« *je ne lis / jamais / c'qu'y'a écrit / dans un premier temps* » 1.369, dit Chloé, « *souvent d'ailleurs je leur demande (aux usagers) / / si j'peux lire /*

---

<sup>725</sup> Pinel, J.-P., *op. cit.* p. 57.



*c'qu'y'a écrit sur eux* » 1.373). Cela me donne l'impression que l'écrit est considéré comme une zone intime, qu'il faudrait être autorisé à regarder. Le professionnel accorde donc à l'utilisateur des espaces écrits privés, intimes, qu'il ne s'accorde pas ou peu à lui-même. Cinquièmement, les utilisateurs se permettent de critiquer, rectifier, voire de faire des remontrances aux professionnels quant à leurs pensées et actions (« mais ça fait trois fois que j'répète la même chose / 'fin vous pouvez pas vous parler entre vous » 1.71, « *y m'dit non non mais ça c'est ton interprétation moi j'suis pas d'accord* » 1.175, « *elle me dit putain mais j't'avais dit d'pas en parler* » 1.313). Les professionnels accorderaient beaucoup de crédit et d'importance à ces jugements, allant jusqu'à ressentir de la culpabilité et à s'excuser auprès des utilisateurs de certains de leurs actes, qui font pourtant partie de leur fonction professionnelle (« *lui dire que oui c'était un peu malhabile aussi de notre part / que on s'excusait* » 1.318).

Les difficultés – communicationnelles, d'utilisation des écrits –, les divergences de points de vue et de modes d'actions entre les membres de l'équipe, auraient un impact sur leurs relations avec les utilisateurs et sur la prise en charge de ces derniers.

D'une part, les utilisateurs, ressentant les tensions et le manque d'homogénéité dans l'équipe (« *évidemment ça ils le sentent mais à dix mille / y voient très bien les difficultés d'l'équipe* » 1.868), chercheraient à en tirer parti : ils se confieraient à certains professionnels plutôt qu'à d'autres, essayant de les rallier à leur cause (« *y sont pas bêtes hein y savent bien où y sont / qui nous demande en avance voilà j'ai / besoin et envie d'te parler d'quelque chose / mais est-c'que tu peux me garantir / euh que tu n'en parleras pas* » 1.331). Ces manœuvres des utilisateurs (et le fait que les professionnels s'y laissent prendre) ne feraient que renforcer les dissensions au sein de l'équipe et créeraient un climat d'insécurité, tant pour les utilisateurs, qui ne se sentiraient plus contenus par un cadre stable, que pour les professionnels. Le risque pour les professionnels, pense Chloé, est de tomber dans une relation « *fusionnelle* » 1.867 avec l'utilisateur, rendue possible par le fait que l'équipe, non soudée, composée de membres qui ne portent pas un discours et des actes identiques, n'occuperait pas une fonction symbolique de tiers séparateur dans les relations duelles entre professionnels et utilisateurs. Ce risque d'une relation « *fusionnelle* » 1.867, dans laquelle le professionnel se situerait davantage du côté de l'utilisateur que de celui de l'équipe, est d'autant plus présent quand, comme c'est le cas pour Chloé, le relationnel « *avec l'équipe / c'est extrêmement compliqué* » 1.863, alors que le relationnel « *est bon / avec les jeunes* » 1.859 ; et quand il y a accord avec les utilisateurs sur certaines condamnations de pratiques des collègues (« *moi en plus qui pense euh à moitié la même chose* » 1.877). Les utilisateurs,

ressentant cet accord, se rapprochent de Chloé, percevant en elle une alliée : « *donc évidemment qu'y vont venir te déposer à toi* » 1.869. Elle se trouve dès lors en porte-à-faux : si elle condamne, en son for intérieur (« *ton éthique tes propres sentiments à toi* » 1.881), certaines pratiques de ses collègues, elle ne peut le laisser transparaître auprès des usagers, au risque de perdre symboliquement sa place de professionnelle. En tant que professionnelle, elle se sent le devoir de défendre l'équipe (et par là même certaines de ses pratiques qu'elle condamne) auprès des usagers, démarche « *compliquée* » 1.880, « *pas toujours hyper évidente* » 1.882, qui vient mettre à mal son idéal professionnel.

D'autre part, les différences dans les pratiques d'écriture et l'utilisation d'écrits des membres de l'équipe, notamment leurs manières d'écrire et de transmettre l'urgence, impacteraient la prise en charge des usagers. La communication principalement orale comporte un risque de perte d'informations (« *on perd des choses / 'fin / on perd des éléments* » 1.143). Dans certaines situations, notamment la délivrance de médicaments, cette perte d'informations peut mettre en danger l'utilisateur, et le professionnel, dès lors en faute (« *un jeune qui prend un Doliprane / tout bête / mais du coup si tu traces pas si t'écris pas* » 1.155, « *mis bout à bout / on peut arriver à des trucs qui sont // voilà / donc entre notre responsabilité 'fin / c'est compliqué hein tu flirtes dans plein d'choses euh* » 1.156). Certaines pratiques d'écriture de Chloé auraient alors un but de protection personnelle (« *tu te protèges un p'tit peu en l'faisant par écrit* » 1.152), grâce à la fonction probatoire de l'écrit.

Les difficultés de l'équipe, le vécu de dysfonctionnement institutionnel, la souffrance professionnelle ressentie par ses membres, auraient en outre des effets indirects sur la prise en charge des usagers. Confronté à de l'insécurité, à de la solitude et à de la souffrance professionnelle, l'éducateur pourrait par moments œuvrer davantage à sa propre survie psychique et à la préservation de son soi-professionnel qu'à sa mission professionnelle première : accompagner l'utilisateur. Chloé indique à ce titre que certains professionnels peuvent se couper momentanément voire définitivement de la relation avec l'utilisateur, n'être « *plus du tout capables hein d'être dans l'échange avec les jeunes* » 1.831.

Chloé dit avoir été « *dérangée* » 1.164, « *embêtée* » 1.196, « *un peu bousculée* » 1.163 par le fonctionnement institutionnel à sa prise de poste, notamment concernant les relations entre professionnels et usagers et la grande transparence des écrits. Celle-ci obligerait les professionnels à « *faire vachement gaffe aussi à / c'qu'on écrit* » 1.195, et bousculerait les anciennes habitudes de travail de Chloé, qui se servait des écrits comme d'espaces où élaborer son action professionnelle. Elle y consignait « *des notes personnelles* » 1.197 « *pour m'faire*

*des liens des échos me rappeler de choses* » 1.199, ce qu'elle ne pourrait plus faire à son poste actuel, du fait du partage massif des écrits. De manière ambivalente, si les membres de cette équipe ont des difficultés à faire groupe, à entretenir des liens professionnels positifs, ils seraient en réalité toujours en lien, épiant et jugeant les pratiques les uns des autres, notamment par le biais de la lecture des écrits. Or, Chloé a besoin d'espaces d'élaboration en solitaire, de « *temps seule / euh / pour pouvoir écrire détailler des choses* » 1.171, « *pour pouvoir synthétiser les choses les expliquer les comprendre* » 1.170. Elle soutient l'importance du travail en équipe et des co-constructions et partages d'écrits avec les usagers, mais aussi l'intérêt pour le professionnel de garder des temps et des espaces qui lui sont propres. En désaccord avec le fonctionnement institutionnel majoritaire quant à l'écriture et aux modalités relationnelles entre professionnels et usagers, elle met en œuvre des pratiques un peu différentes de celles de ses collègues. S'agissant de la co-rédaction de l'écrit bilan avec l'utilisateur, elle dit par exemple : « *j'ai des collègues par exemple qui prennent l'ordinateur quand y font les restitutions d'bilans qui prennent le jeune / et qui co-écrivent avec lui // moi ça j'le fais pas* » 1.168. Elle fait plutôt de la co-construction : sont juxtaposés dans l'écrit, de manière « *différenciée* » 1.179, sa vision et son analyse d'éducatrice sur la situation de l'utilisateur et la vision de l'utilisateur lui-même. Après une première rédaction du document en solitaire, elle en parle avec l'utilisateur, qui peut dès lors le « *compléter* », « *rajouter sa parole à lui* » 1.181. Les projets personnalisés font quant à eux l'objet d'un premier temps de co-construction voire de co-rédaction avec les usagers, puis d'une rédaction finale par Chloé. Ensuite, sur la base du document écrit, elle restitue leur projet aux usagers sous une forme davantage structurée, cadrée, notamment en terme temporel, format qu'elle juge, en tant que professionnelle, plus compréhensible pour eux. « *Je restitue* » 1.26 dit-elle, « *je leur refais après j'leur synthétise c'qu'y ont écrit* » 1.27, « *pour leur faire un peu un listing de mois par mois sinon c'est / ça reste flou vague c'est un peu compliqué* » 1.28. Elle reprendrait ici une place d'adulte-professionnelle, une fonction éducative de cadrage, de ré-explicitation, différenciées de la place et du point de vue de l'utilisateur. Cette différenciation des places et des fonctions entre adulte-professionnel et jeune-utilisateur semble primordiale pour Chloé, ce qui ne lui empêche pas un bon relationnel, l'établissement d'une relation de « *confiance* » (3) avec l'utilisateur. Son positionnement à la marge du groupe-équipe et ses points de vue parfois proches de ceux des utilisateurs entraîneraient toutefois chez elle un positionnement professionnel ambivalent, alternant entre la défense de la distance hiérarchique réelle entre professionnel et utilisateur, et l'effacement de cette distance face à certains désirs des utilisateurs. La différenciation des places viendrait, pour elle, se spécifier dans l'écriture mais aussi dans la parole. Si l'équipe conseille

à Chloé d'adapter son langage aux jeunes (« *quand tu t'adresses aux jeunes euh / y faut leur parler l'même langage* » 1.592), cette dernière soutient l'intérêt d'un maintien des différences de langage, et d'une communication adulte avec les jeunes. Ce serait une manière de leur montrer du respect, de la considération (« *c'est aussi les considérer dans leur identité propre* » 1.596, « *c'est aussi leur euh / voilà les considérer dans leur identité d'être humain à part entière* » 1.599), et de les conduire à améliorer leur expression française. Pour Chloé, la maîtrise du langage et de l'écriture est en effet l'une des conditions déterminantes de la réussite sociale (« *faire croire en fait que quand t'es / illettré analphabète euh / à seize ans / tout va bien s'passer dans ta vie / c'pas vrai* » 1.631). Elle cherche à aider les usagers à acquérir cette maîtrise, notamment en leur proposant des activités d'écriture ludiques, « *à leur portée* » 1.634 et adaptées à leurs intérêts (« *jeux de mots* » 1.615, « *textes de rap* » 1.634). Elle s'offusque contre « *l'nivellement par le bas* » 1.653, présent dans son équipe, qui prône l'adaptation aux capacités de chacun sans tenter de les faire s'enrichir : « *c't'espèce de culture de niveler par le bas 'fin moi j'ai un peu d'mal avec ça* » 1.626. À ce propos, elle tient quasiment le même positionnement vis-à-vis des usagers et de ses collègues : elle les encourage à poser des questions lorsqu'ils ne comprennent pas quelque chose, plutôt que de se braquer et de réagir par la violence (« *discutons en / parlons-en* » 1.625 dit-elle à ses collègues lorsqu'ils lui reprochent de s'exprimer dans un langage trop soutenu, « *on va en discuter j'vais t'expliquer* » 1.609 dit-elle à un usager qui n'a pas compris un mot). Cette similarité de comportements vis-à-vis des usagers et des collègues, cette place d'adulte que Chloé me semble, plus d'une fois durant l'entretien, occuper fantasmatiquement face à ses collègues (qu'elle va jusqu'à qualifier de « *bête* » 1.653 et d'irréfléchis : « *même en termes de réflexion etc. ben / c'est creux / c'est c'est vide* » 1.654), peut être vécue comme rabaisante par ces derniers. Cela, et le fait qu'elle souhaite introduire des modes d'action plus institutionnalisés, cadrer l'activité par des écrits, pourrait aussi venir expliquer sa mise au ban de l'équipe.

## **2.6.4 SYNTHÈSE**

Dans cet entretien, Chloé présente le fonctionnement de l'institution et de l'équipe où elle exerce, les places et fonctions qu'y prennent l'écriture, la production et la communication d'écrits, pour les professionnels et les usagers. Cette équipe, composée de différentes générations de professionnels aux expériences, « *cultures* » (8) et pratiques elles-mêmes différentes, serait divisée, ne parviendrait pas ou plus à se penser comme un groupe. J'ai émis l'hypothèse d'un actuel épisode dysfonctionnel vécu par les membres de cette équipe, d'une

« dérégulation des liens institutionnels »<sup>726</sup>, s'accompagnant d'une « souffrance psychique affectant les personnes et le groupe »<sup>727</sup>, du fait de nécessaires changements de leurs actions qu'ils auraient des difficultés à accepter et à intégrer. Cette équipe serait dans l'« incapacité [...] à dépasser une crise potentiellement mutative »<sup>728</sup>, « moment de déliaison nécessaire à la reprise transformatrice des systèmes de liens et des formations psychiques communes »<sup>729</sup>. Insécurisée dans son identité, l'équipe ne percevrait plus les différences entre ses membres comme des richesses mais comme des attaques à l'unité du groupe, et, en réaction, rechercherait une cohésion groupale idéalisée, voire une unicité, une symbiose. Les membres de l'équipe rejetteraient toute activité nouvelle (dont l'écriture), et tout membre aux pratiques différentes, venant questionner ou remettre en cause son fonctionnement.

L'écriture, en tant que pratique nouvelle, éclairant les changements du secteur professionnel et de la profession, les différences entre les membres de l'équipe, et venant modifier les pratiques professionnelles, est rejetée par la majorité des membres de l'équipe. Chloé et certains de ses collègues semblent quant à eux rejetés par l'équipe en tant qu'ils défendent des pensées et pratiques – dont l'écriture et l'utilisation d'écrit – qui ne « collent » (8) pas à sa « culture » (8). Malgré les difficultés d'intégration que cela entraîne pour elle, Chloé soutient l'importance de l'écriture. Elle semble idéaliser cette pratique, qui serait un des outils privilégiés de son activité d'accompagnement des usagers. De plus, elle occuperait pour elle une fonction contenante et d'élaboration, notamment d'expériences et d'affects difficiles, et une fonction de soutien de son soi-professionnel. La situation paraît bloquée : Chloé, ne se sentant pas intégrée et ne pouvant s'identifier aux membres de son équipe et à leurs pratiques, se raccroche à sa « pratique propre » I.4, l'écriture, qu'elle maîtrise et à laquelle elle accorde une grande valeur ; l'équipe, accordant moins d'importance, voire résistant à cette pratique, reproche à Chloé de ne pas vouloir s'intégrer à son mode de fonctionnement basé sur la communication orale. Je perçois, dans le mal-être que présente Chloé, une identification mutuelle impossible entre l'équipe et elle, conduisant l'équipe à la rejeter en tant qu'élément étranger au groupe, rejet auquel Chloé réagit en se rigidifiant, en s'agrippant à sa pratique d'écriture pour sauvegarder son soi et son idéal professionnel. L'écriture, érigée en étendard du soi-professionnel, est dès lors surinvestie par Chloé, façon d'agir qui n'est pas prise en compte par l'équipe qui surinvestit elle-même, comme en réaction, la communication orale. Toutefois, les pratiques que Chloé s'autorise, à la marge des habitudes du groupe-équipe, lui

---

<sup>726</sup> Pinel, J.-P., *op. cit.* p. 50.

<sup>727</sup> *Ibid.*

<sup>728</sup> *Ibid.*, p. 60.

<sup>729</sup> *Ibid.*, p. 59.

permettraient de négocier une position tenable entre ses propres idéaux et valeurs et le fonctionnement de l'équipe dans laquelle elle exerce.

Le fonctionnement particulier de cette équipe, notamment vis-à-vis des pratiques d'écriture, de la production et de l'utilisation d'écrits, influe sur les relations entre professionnels, entre professionnels et usagers, et sur l'accompagnement de ces derniers. La grande transparence affichée quant à la lecture et à la transmission des écrits est, d'après Chloé, ambivalente (« *cette idée de transparence de dossiers mi confidentiels mais en fait pas vraiment* » 1.219, « *c'est pas si clair* » (2)). Bien que les membres de l'équipe affichent un désir de tout partager, la circulation des informations entre professionnels et usagers s'avère complexe. De plus, les membres de l'équipe semblent rencontrer des difficultés à situer les limites entre ce qui relève des sphères privées et professionnelles, entre ce qui peut ou non se dire. L'écriture et les écrits participeraient de jeux de pouvoir et de hiérarchisation, réels et symboliques, notamment d'un gommage des différences hiérarchiques entre adultes-professionnels et jeunes-usagers, voire de tentatives d'instrumentalisation des professionnels par les usagers. Cette ambivalence, ce flou, est différemment vécue par chaque professionnel et chaque usager, notamment en fonction de son rapport personnel à l'écriture, à l'écrit et à la lecture.

# PARTIE III

## CONFRONTATION DES ENTRETIENS ET PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE

---

### 3.1 ENJEUX DES PRATIQUES D'ÉCRITURE DES ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS

Les discours des éducateurs interviewés contiennent des thématiques récurrentes à propos de l'écriture et de l'utilisation d'écrits des éducateurs spécialisés. Ces thématiques peuvent être classées en trois grands domaines : les influences croisées entre écriture, utilisation d'écrits et action professionnelle, les impacts de l'écriture et de l'utilisation d'écrits sur les relations interpersonnelles, et les influences de l'écriture sur le soi-professionnel et le soi-personnel.

Tous les éducateurs interviewés indiquent de récentes augmentation et diversification des pratiques d'écriture et de l'utilisation d'écrits dans leur quotidien professionnel. Celles-ci naîtraient majoritairement en réponse à des injonctions extérieures, notamment législatives<sup>730</sup>, traduites en commandes en direction des personnels socio-éducatifs. En conséquence, l'écriture et l'utilisation d'écrits professionnels sont majoritairement vécues par les éducateurs comme contraintes : même si nombre d'entre eux reconnaissent leur utilité, aucun n'indique qu'elles font suite à leur propre désir ou besoin en la matière. Les rédactions elles-mêmes répondent à un ensemble de codes, relatifs tant à la forme qu'au fond des écrits, traduits, dans certaines institutions, en protocoles d'écriture voire en trames d'écrits. Certains personnels de direction apportent des corrections et des censures aux écrits des professionnels, et édictent des règles strictes quant à leur conservation et à leur transmission. Ces augmentation et diversification des pratiques naîtraient également de modifications de l'activité, notamment

---

<sup>730</sup> Principalement des législations sur le droit des usagers (Loi n° 2002-2, consolidée au 12 février 2018, articles L. 311-4 et L. 311-7 du CASF), qui instituent un ensemble de documents de référence obligatoires, certains que les institutions doivent remettre aux usagers au début de leur prise en charge, d'autres qui contractualisent cette prise en charge ; des législations concernant les évaluations internes et externes de l'activité des institutions (article 22 de la Loi n° 2002-2, décret n° 2007-975 du 15 mai 2007 fixant le contenu du cahier des charges pour l'évaluation des activités et de la qualité des prestations des établissements et services sociaux et médico-sociaux ; Loi n° 2009-879 du 21 juillet 2009 portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires ; décret n° 2010-1319 du 3 novembre 2010 relatif au calendrier des évaluations et aux modalités de restitution des résultats des évaluations des établissements sociaux et médico-sociaux ; circulaire DGCS/SD5C n°2011-398 du 21 octobre 2011 relative à l'évaluation des activités et de la qualité des prestations délivrées dans les établissements et services sociaux et médico-sociaux ; décret n° 2012-147 du 30 janvier 2012 relatif aux conditions de prise en compte de la certification dans le cadre de l'évaluation externe des établissements et services sociaux et médico-sociaux), qui nécessitent de rendre compte de cette activité par écrit.

une hausse du travail en partenariat, dans lequel l'écrit devient le principal outil de communication et de transmission, notamment concernant le parcours des usagers<sup>731</sup>. Les législations sus-citées ont également conduit à des modifications de l'usage des écrits en éducation spécialisée – ceux-ci, aujourd'hui institutionnalisés, sont davantage transmis, ou du moins légalement accessibles à des tiers (collègues, personnels de direction, usagers).

Ces pratiques d'écriture et l'utilisation d'écrits prennent place dans une période de mutation du travail social, qui est « en train de se recomposer, de s'organiser selon des règles et des régulations différentes »<sup>732</sup>. Elles participent d'un mouvement d'institutionnalisation, de professionnalisation et de technicisation du champ de l'action sociale et de ses métiers. L'écriture, qui n'était hier qu'une pratique marginale dans un travail social privilégiant l'action et la relation de face à face avec l'utilisateur, y occupe aujourd'hui une place centrale. Les discours des éducateurs laissent transparaître le poids des institutions dans la manière d'y mettre en œuvre l'écriture, d'y produire et d'y utiliser des écrits, influences institutionnelles qui atteignent leur écriture subjective. L'histoire des institutions et leur gouvernance semblent en effet jouer un rôle dans la manière dont s'y inscrivent les pratiques d'écriture, de production, et l'utilisation d'écrits. En retour, écriture et utilisation d'écrits participent d'un nouvel ordre institutionnel.

L'introduction de l'écriture et l'utilisation d'un nombre croissant d'écrits dans le quotidien professionnel modifie voire bouleverse l'activité des éducateurs. Ces nouvelles pratiques impactent notamment son organisation temporelle. D'une part, elles affectent le temps professionnel en s'ajoutant aux activités quotidiennes de l'éducateur. L'écriture se situe en effet dans une temporalité longue, de la non-urgence (qui comprend le temps de la réflexion, de la prise de recul, de la construction de l'écrit et de sa rédaction), en parallèle aux actions réalisées avec les usagers, souvent dans l'urgence. Le manque de temps effectif conduit, de l'expérience de plusieurs éducateurs, à ce que temps d'écriture et temps d'action auprès des usagers<sup>733</sup> soient souvent pris au détriment l'un de l'autre. D'autre part, elles agissent sur le temps de la prise en charge : des documents écrits – bilans, projets, calendriers – la bordent désormais de manière très objectivée, et permettent d'évaluer les actions entreprises. Les éducateurs interviewés émettent des mises en garde contre des indicateurs d'évaluations parfois trop théoriques, qui ne prendraient pas ou peu en compte les aléas des parcours des

---

<sup>731</sup> L'utilisateur d'une structure sociale ou médico-sociale dispose d'un dossier unique, transmis lorsqu'il change de structure.

<sup>732</sup> Chopart, J.-N., *op. cit.*, p. 250.

<sup>733</sup> Écrire est bien sûr une action, souvent menée en faveur des usagers, mais, par *actions menées avec les usagers*, je désigne des actions menées en face à face, tel qu'un entretien, un accompagnement extérieur, etc.



usagers et de la relation d'accompagnement, les temps psychiques nécessaires à l'élaboration des situations, et qui s'avèrent de fait souvent peu pertinents.

Les pratiques d'écriture et l'utilisation d'écrits, les commandes hiérarchiques faites à ce propos, et l'impact de ces pratiques, sont questionnées par les éducateurs. Certains émettent des résistances voire refusent tout ou partie de ces pratiques. Les éducateurs sont généralement réputés peu enclins à écrire, en difficulté avec l'écriture. Toutefois, au regard de l'analyse des entretiens, il semble que de potentielles difficultés en matière de littératie ne sont que très marginalement en cause dans les résistances voire le refus d'écrire. J'ai émis l'hypothèse que ceux-ci sont bien plutôt pris dans un faisceau de causes situées au niveau du soi personnel et professionnel des éducateurs, de leur rapport à l'écriture, au savoir, à la Loi, de leur idéal professionnel. Écrire entraîne et participe en effet d'une redéfinition des tâches et des manières de mettre en œuvre l'action éducative, et d'un changement paradigmatique sur ce qu'est et ce que fait un éducateur. Ainsi, cette pratique fait bouger l'identité et le soi-professionnel des éducateurs, turbulences plus ou moins difficiles à vivre en fonction de l'organisation psychique de chacun, de sa construction préalable d'un soi-professionnel suffisamment stable et souple, au sens d'élastique<sup>734</sup>.

Je remarque que les impacts potentiellement négatifs de l'écriture et des écrits sur le quotidien professionnel soulevés par les éducateurs interviewés s'apparentent davantage à des mises en garde sur la manière d'utiliser l'écriture et les écrits qu'à des critiques des pratiques d'écriture et des écrits eux-mêmes. La plus grande institutionnalisation des prises en charges que permet l'écrit est désignée par tous comme bénéfique, tant pour le professionnel que pour l'utilisateur. Peut-être est-ce alors le fait que les éducateurs ne soient que peu associés aux choix des modalités de mises en œuvre de l'écriture et d'utilisation d'écrits qui leur pose problème. L'analyse des entretiens a montré que les éducateurs réagissent chacun différemment aux injonctions hiérarchiques concernant l'écriture et l'utilisation d'écrits. Certains, notamment dans l'équipe de Chloé et de Fanny, s'opposeraient à ces injonctions et à ces pratiques – et peut-être aux pratiques parce qu'issues d'injonctions. D'autres, parmi lesquels Louise et certains membres de l'équipe de Fanny, introjecteraient tout ou partie des intérêts accordés aux écrits par les personnels de direction commanditaires, et répondraient aux commandes par conformité, parfois sans trop se poser de questions ou avec l'illusion d'agir de leur propre chef. D'autres encore, comme Flore et Jade, réaménageraient les modalités d'écriture, de

---

<sup>734</sup> D. Houzel définit l'élasticité comme « une capacité de l'enveloppe institutionnelle (et, dans mon analogie, le soi, de l'enveloppe psychique) à se déformer, sans se rompre sous l'effet de pressions internes ou externes. » Houzel, D. (1992), *op. cit.*, p. 74.

production et l'utilisation d'écrits pour eux-mêmes, et réussiraient à mettre en œuvre des pratiques relativement plaisantes et créatives. Ces derniers, me semble-t-il, étaient souvent leurs pratiques d'écriture professionnelles sur un rapport à l'écrit personnel lui-même plaisant et créatif. J'entends ici la créativité, à l'instar de D. W. Winnicott (1971)<sup>735</sup>, au sens large de « coloration de toute une attitude face à la réalité extérieure », de « mode créatif de perception ». Toutefois, même si certains y opposent des résistances, tous les éducateurs interviewés reconnaissent des bénéfices aux activités d'écriture et à l'outil écrit. Il occupe notamment une fonction de cadrage de l'activité, sert de repères dans les parcours d'accompagnement. Il prend une fonction mémorielle, permet de revenir après coup sur les actions réalisées, de prendre du recul sur celles-ci, de les élaborer et de les analyser. De fait, l'acte d'écriture et les écrits serviraient de base de réflexion, de formalisation de la pensée, de construction d'actions futures et d'évaluation d'actions passées. Ils permettraient ainsi de proposer aux usagers et à leurs familles l'accompagnement le plus pertinent possible – c'est d'ailleurs leur finalité première, leur but idéal, pour tous les éducateurs interviewés.

La présence d'écrits professionnels transforme les liens interpersonnels – entre équipe éducative et de direction, entre éducateurs, et entre éducateurs et usagers. Les écrits modifient les formes de communication (la communication orale est complétée voire en partie remplacée par la communication écrite), les actions professionnelles (des relations de co-écriture ou de co-construction d'écrits voient le jour), et contractualisent les relations.

La gestion de l'écriture et des écrits semble mettre au jour et cristalliser des jeux de pouvoir, réels ou symboliques, des suspicions voire des tensions entre équipes éducatives et de direction. Les personnels de direction, qui sont souvent à la fois commanditaires et premiers lecteurs des écrits, les utilisent comme outils d'évaluation, et de l'action professionnelle, dont l'écrit rend compte, et de l'écriture. La lecture, la validation voire la correction des écrits par ces personnels renvoient parfois les éducateurs à des vécus enfantins et scolaires passés, désagréables pour eux. Nombre représentations négatives et craintes des éducateurs quant à l'écriture et aux écrits seraient liées à cette place occupée par les « chefs » dans l'écriture. Le positionnement trop directif de certains compliquerait voire empêcherait aux éducateurs une écriture agréable et créative. D. W. Winnicott (1971) indique en effet que l'approche créative de la réalité peut être compliquée ou empêchée soit par une organisation psychique malade, soit « par l'intervention de facteurs de l'environnement capables de bloquer ses processus

---

<sup>735</sup> Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard, p. 91.

créatifs »<sup>736</sup>. La manière dont les personnels de direction utilisent les écrits est également un sujet de questionnement et d'angoisses pour les professionnels éducatifs. Les personnels de direction sont ainsi perçus par les éducateurs, de manière clivée ou ambivalente, soit comme une aide soit comme un frein au passage à l'écriture.

À l'écoute des six discours, il apparaît que l'écriture et les écrits occupent différentes places et fonctions dans les équipes éducatives et pluridisciplinaires. L'écrit permet notamment de pallier les manques ou difficultés de la communication orale, entre autre liés au manque d'espaces et de temps de parole, au roulement des équipes, à la pluridisciplinarité. Toutefois, le passage à la communication écrite entre collègues et à l'utilisation d'écrits comme outils de transmission est encore fragile dans certaines équipes, où le travail social reste principalement considéré comme oral. De plus, les rapports à l'écriture des différents professionnels sont inégaux, ce qui entraîne un investissement inégal de l'écriture et des documents écrits. Même si des systèmes d'entraide se mettent parfois en place entre collègues vis-à-vis de la rédaction des écrits, la maîtrise de l'écriture, de la communication écrite et des modalités de circulation des écrits comporte des enjeux réels et symboliques de pouvoir et de hiérarchisation des places à l'intérieur même des équipes éducatives et pluridisciplinaires.

L'écriture et les écrits occupent enfin une place prépondérante dans les relations entre les professionnels, les usagers et leurs familles, relations qu'ils influencent et modifient.

Les nouvelles législations encadrant l'action sociale, et notamment celles concernant le droit des usagers<sup>737</sup>, édictent un certain nombre de documents écrits obligatoires qui conduisent à une contractualisation de la relation d'accompagnement. Cette contractualisation, et la hausse de la communication écrite avec les usagers et familles, sont parfois critiquées, notamment par Clément et Louise, en tant qu'elles mettraient à mal la vivacité, la spontanéité et la proximité des liens entre professionnel, usager et famille. Les personnels de direction, commanditaires des écrits et garants de leur utilisation, deviennent parfois mauvais objets, en tant que leurs injonctions sur les nouvelles manières de travailler empêchent cette proximité idéalisée. Toutefois, à défaut de rencontres de face à face, les écrits sont peu à peu investis comme bases de travail des professionnels dans la prise en charge des usagers et dans le dialogue avec les familles.

Avec l'augmentation des écrits professionnels, les liens et les actions entre professionnels et usagers sont davantage mis en mots, objectivés. Ils sont également davantage socialisés : par la transmission de documents écrits, tout se passe comme si la relation duelle professionnel-

---

<sup>736</sup> Ibid., p. 95.

<sup>737</sup> Principalement la Loi n° 2002-2 et la Loi n° 2005-102.

usager devenait une relation à plusieurs acteurs (professionnel et usager, mais aussi autres professionnels de la structure d'accueil ou de structures partenaires, représentants d'institutions et organismes financeurs). Les pratiques d'écriture et l'utilisation d'écrits modifient le cadre dans lequel prend place la relation d'accompagnement. Certains échanges entre professionnels et usagers ont lieu durant des entretiens plus formels, visant à préparer la rédaction d'écrits ou à restituer leur contenu ; les désirs et besoins de l'utilisateur sont davantage explicités, structurés, hiérarchisés, et inscrits dans des documents de référence, notamment sous forme d'objectifs qui permettent d'apprécier les actions de chacun (professionnel et usager) et la progression de l'accompagnement.

Les écrits ont en outre des impacts sur les usagers qu'ils prennent pour sujets, sur l'accompagnement de ces derniers et sur leurs relations avec les professionnels. Les discours recueillis me permettent d'affirmer que les éducateurs se soucient de ces impacts. Certaines informations contenues dans les écrits professionnels, les transmissions et les destinataires de ces écrits, contribuent à infléchir la destinée d'utilisateurs : ils peuvent les aider ou au contraire leur porter préjudice. Les éducateurs alertent sur l'importance de faire attention aux informations transmises, de soigner la présentation des propos, d'écrire de manière bienveillante. Les différences dans les manières d'écrire et d'utiliser les écrits des membres d'une même équipe – notamment, dans l'équipe de Chloé, la manière d'écrire et de transmettre l'urgence – peuvent également avoir d'importantes conséquences sur les usagers.

Les récentes législations encadrant l'action sociale conduisent aussi à modifier la place accordée à l'utilisateur dans la construction, la rédaction et la transmission des écrits professionnels le concernant : il s'agit non plus d'écrire sur l'utilisateur mais avec lui<sup>738</sup>. L'augmentation des pratiques d'écriture et de production d'écrits devrait donc, en théorie, contribuer à impliquer davantage les usagers dans leur parcours d'accompagnement, à les placer au centre de leur prise en charge, en les considérant comme acteurs principaux de celle-ci. Les éducateurs font état de divers procédés de co-construction et de co-rédaction des écrits, voire de juxtaposition, dans un même document, de textes rédigés par l'utilisateur et d'autres par le professionnel.

---

<sup>738</sup> Principalement la Loi 2002-2 (Art. L. 311-3.) qui légifère en faveur d' « une prise en charge et un accompagnement individualisé de qualité », respectant le « consentement éclairé » de l'utilisateur, sa « participation directe ou avec l'aide de son représentant légal à la conception et à la mise en œuvre du projet d'accueil et d'accompagnement qui le concerne », et lui donne « l'accès à toute information ou document relatif à sa prise en charge ».

Depuis la Loi 2002-2, qui accorde à l'utilisateur ou à son représentant légal l'« accès à toute information ou document relatif à sa prise en charge »<sup>739</sup>, les documents écrits leur sont davantage transmis, ou du moins leur sont accessibles. Ce droit de lecture réel de l'utilisateur sur les écrits du professionnel (qui s'ajoute aux lectures de collègues et de personnels de direction), et les enjeux symboliques que cette lecture potentielle par l'utilisateur fait naître chez le scripteur (j'ai émis l'hypothèse, chez Flore et Louise notamment, de fantasmes d'intrusion, de voyeurisme), bouleversent sa manière d'écrire. Il me semble important de remarquer que si le droit de consultation des documents écrits est notifié dans la Loi, les modalités de cette consultation ne le sont pas, et varient d'une institution à une autre, d'une équipe à une autre, d'un professionnel à un autre. La gestion de l'écriture, des écrits et de leur communication vient selon moi dire quelque chose de la manière dont les personnels de direction et éducatifs perçoivent les usagers et familles, des fantasmes qu'ils entretiennent sur ces personnes et sur leurs rapports avec elles. Cela vient dire quelque chose des places – réelles et symboliques – que ces personnels prennent et accordent aux usagers et familles, des relations de plus ou moins grande proximité, confiance, ou au contraire de méfiance voire de suspicion, qu'ils entretiennent avec eux. Dans certaines institutions et certaines équipes, notamment celle où exerce Chloé, les écrits sont massivement transmis ; dans d'autres, notamment celle de Jade, les professionnels utilisent des écrits dits « informels » ; dans d'autres encore, celles de Chloé, Fanny et Flore, les éducateurs apportent un souci tout particulier aux modalités de transmission des écrits ; dans d'autres enfin, notamment celle où travaille Flore, les personnels éducatifs pratiquent le double dossier. Cette pratique, illégale, est justifiée, sur le plan manifeste, par un désir du professionnel de ne pas faire violence à l'utilisateur via la lecture de certains écrits le concernant. Cette violence entrerait en conflit avec la mission idéalisée par le professionnel, qui renvoie à des éléments narcissiques inscrits dans le vécu professionnel, mission qui serait bien plutôt de préserver usagers et parents de la douleur et de la violence. Ce désir de protection de l'utilisateur pourrait aussi, sur un plan latent, renvoyer à un désir du professionnel de se protéger lui-même – soit par crainte d'avoir écrit des informations erronées ou susceptibles de porter préjudice à l'utilisateur, soit par culpabilité professionnelle face aux difficultés de l'utilisateur, soit, dans un mécanisme d'identification au parent, en réponse à un désir de ne pas lire de tels écrits à propos de son propre enfant. Toujours sur un plan latent, ne pas faire lire certains écrits aux usagers et parents pourrait répondre à un désir de ne pas les laisser accéder à certains savoirs contenus dans ces écrits, et

---

<sup>739</sup> Loi n° 2002-2, Section 2 : Des droits des usagers du secteur social et médico-social, article L. 311-3 du code de l'action sociale et des familles, alinéa 5.

ainsi renvoyer à un désir du professionnel de conserver auprès de l'utilisateur un statut de « sachant », en le maintenant à une place de « non sachant ».

Certains éducateurs, notamment Fanny et Flore, opèrent une nette différenciation entre les intérêts des écrits pour les professionnels et pour les usagers et leurs parents. Certains écrits ne sont pas jugés bénéfiques à ces derniers, ou seulement en ricochet. À ce propos, j'ai émis deux principales hypothèses : d'une part, certains écrits, dans lesquels le professionnel traduit les désirs et besoins exprimés par l'utilisateur ou pressentis chez lui, pourrait occuper pour ce dernier une fonction de porte-parole au sens de Piera Aulagnier (1975)<sup>740</sup>. D'autre part, les écrits pourraient représenter des espaces d'élaboration, un outil de l'appareil à penser les pensées du professionnel, où celui-ci transformerait les angoisses et les impensés de l'utilisateur, par analogie aux théories de W. Bion sur la transformation par la mère des éléments bêta du bébé en éléments alpha.

Si le choix des modalités de circulation des écrits entre professionnels et usagers éclairerait sur les relations entre ces deux parties, les modalités de ce choix ne seraient que partiellement conscientes. Ce « choix » serait en effet orienté par des enjeux inconscients, et pris dans des jeux de pouvoir qui se mettent en place entre professionnels et usagers. Les procédés d'écriture, de co-écriture ou de co-construction d'écrits, et les modalités de consultation et de transmission des écrits dont font part les éducateurs laissent en effet apparaître de tels jeux de pouvoir, et des relations réelles ou fantasmatiques de maîtrise voire d'emprise qui s'installent parfois entre professionnels et usagers. Le pouvoir, réel ou symbolique, la maîtrise et l'emprise ne s'exerceraient pas, comme on pourrait aisément le penser, uniquement du professionnel sur l'utilisateur, mais aussi, parfois, de l'utilisateur sur le professionnel. Certes, en tant que détenteur, médiateur et transmetteur d'informations sur l'utilisateur par le biais d'écrits, le professionnel écrivant détient bel et bien un pouvoir sur la situation et le devenir de l'utilisateur. Il détient également un droit de regard et de recadrage sur ses projets, qui se matérialise par son droit de regard et de recadrage des écrits en rendant compte, au risque de porter atteinte aux désirs, voire à la capacité désirante de l'utilisateur. J'ai émis l'hypothèse, chez certains éducateurs, d'un fantasme de détenir un savoir sur l'autre, d'occuper une position de « sachant », à la limite de la toute-puissance, qui situerait la relation d'accompagnement – au moins fantasmatiquement – du côté d'une relation d'emprise. Mais, dans certaines institutions et à certains moments, les usagers prendraient à leur tour le pouvoir sur l'écriture et les écrits des professionnels. Dans l'institution où travaille Chloé, par exemple, apparaît un gommage

---

<sup>740</sup> Aulagnier, P. (1975), *op. cit.*

des différences hiérarchiques, une indifférenciation voire un échange symbolique des places entre professionnels et usagers. Les usagers y prennent par moments une place toute puissante, et l'éducateur, qui se laisse submerger par leurs modes de fonctionnement, risque de perdre auprès d'eux sa place d'adulte professionnel.

Mais, malgré les dérives possibles et sous réserve qu'ils soient utilisés à bon escient, l'écriture et écrits sont perçus par tous les éducateurs interviewés comme bénéfiques à l'accompagnement des usagers. C'est ce bénéfice qui les conduirait à défendre l'écriture et les écrits, même dans des institutions où ces pratiques ne sont pas encore habituelles, et même si certains sont, à titre individuel, en difficultés avec l'écriture. Pour tous, la visée première de l'écriture et des écrits est (ou devrait être, idéalement) de soutenir l'accompagnement proposé aux usagers. Certains écrits sont pensés comme leur étant directement bénéfiques, d'autres en ricochet (c'est notamment le cas d'écrits qui permettent au professionnel d'élaborer sa pratique, et, dans un second temps, de proposer un meilleur accompagnement aux usagers.) Les écrits outils d'accompagnement (synthèses, projets) sont des espaces où vient se structurer la relation d'accompagnement, ils aident au montage, à la planification, à l'engagement et au suivi de projets, ils permettent de proposer un accompagnement structuré, cadré. Ils participent d'une action professionnelle raisonnée, bienveillante vis-à-vis des usagers et de leurs familles. Les désirs et besoins des usagers eux-mêmes sont, grâce aux écrits, davantage explicités, structurés, hiérarchisés, organisés sous forme d'objectifs à atteindre, objectifs évaluables qui permettent d'apprécier la progression de l'accompagnement, et de le réorienter si besoin.

Une partie des écrits professionnels, conservés dans l'entre-soi professionnel ou non communiqués, auxquels s'ajoutent, pour certains éducateurs, des écrits privés rédigés à propos de l'expérience professionnelle, sont cités comme bénéfiques aux actions professionnelles, mais aussi au soi-professionnel et personnel des éducateurs. Les éléments qui appartiennent à l'expérience professionnelle subjective, aux ressentis et analyses de l'action professionnelle, sont souvent ôtés des écrits accessibles aux usagers. Ainsi, certains écrits, comme à la marge de la relation d'accompagnement, sont peu à peu investis par les éducateurs comme outils de travail, de recension et d'élaboration de leurs vécus et de leurs actions. Leur adresse ne concerne pas les usagers, mais les professionnels en groupe et leur subjectivité. Ces écrits varient et sont utilisés différemment selon les institutions, les équipes et les éducateurs. Fanny parle du « *cahier d' transmission* » (6), Chloé du « cahier d'réunion » 1.270, Jade des écrits « informels » (2), Flore explique la pratique du double dossier (« deux

dossiers » (3)) d'après elle mise en œuvre dans nombre institutions. Ces écrits permettent de mémoriser, de prendre du recul, de poser un nouveau regard sur l'activité professionnelle en l'analysant (« démêler » 1.39, « structurer ma pensée » 1.566 dit Flore, « réfléchir » 1.362 dit Louise), d'élaborer son expérience, de cadrer et d'organiser ses actions, de partager des informations entre professionnels. L'écrit serait donc un espace contenant et un espace d'élaboration pour les pensées et les réflexions professionnelles. Reprenant les travaux de J. Beillerot, P. Rousseau (2009)<sup>741</sup> accorde effectivement cette fonction contenante et élaborative à l'écriture des rapports sociaux et à ces rapports eux-mêmes, les pratiques professionnelles ne parvenant d'après lui à être lisibles que par l'analyse, rendue possible grâce aux rapports élaborés dans le quotidien, qui constituent une trace de ces pratiques.

Certains éducateurs, notamment Fanny et Chloé, évoquent des pratiques d'écriture privées à propos de leur activité professionnelle (qui prennent la forme d'un « journal » (10) étudiant et intime chez Fanny, d' « un écrit qu'j'ai intitulé euh / pour ne pas devenir fou » 1.799 chez Chloé). Celles-ci viseraient à les soutenir dans cette activité, à soutenir voire à soulager leur soi-professionnel et personnel. Les journaux de Fanny lui permettent, dit-elle, « de déverser » 1.346 des éléments de son quotidien qui lui posent question ou qui sont douloureux pour elle (« ça m'prend par périodes euh / bon en général c'est des périodes où j'suis pas très bien » 1.345). Leur relecture l'aide « à y voir plus clair sur certaines choses » 1.350. Le terme « aide », qui revient à 8 reprises dans son discours et exclusivement lorsqu'elle parle de cette rédaction d'un « journal », me conduit à l'hypothèse que cette rédaction, les écrits qui en découlent et leur relecture, prennent pour elle une fonction contenante et élaborative. L'écrit « intitulé euh / pour ne pas devenir fou » 1.799 de Chloé m'a fait penser à journal intime à visée d'élaboration professionnelle, qu'elle a initié à une période de grande souffrance professionnelle : « à un moment donné / j'étais tellement mal / et j'me sentais tellement attaquée 'fin ça a été vraiment compliqué hein après moi j'suis passée par la médecine du travail 'fin y'a eu des trucs vraiment / harcèlement 'fin tu vois des trucs compliqués / et où du coup je m'suis mise à écrire pour moi » 1.796. Cette pratique d'écriture, menée « à titre personnel » 1.793, est directement reliée au vécu de souffrance professionnelle, et notamment à son rejet par l'équipe dans laquelle exerce. Les « exemples » de situations qu'elle y consigne sont pour elle des éléments de réalité manifestes, auxquels « s'accrocher » (2) « quand j'perds pied / quand c'est trop compliqué pour moi quand j'comprends pas en fait pourquoi on m'attaque » 1.802. Leur relecture lui permet de « retrouver des éléments de compréhension »

---

<sup>741</sup> Rousseau, P. (2009), *op. cit.*



1.803, de lutter contre un sentiment d’anéantissement de son soi-professionnel voire personnel (« ça sauve hein » 1.805, dit-elle). Les discours de ces deux éducatrices à propos de ces écrits, à la limite entre journal intime et carnet de bord professionnel, m’ont conduit à l’hypothèse d’écrits perso-professionnels utilisés par le sujet professionnel dans une visée cathartique et/ou dans une fonction d’outil de résilience.

### 3.2 UN SOI-PROFESSIONNEL ÉCRIVANT

Les six éducateurs, interrogés à partir de la même consigne (« **pouvez-vous me parler, comme ça vous vient, de vos pratiques d’écriture** »), abordent majoritairement leur écriture dans le cadre professionnel, mais aussi, pour la plupart, dans d’autres cadres, notamment scolaire et privé. Comme expliqué dans la première partie de ma thèse, j’ai choisi de ne pas qualifier les pratiques d’écriture de professionnelles dans ma consigne d’entretien, afin, justement, que les éducateurs puissent faire des liens avec d’autres expériences d’écriture. Relativement à l’une des principales hypothèses de ma recherche, celles-ci viendraient en effet éclairer leur rapport à l’écriture dans le cadre professionnel.

Tous les éducateurs abordent leur passé plus ou moins lointain (certains, comme Chloé, Clément, Jade et Louise, remontent jusqu’à l’époque de leur enfance ou de leur adolescence, d’autres, comme Fanny et Flore, seulement jusqu’à la période de leurs études d’éducateur), ainsi que les expériences marquantes de leur parcours, en y situant les pratiques d’écriture qu’ils y ont connues et leurs manières de vivre ces pratiques. Ces récits les conduisent à évoquer les circonstances dans lesquelles ils ont fait et font l’expérience de l’écriture professionnelle, les contextes dans lesquels elle a pris sens ou non pour eux, les manières dont eux-mêmes et leurs collègues l’investissent au quotidien.

Pour beaucoup, l’écriture dans le cadre professionnel correspond à un nouveau type d’écriture, différente de ceux dont ils ont auparavant fait l’expérience dans d’autres cadres. Nouveauté relative tant à sa mise en œuvre (contexte et cadre, manière d’écrire) qu’à ses utilisations et utilités, mais aussi à la forme et aux contenus des écrits produits. Cette confrontation à un nouveau type d’écriture et à de nouveaux écrits semble remettre en scène des rapports que les sujets, aujourd’hui éducateurs, ont entretenus avec l’écriture et l’écrit par le passé – conformément à l’idée que « chaque contact avec un écrit et/ou l’écriture [...] peut être l’occasion de la réactualisation d’affects déjà éprouvés précédemment à l’égard d’autres

écrits et/ou de l'écriture. »<sup>742</sup> Parmi les mécanismes et enjeux psychiques convoqués au moment de cette confrontation, certains ont déjà été présents au moment de confrontations antérieures des sujets à l'écriture, d'autres paraissent nouveaux. Ces derniers se rapportent au sens et à l'utilité prêtée à l'écriture, à la production et à l'utilisation d'écrits dans le cadre professionnel, non seulement par et pour les professionnelles eux-mêmes mais aussi par et pour leurs collègues, leurs supérieurs hiérarchiques, et les usagers qu'ils accompagnent. Mon hypothèse selon laquelle le rapport personnel à l'écriture des sujets influence leur rapport à l'écriture dans le cadre professionnel, si elle trouve effectivement des échos dans les discours des éducateurs, principalement au niveau de leur appétence à écrire et de facilités ou difficultés d'ordre technique, doit donc être remodelée et enrichie. Remodelée car l'influence du rapport personnel à l'écriture sur le rapport à l'écriture professionnelle serait une influence en va et vient, chacun de ces rapports étant sans cesse remanié par lui-même, avec l'autre et par l'autre. Enrichie car le rapport personnel à l'écriture ne serait que l'une des influences sur le rapport à l'écriture professionnelle des éducateurs, sur lequel influeraient également et notamment leur rapport au savoir, leurs valeurs (personnelles et professionnelles), leur investissement de la profession et de la professionnalité, leurs liens aux institutions qui les emploient et à l'autorité qu'exerce sur eux les personnels de direction employeurs, à leur mission, les relations à leurs collègues et partenaires, et aux usagers qu'ils accompagnent.

Les pratiques d'écriture professionnelles des éducateurs spécialisés sont complexes, dans le sens où elles convoquent, chez le sujet scripteur, un ensemble d'éléments internes et externes, touchant notamment au Soi et au soi-professionnel, au rapport à l'écriture et à l'écrit privé et professionnel eux-mêmes en lien au rapport au savoir, aux enjeux psychiques liés au fait d'écrire dans le cadre professionnel, aux contextes de travail. Ces différents éléments ont les uns sur les autres des influences elles-mêmes complexes, à sens multiples, non hiérarchisées ou ordonnancées a priori. Ils semblent en interdépendance les uns aux autres, selon une structure dynamique et changeante, à la fois subjective et contextualisée. Cela rejoint les hypothèses selon lesquelles, si les rapports à l'écriture et à l'écrit sont « singuliers à chaque sujet », tout comme le rapport au savoir, « toujours singulier et [...] processuel », ils « varient selon les types d'écrits et les situations d'écriture »<sup>743</sup>. Ainsi, « il semble difficile de parler du

---

<sup>742</sup> Dubois, A. (2017a), *op. cit.*, p. 103.

<sup>743</sup> *Ibid.*

rapport à l'écriture en général, mais il faut toujours ramener cette notion au public auprès duquel la recherche a été menée. »<sup>744</sup>

L'activité d'écriture, en tant que nouveau trait professionnel, est intégrée par les éducateurs à leur soi-professionnel par (ré)aménagements et remaniements de celui-ci. Au moment de l'analyse des entretiens, j'ai ressenti le besoin de qualifier la configuration et la posture particulière que prend le soi-professionnel des éducateurs lorsqu'ils sont en situation d'écriture et d'utilisation d'écrits (entendue au sens large d'être en train d'écrire, mais aussi de préparer mentalement un écrit, d'en utiliser un, ou simplement de se penser comme étant un éducateur en capacité d'écrire). Je me suis dès lors mise à utiliser la notion, me semble-t-il nouvelle, de soi-professionnel écrivant. Celle-ci me permet d'allier quatre éléments : le Soi, désignant le registre subjectif, psychique, de l'identité ; le soi-professionnel, désignant les dynamiques conscientes et inconscientes qui construisent la part professionnelle d'un sujet ; le rapport à l'écriture, entendu dans son acception la plus large d'« orientation ou disposition » d'un sujet à l'égard de l'écriture en tant qu'« objet social, historiquement construit », et à l'égard de « la mise en œuvre pratique de cet objet dans la vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle »<sup>745</sup> ; et les contextes relatifs à la profession. Cette notion de soi-professionnel écrivant me permet d'envisager la complexité des pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés, faites d'interdépendances et de remaniements du rapport à l'écriture, du soi-personnel et professionnel des sujets confrontés à l'écriture et au matériau écrit.

Je définis la notion de soi-professionnel écrivant comme une configuration particulière, contextualisée et temporelle du soi-professionnel, lorsqu'un professionnel – ici éducateur spécialisé – est en situation d'écriture ou d'utilisation du matériau écrit, ou se perçoit comme étant en capacité d'être dans une telle situation.

Le rapport à l'écriture d'un sujet se construit de ses différentes expériences avec l'activité d'écrire et les écrits, dès ses premières confrontations à ceux-ci. Le soi-professionnel se construit quant à lui de ses différentes expériences vis-à-vis de sa profession. Je fais donc l'hypothèse que le soi-professionnel écrivant se construit des différentes expériences d'un sujet professionnel avec l'activité d'écrire et avec les écrits dans le cadre de sa profession, où viennent faire écho ses expériences d'écriture dans d'autres cadres.

---

<sup>744</sup> Ibid., p. 102.

<sup>745</sup> Barré-de-Miniac, C. (2000), *op. cit.*, p. 15.

Au moment de la confrontation des entretiens, je me suis donc intéressée à ce que les éducateurs disent de leurs premières rencontres avec l'écriture et les écrits dans un cadre professionnel, des différentes expériences qui s'en sont suivies, de la manière dont ils ont intégré ou non cette pratique et cet outil à leur quotidien professionnel et à leur soi-professionnel. Où, quand et comment ont-ils (ou non) acquis leur capacité à écrire dans le milieu professionnel ? Comment et dans quel cadre cette capacité s'est-elle ou non construite ? Quels rôles jouent leurs précédentes expériences vis-à-vis de l'écriture et des écrits, leur rapport à l'écriture, à l'écrit et au savoir, dans l'acquisition et la construction de cette capacité ? Que représente pour eux, à plusieurs niveaux psychiques, le fait d'écrire dans le milieu professionnel, le fait d'être un « éducateur écrivain » ? Quels sens donnent-ils à cette pratique pour eux-mêmes en tant que sujet, en tant que sujet professionnel, et pour leur activité professionnelle ? Revenir à leurs souvenirs de premières expériences d'écriture et de confrontation au matériau écrit, puis à ceux concernant leur intégration de cette pratique à leur activité et à leur soi-professionnel, m'est apparu comme une manière pertinente de mieux comprendre l'émergence et la construction de leur soi-professionnel écrivain.

J'espérais que, dans un second temps, le recoupement de ces constructions subjectives d'un soi-professionnel écrivain me permettrait de commencer à définir celui-ci de manière plus générique : saisir ses préalables, les processus de sa construction, sa composition, les cadres internes et externes qui lui sont nécessaires. Et en effet, en analysant la genèse du soi-professionnel écrivain des six éducateurs interviewés, que je vais présenter ci-dessous, je me suis aperçue que, si elle avait pris des voies et des configurations différentes chez chacun, il était possible de dégager à son propos des invariants, tant au niveau des mécanismes psychiques qui la soutiennent qu'au niveau des cadres – internes et externes – qui lui sont nécessaires. La mise au jour de ces invariants permettrait, à mon sens, de proposer une analyse plus générale des processus de construction et de maintien d'un soi-professionnel écrivain, pouvant elle-même conduire à des préconisations opératoires quant à un accompagnement possible des professionnels à cette construction et à ce maintien.

Dans cette sous-partie, je propose d'analyser, dans un premier temps pour chaque éducateur, la manière dont un soi-professionnel écrivain a émergé (ou est en train d'émerger) chez eux, les configurations qu'il prend, et les contextes internes et externes dans lesquels il se déploie. Dans un second temps, je m'intéresserai aux récurrences quant aux cadres et mécanismes psychiques à l'œuvre au cours de cette construction et de cette intégration d'un soi-professionnel écrivain, cadres et mécanismes qui semblent communs à tous ces éducateurs, bien qu'investis différemment par chacun.

## **FANNY : émergence d'un soi-professionnel écrivain « mature » par émancipation des cadres ayant permis sa construction**

Durant l'entretien, Fanny aborde ses expériences scolaires et étudiantes, et la place qu'y a prise pour elle l'écriture. Elle se souvient qu'à l'école primaire et au collège, elle rencontrait des difficultés quant au cadre des écrits scolaires : « *j'arrivais pas à / à rentrer dans c'que / c'que les les profs euh / me demandaient* » 1.365 dit-elle, « *j'rentrais pas trop dans l'moule* » 1.361, « *j'avais vraiment souvent euh hors sujet / à côté d'la plaque* » 1.367. Ces difficultés, comparées aux facilités de camarades « qui réussissaient très bien » 1.366, entraînaient chez elle démotivation (« *ça m'démotivait* » 1.367) et perte de confiance en ses capacités (« *j'étais persuadée qu'j'étais / fin qu'j'étais nulle* » 1.362), qui l'empêchaient d'investir positivement l'écriture : « *du coup l'écriture je / je / j'en faisais pas grand-chose* » 1.369. Elle se souvient avoir alors été « une élève euh / très moyenne » 1.329 qui « passait ricrac » 1.330 d'une classe à l'autre, réalisant les devoirs scolaires pour « faire plaisir aux parents » 1.332, sans trop d'investissement personnel (« *j'avais vraiment pas cette euh / / / cet engouement de / de travailler pour moi / d'apprendre pour moi* » 1.331). Les études et les tâches scolaires, notamment les écrits, prenaient peu de sens pour elle, ce qui perdura, dit-elle, au lycée (« *en grandissant au lycée je / je voilà / c'était vraiment le / le minimum vital* » 1.369). Elle s'en tenait à répondre aux exigences scolaires, l'écriture était un devoir séparé de tout plaisir (« *j'prenais pas / particulièrement de de plaisir à écrire* » 1.370). Après l'obtention d'un baccalauréat général, Fanny entame un parcours d'études et d'emploi haché : trois mois d'études de psychologie, obtention du BAFA, courte période d'emploi en centre de loisirs, deux années de Licence d'histoire sans valider un DEUG, période d'arrêt des études. Puis, elle obtient, « grâce à un contact » 1.314, un poste de « faisant fonction d'éducatrice spécialisée », qu'elle occupe durant sept ans. Au cours de la dernière année, elle reprend en parallèle des études en sciences de l'éducation. Refusant la formation au DEES qu'on lui propose, elle quitte finalement ce poste afin de poursuivre un double cursus d'études : un Master en sciences de l'éducation et une formation en management associatif.

C'est à l'âge adulte, en tant qu'éducatrice et étudiante à l'université, que Fanny dit avoir découvert le plaisir d'écrire (« *ça c'est vraiment venu en euh / à l'âge adulte où euh // où euh là j'ai // maintenant je // fin j'apprécie* » 1.371). Ce plaisir est venu conjointement à sa réussite à investir, à l'âge adulte, sur ses lieux d'emploi et d'études, les cadres proposés par les chefs de service et professeurs – cadres dans lesquels elle ne réussissait pas à « rentrer » 1.365 enfant, en tant qu'élève. Réussir à produire des écrits jugés bien construits, objets

plaisants pour elle, lui aurait permis d'apprécier la pratique d'écriture, en tant qu'elle conduit à cette production. Cette expérience d'investissement réussi d'un cadre d'écriture (« la formation universitaire ça m'a vraiment aidée à / à cadrer » l. 377) est reliée à une rencontre professorale marquante : « j'ai un directeur de recherche qui est très carré » l.389, dit-elle, « donc euh // ça m'a aidée aussi à // à améliorer euh // / ma progression euh / dans dans l'écrit » l.389. Tout se passe comme si elle avait peu à peu « intégré » l.382 voire introjecté le cadre proposé par ce professeur, cadre qu'elle a fait sien et qui lui a permis de « pouvoir construire mon écrit » l.380. Dès lors, elle réussirait à la fois à utiliser ce cadre (pour construire ses écrits) et à « entrer » dans le cadre que demandent les écrits universitaires (elle parle d' « entrer dans le moule » l.361 de l'écrit scolaire, puis de « ma progression euh / dans dans l'écrit » l.390 à l'âge adulte). Lorsqu'elle évoque son plaisir à écrire, Fanny dit apprécier tout particulièrement « la construction » l.374 des textes, le fait « de retravailler » l.373 ses productions, de percevoir ses progrès (« voir la différence / entre l'premier jet euh // euh / ce à quoi après on peut arriver » l.373). Je fais l'hypothèse que ses expériences d'écriture en tant qu'adulte lui permettent alors de retravailler des expériences passées d'élève douloureuses, et prennent dès lors, pour elle, une fonction réparatrice.

À son arrivée en poste d'éducatrice, Fanny rencontre une équipe peu encline aux pratiques d'écriture (« j'suis arrivée dans une équipe où c'est vraiment une culture de l'oral / donc euh / y'avait pas beaucoup d'écrit » l.6). Contrairement à ses collègues, elle se saisit dès le départ de l'injonction à écrire et du mode de travail proposé par la chef de service (« moi j'aimais bien j'aimais bien cette manière de travailler / donc euh / j'ai essayé de de m'y mettre » l.22). Tout comme le directeur de recherche à l'université, qualifié de « très carré » l.389, cette chef de service se montre très guidante dans ses propositions d'écriture (« elle nous a fait travailler par binômes » l.16, « elle nous a proposé euh / d'utiliser un cahier » l.17). Elle semble avoir occupé pour Fanny un rôle proche de celui qu'auraient occupé ses professeurs dans sa vie scolaire et étudiante : donner des consignes, tenir un cadre, dans lequel elle puisse développer son écriture. Pour apprendre l'écriture dans le cadre professionnel, Fanny me semble répéter le même processus que lors de son apprentissage dans le cadre scolaire et étudiant. Dans un premier temps, elle exécuterait les commandes des chefs (professeurs, chefs de service), même si elle perçoit peu ou pas l'intérêt des écrits qu'ils demandent (« j'vois pas forcément l'intérêt // euh / bon après je sais qu'c'est c'est une obligation » l.506). Le chef occuperait alors une fonction de cadrage et de guidage, assez rigide, de la pensée et des actions. À ce moment-là, il ne semble pas encore y avoir de réel investissement subjectif de l'écriture par Fanny – elle s'en saisirait comme d'un outil extérieur, peu intégré à son soi-professionnel.

Pourtant, durant les premiers temps de son expérience d'éducatrice, elle surinvestit la pratique d'écriture, et présente le travailleur social écrivant comme « bon professionnel ». Je fais l'hypothèse qu'elle se raccroche alors à cet acte, qu'elle maîtrisait et appréciait auparavant en tant qu'étudiante, qui faisait partie intégrante de son soi-étudiant, alors même qu'elle a du mal à définir son soi-professionnel d'éducatrice, occupant ce poste sans formation ni diplôme, et ne trouvant que peu d'objets identificatoires dans son équipe. Tout se passe comme si c'était en occupant une fonction de travailleur social écrivant qu'elle pouvait, peu à peu, s'identifier elle-même en tant que travailleur social. L'écriture serait un élément de permanence entre ses expériences passées d'étudiante et son expérience d'éducatrice d'alors, un élément qui, pour elle, ne change pas, alors même que son soi change, pour passer d'un soi-étudiant à un soi-professionnel. En outre, se positionner comme sachant écrire à l'intérieur d'une équipe de « non sachants » (« *j'avais des collègues qui / qui avaient un rapport à l'écrit assez / assez compliqué* » 1.22) pourrait venir réparer des expériences scolaires lors desquelles elle avait l'impression de réussir moins bien que ses camarades. Dans un second temps, Fanny semble se détacher de la simple exécution des commandes d'écrits de la direction – c'est à ce moment-là que je situe l'émergence, chez elle, d'un soi-professionnel écrivant authentique. À ce moment-là, Fanny délaisserait quelque peu les figures, cadrantes et identificatoires, qui ont permis son apprentissage de l'écriture professionnelle, pour se créer son propre cadre interne et ses propres pratiques d'écriture (même si, bien sûr, ce cadre et ces pratiques sont en partie construits d'éléments introjetés des cadres et pratiques d'autres personnes, qu'elle a réaménagés pour elle-même). Son rapport au cadre me semble dès lors s'assouplir : si, lors de ses premières expériences étudiantes et professionnelles, elle appréciait être guidée par un cadre fort, elle l'apprécie de moins en moins, les cadres trop rigides commencent à être perçus comme « mauvais ». Un troisième temps marquant dans la construction du soi-professionnel écrivant de Fanny me semble se situer au moment de sa reprise d'études universitaires en parallèle à son emploi d'éducatrice. Elle réussirait dès lors à s'identifier à d'autres travailleurs sociaux, notamment à des collègues qui, comme elle, ont repris des formations ; et elle se positionnerait en tant que modèle identificatoire, en envisageant transposer, dans l'espace professionnel, des outils d'écriture dont elle fait l'expérience dans l'espace universitaire. L'écriture semble alors prendre réellement sens et intérêt pour Fanny, à trois niveaux. Au niveau du soi-personnel, la fonction qu'elle prête à l'écriture d'un journal professionnel est très ressemblante de celle qu'elle prête à l'écriture d'un journal intime, dont elle raconte avoir fait l'expérience à certaines périodes difficiles de sa vie. L'écrit est envisagé comme un espace où déposer, voire mettre à distance, certains éléments de l'expérience (personnelle ou

professionnelle), il permettrait la prise de recul, faciliterait la réflexivité et l'élaboration des expériences. Au niveau du soi-professionnel, l'écriture est présentée comme un acte qui vient contenir, cadrer et formaliser les pensées et les actions. Au niveau de l'action professionnelle, les écrits, envisagés comme outils de l'accompagnement des usagers, sont perçus comme un espace où vient se structurer la relation d'accompagnement. Ils permettraient la traduction des désirs et des besoins exprimés par l'utilisateur en projets écrits, qui font l'objet d'une co-construction entre le professionnel et l'utilisateur. Dans un quatrième temps, s'étant construit un soi-professionnel écrivant plus solide, et s'étant dotée d'outils écrits personnalisés, Fanny aurait réussi à s'émanciper des chefs en tant que figures identificatoires. Cette émancipation se traduirait notamment par le fait qu'elle ose questionner la forme, le sens et les finalités des écrits commandés par ces chefs, qu'elle remette en cause certains fonctionnements imposés, qu'elle modère l'importance à accorder à l'écriture professionnelle. Cette émancipation de son écriture professionnelle et de ses pensées sur cette écriture représente, d'après moi, l'accès à un soi-professionnel écrivant que je qualifierais de « mature », soit suffisamment autonome, émancipé des cadres et des figures ayant permis sa construction. Cette émancipation de l'écriture est concomitante, chez Fanny, à une émancipation bien plus générale, qui renverrait à des transformations identificatoires : après son parcours d'études et d'emploi haché, sa longue expérience d'éducatrice, elle refuse la proposition qui lui est faite d'obtenir le DEES, pour reprendre des études universitaires de haut niveau, avec l'objectif d'occuper un poste à « responsabilités » 1.300 tel que « *chargée d'mission* » 1.300, ou même de « développer euh une structure / ou un projet » 1.301.

### **FLORE : un soi-professionnel écrivant venant réparer des expériences d'écriture privées insatisfaisantes**

Flore est éducatrice spécialisée depuis plus de 35 ans. Au fil de sa carrière, elle a remarqué une nette augmentation, quantitative et qualitative, et une diversification des pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés, ainsi qu'une modification de la manière dont ces professionnels s'expriment et des termes qu'ils emploient.

Flore n'aborde aucune de ses expériences scolaires ou étudiantes avant sa formation d'éducatrice. Toutefois, elle compare péjorativement le caractère « très scolaire » 1.336 des formations des années 2000, qu'elle perçoit lorsqu'elle accompagne des stagiaires (« quand I. me parlait / j'avais l'impression d'être au lycée » 1.335), à ce qu'elle-même a connu dans les années 1970. Les élèves étaient alors encouragés, dit-elle, à la réflexion personnelle (« on



nous apprenait à / à tout mettre en questionnement » 1.302) et à la confrontation avec les théories (« toutes les théories on pouvait les démonter on pouvait revenir dessus repartir en arrière / retravailler » 1.382, « ne jamais euh / prendre une théorie / euh / pour *une chose acquise / c'est-à-dire qu'y faut toujours la / la contester / faut toujours euh la secouer / faut toujours rentrer dedans* » 1.303). Les savoirs n'étaient pas envisagés comme des éléments extérieurs à connaître et à appliquer, mais comme des éléments à « intégrer » 1.385, à faire sien, à transformer pour soi-même en les liant intimement au soi. Sur la base de cette expérience, jugée positive, Flore semble envisager la formation comme un processus de construction personnelle, par incorporation et introjection de certains savoirs, et par rejet d'autres. Les savoirs théoriques introjetés (ceux qui ont pris sens), venant enrichir la personne et les savoir-faire pratiques, dans le cadre professionnel mais aussi privé, sont désignés comme les « bons savoirs ». Ce choix d'introjecter certains savoirs et pas d'autres se ferait d'une part en fonction de la construction psychique subjective de chacun, d'autre part en fonction de l'idéal du moi (ici professionnel) qui soutient l'expérience de formation. Flore présente un idéal professionnel « fort », emblématique. Ses valeurs et convictions pérennes quant à son métier, et une structuration psychique solide, faite d'éléments internes de permanence, soutiendraient son soi-professionnel. Le soi-professionnel est pour elle un agrégat d'éléments du soi-personnel et d'éléments extérieurs (notamment théoriques) introjetés : « *y'a un truc qui s'est fait c'est l'mélange entre les théories / entre / ma propre névrose / euh / mes propres / voilà / tout ça / s'est amalgamé* » 1.388, dit-elle.

La dimension expérientielle semble tenir une place privilégiée dans le rapport au savoir de Flore, tout comme dans son rapport à l'écriture. « *J'ai toujours écrit (silence 5 secondes) j'suis quelqu'un qui a toujours beaucoup écrit* » 1.602, dit-elle. Son rapport à l'écriture positif se serait initialement construit dans le cadre privé, et son rapport à l'écriture professionnelle se baserait sur cette aisance vis-à-vis de l'écriture, réinvestie dans le cadre professionnel.

Toutefois, l'arrivée de l'écriture dans le cadre professionnel entraîne des changements dans la manière d'exercer son métier, d'occuper la fonction accompagnante, et dans la relation professionnels-usagers. Le soi-professionnel doit intégrer le nouveau trait qu'est l'écriture, afin de construire un soi-professionnel écrivain. Cette intégration n'aurait pas été difficile pour Flore, qui se présente comme ayant de grandes capacités d'adaptation : à l'image du « caméléon » 1.289, elle dit réussir à « adapter » 1.288 son positionnement aux différents environnements et situations rencontrés. Cette capacité d'adaptation lui serait permise, d'une part, par la solidité d'éléments subjectifs, privés et professionnels du soi, par sa construction psychique solide, au sens de suffisamment consistante pour ne pas se sentir attaquée par les

forces internes et externes qui la menacent par moments, et à la fois suffisamment souple, élastique, pour accepter la nouveauté, le changement potentiel. Permise d'autre part par son expérience de formation, au cours de laquelle elle a appris à se confronter aux savoirs sans être trop déstabilisée. Face aux situations déstabilisantes ou déplaisantes pour elle, elle mettrait en œuvre des mécanismes de défense, de type rationalisation et intellectualisation : elle chercherait à comprendre, contextualiser, trouver le sens de ces situations. Ces défenses lui permettraient de s'adapter au mieux aux réalités, sans les dénier, mais en atténuant les ressentis potentiellement douloureux qu'elles font naître.

Tout au long de l'entretien, Flore parle des intérêts, des utilités, mais aussi des risques de l'écriture et de l'utilisation d'écrits dans le cadre professionnel. Ces derniers sont présentés comme très positifs pour le professionnel (lui permettant de cadrer, contenir et structurer ses pensées et actions, de mémoriser, de partager des informations, d'organiser, formaliser et engager ses actes futurs, d'élaborer son vécu professionnel). Leur bénéfice pour le professionnel deviendrait bénéfique pour l'accompagnement qu'il propose à l'utilisateur, et ainsi, par ricochet, bénéfique pour l'utilisateur. Mais par ricochet seulement : en effet, Flore présente la transmission des écrits aux utilisateurs et à leurs parents comme inutile, voire négative, les éléments qu'ils y lisent étant pensés comme potentiellement « douloureux » 1.25, « violent » 1.27 pour eux. Pour Flore, les écrits seraient donc surtout des outils professionnels à conserver dans l'entre-soi professionnel. Afin de protéger les utilisateurs et leurs parents de la « violence » 1.27 supposée de leur lecture des écrits, mais aussi de se sauvegarder, en tant que professionnel, un espace d'écriture et de réflexion auquel ils n'aient pas accès, Flore indique qu'elle-même et les membres de son équipe pratiquent, en dépit des législations sur le droit des utilisateurs, le double dossier.

Flore présente un rapport à l'écriture professionnelle aisé, signe sans doute d'un soi-professionnel écrivant intégré<sup>746</sup>. L'écriture est, d'une manière générale, une activité qu'elle apprécie, et que l'augmentation des productions écrites dans le cadre professionnel lui permet de pratiquer (« *pour moi ça m'permet d'écrire* » 1.684). Toutefois, son allusion à des pratiques d'écriture privées, que j'imagine de type fictionnelles, qui ne la satisferaient pas complètement, m'ont conduit à l'hypothèse que l'écriture professionnelle lui est aussi agréable car elle vient réparer des insatisfactions quant à son écriture privée. Dans le cadre professionnel, Flore indique occuper une position de « bonne écrivante ». Elle compare sa

---

<sup>746</sup> Je qualifierais ainsi un soi-professionnel écrivant en capacité de contenir « des états affectifs archaïques de plaisir et de déplaisir », des « représentations de bons et mauvais objets » concernant l'écriture, sans que sa stabilité ne soit trop remise en cause, du fait d'avoir pu incorporer les représentations quant à l'objet écrit. Duruz, N. (1985). *Narcisse en quête de soi*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

pratique, agréable et fluide, à celle, plus difficile, de ses collègues, et des « gens » en général (« *y'a beaucoup d'gens qui ont beaucoup d'mal à faire les écrits* » 1.624), ce qui lui permet de tenir, pour elle-même, un positionnement narcissiquement positif du point de vue de l'idéal du moi. Elle indique essayer des reproches de ses collègues quant au caractère trop « littéraire » (2) de ses écrits professionnels, mais percevrait, à titre personnel, ce reproche comme un compliment, elle qui souhaiterait que ce qualificatif soit appliqué à ses écrits privés (« *si c'était sur les autres écrits qu'on m'dit t'as un style littéraire / ça m'aurait fait plaisir* » 1.654). La position de « bonne écrivante » occupée dans le cadre professionnel, les jugements quant au style « littéraire » de son écriture, qualificatif négatif dans le cadre professionnel mais positif dans le cadre privé, pourraient venir réparer, chez Flore, sur le plan narcissique, la position d'écrivante insatisfaite dont elle ferait l'expérience dans le cadre privé.

### **CLÉMENT : processus de construction en cours d'un soi-professionnel écrivain**

Dès le début de l'entretien, Clément fait part de difficultés vis-à-vis de l'écriture, pratique qui entraîne chez lui de grandes souffrances. Au fil du discours, il apporte plusieurs exemples de situations venant corroborer ces dires. Sa difficulté à écrire est, dit-il, présente « depuis de c'que j'me souviens » 1.519. Ses premiers souvenirs d'écriture remontent à l'école primaire, où le moment de la rédaction des devoirs était, pour lui, « laborieux » 1.522. Dans un souvenir de collègue, il associe une douleur physique à l'acte d'écrire (« le jour d'la rédaction j'avais mal au bide » 1.536, « ça m'fracassait l'bide » 1.538, « ça m'faisait mal de // de j'sais pas d'aller écrire » 1.540), ce qui m'a conduit à l'hypothèse que l'écriture représenterait, pour lui, un corps étranger interne impossible à assimiler. Dans un autre souvenir de collègue s'ajoute une souffrance psychique, alors qu'il comparait son écriture, jugée médiocre, à celle d'une de ses camarades qui « écrivait tellement bien » 1.563. À l'âge de 20 ans, en tant qu'animateur, il écrivit, sous le coup de la colère, des propos qu'il juge après coup « très violents » 1.600 dans un rapport concernant les jeunes qu'il accompagnait. La violence de son propos et la culpabilité de cette violence ne se seraient pas apaisées, pour lui, malgré les années : l'écrit laisse de cet épisode une trace indélébile (« c'est resté / euh l'é l'écrit il est là » 1.606, « c'que j'ai écrit avant c'était / c'est resté » 1.609). La rédaction des écrits de la formation d'éducateur, et notamment du mémoire de fin d'études, fût également très douloureuse pour lui : « j'ai cru qu'j'allais mourir » 1.20, dit-il.

Ces douleurs physiques et psychiques reliées à l'acte d'écrire – privé et professionnel – m'ont conduit à faire l'hypothèse, chez Clément, de vécus traumatiques liés à l'écriture. J'ai énoncé

les théories freudiennes selon lesquelles le traumatisme se constitue en deux temps. J'ai émis l'hypothèse qu'un évènement, une première scène traumatique, aurait été vécu par Clément au moment de son apprentissage de l'écriture. Les expériences d'écriture douloureuses contées durant l'entretien seraient quant à elles de secondes scènes, donnant sens et effet traumatique à cette expérience d'apprentissage. La charge de ce traumatisme serait toujours présente pour Clément, et viendrait se répéter, se réactualiser dans chacune de ses pratiques d'écriture – en effet, le récit de la douleur d'écrire est fait de verbes conjugués au présent, ce qui renvoie à une intemporalité de cette douleur, analogue à l'intemporalité des processus psychiques au regard de l'inconscient. Clément ne se souvient pas de son premier apprentissage de l'écriture, ce qui, à l'écoute de son discours, donne l'impression que le savoir-écrire et la souffrance d'écrire sont, pour lui, présents depuis toujours. S'il n'évoque pas son propre apprentissage, il parle des difficultés d'apprentissage d'un enfant qu'il a accompagné en tant qu'éducateur, en des termes qui m'ont questionnée : le « savoir écrire réellement » 1.458, dit-il, ne « rentre pas » 1.457 dans la tête de cet enfant. Cela donne l'impression que ce « savoir écrire » est un élément venu de l'extérieur, qu'il s'agirait simplement de faire rentrer dans la tête. Clément ne s'identifie pas directement à cet enfant, mais il parle pour lui-même d'un héritage qui ne se serait pas transmis, entre son père et lui, à propos de l'écriture (« mon père écrit très très bien / donc ça c'est assez frustrant parc'que / j'ai pas hé' / hérité pas mal de trucs de / de caractère de mon père mais / pas ça donc euh / / j'suis un peu / j'suis un peu dégoûté » 1.547). Pour Clément comme pour cet enfant, le cadre extérieur, l'entourage, vécu comme défaillant car ne donnant pas le « savoir écrire », empêcheraient la bonne intégration de la capacité à écrire. Clément et cet enfant n'auraient, dès lors, pas tout à fait réussi l'apprentissage de l'écriture : ils savent techniquement écrire, mais rencontrent encore de grosses difficultés vis-à-vis de cette pratique. Tout se passe comme si Clément était longtemps resté fixé sur son premier apprentissage de l'écriture, vécu comme raté. Incapable d'en dépasser le traumatisme pour chercher une écriture qui lui soit propre, il aurait cherché à être comme ses modèles identificatoires, en une sorte d'identification adhésive empêchant son émancipation des figures lui ayant permis, bon gré mal gré, l'apprentissage, émancipation pourtant nécessaire à l'investissement personnel de l'écriture. Ses tentatives d'être comme se solderaient par des échecs, et autant de découragements répétés (« j'ai essayé j'ai dit hein qu'j'essayerai d'apprendre » 1.421, « moi j'y arrive pas » 1.263, « c'est compliqué d'y arriver j'y arrive pas » 1.530). J'entends l'emploi du verbe arriver, utilisé à douze reprises par Clément, dans ses deux acceptions de réussir et *d'arriver* à une destination ou un état – un moi écrivant idéal, peut-être à l'image de son père – qui lui semble inatteignable. En outre, j'ai émis l'hypothèse

que dans la comparaison au père qui écrit très bien et aurait refusé cette capacité à Clément se jouerait, pour lui, une angoisse de castration : tout se passe comme si le « savoir écrire » du père symbolisait sa puissance, et qu'une telle puissance eut été refusée à Clément.

Clément relie sa difficulté à écrire au travail de pensée, à la réflexion qu'engage cet acte, qui ferait « bouger » 1.588 les pensées et les actions, alors que Clément trouve l'inchangé, l'immobilité, plus « rassurant » 1.587 (« *c'est rassurant hein des fois de pas être dans le // dans la réf trop dans la réflexion* » 1.587). J'ai émis l'hypothèse d'une crainte, chez Clément, que sa constance psychique et la constance de son soi-professionnel ne soit attaquée par cette pratique d'écriture, trop douloureuse pour lui, et n'appartenant pas à son idéal de métier (il dit avoir choisi ce métier car celui-ci permettait d'après lui « plus d'action et moins de / moins d'écrit » 1.74, « moins d'travail cérébral » 1.76 que d'autres métiers du travail social).

Après sa formation, Clément a occupé un poste en prévention spécialisée, où les pratiques d'écriture étaient quasiment inexistantes. Au bout de sept ans d'exercice, il a quitté ce secteur pour celui de la protection de l'enfance, où les pratiques d'écriture sont très nombreuses. Il en a été averti dès son entretien d'embauche (« mon chef de service quand y m'a // à mon entretien d'embauche y m'a dit » 1.106 « vous allez voir c'est quand même ça qui change le plus quoi / c'est ça qui est le plus difficile / entre / dans l'travail que nous on va faire / c'est qu'on vous demande / énormément d'écrit » 1.108). Il a tout de même choisi ce poste, en partie, dit-il, pour le « nouveau challenge » 1.420 que représente pour lui le fait d'écrire dans le cadre professionnel. Tout se passe comme s'il passait alors d'une écriture contrainte, telle qu'il l'aurait vécue durant sa scolarité puis en formation d'éducateur, à une écriture choisie.

« Je suis en train d'apprendre à écrire euh // dans mon travail d'éducateur » 1.5, tels sont les premiers mots de Clément après mon énoncé de la consigne d'entretien. Le terme « apprendre (à écrire) », relié au cadre professionnel, revient à cinq reprises dans le discours. J'ai émis l'hypothèse, chez Clément, d'un désir de (ré)apprendre à écrire, de surmonter certains blocages vécus par le passé, de réorganiser la configuration singulière de son rapport à l'écriture. Le cadre professionnel lui permettrait ce réapprentissage : en séparant voire clivant celui-ci d'autres cadres (scolaires et privés notamment), il se donne l'opportunité de rejouer son apprentissage de l'écriture sur une nouvelle scène, en en excluant, cette fois, l'aspect traumatique. Ce réapprentissage serait pour lui source à la fois de plaisir et de souffrance : il met en mots de l'espoir, lié à la poursuite d'un idéal du moi en capacité d'écrire qu'il ose aujourd'hui soutenir, mais aussi du découragement, lié au retour ponctuel de ressentis d'impuissance et d'incapacité. Dès lors, il alterne entre essais d'écrire (« j'ai essayé j'ai dit hein qu'j'essayerai d'apprendre 'fin qu'c'est quelque chose que j'allais apprendre »

1.421, « des fois j'ai l'impression qu'j'vais pouvoir » 1.529) et manœuvres protectrices, telles que mises à distance des pratiques d'écriture, questionnements quant aux buts et effets des écrits produits, ou encore projection de ses ressentis d'impuissance et d'incapacité sur les instances hiérarchiques et les financeurs, commanditaires des écrits. Dans le cadre de ce réapprentissage, Clément me semble rejouer en partie, en tant que professionnel, avec ses personnels de direction, les premières relations ambivalentes aux figures qui ont permis son apprentissage initial de l'écriture. La lecture de ses écrits professionnels – par les personnels de direction mais aussi par les usagers – le renverrait à des angoisses passées de jugement, telles qu'il a pu en vivre lorsqu'il était lu par ses professeurs et par ses parents. Mais il se place aussi en position de figure identificatoire, aidant les usagers-enfants dans leur apprentissage de l'écriture. Ceux-ci, dit-il, ont un rapport à l'écrit très difficile, en deçà du sien, et il est en capacité de les aider. Parvenir à dépasser ses difficultés pour aider l'autre le renforcerait narcissiquement, lui permettrait de s'accepter comme « sachant ». Toutefois, sa relation à ces usagers-enfants, en difficulté avec l'écriture comme il le fût lui-même enfant, serait aussi le théâtre de mécanismes d'identification projective. Il se place en effet, vis-à-vis d'eux, dans une position ambivalente, qui n'est pas sans rappeler celle dont il aurait lui-même fait l'expérience avec les figures d'autorité ayant soutenu son apprentissage. Par moments, il prend vis-à-vis d'eux une position de pédagogue, il les aide à écrire, voire écrit à leur place. À d'autres moments, il porte des jugements très durs sur leur niveau et leurs capacités scripturales, comme ses professeurs en auraient hier portés sur ses propres capacités.

Il me semble que Clément présente dans cet entretien un processus de construction en cours d'un soi-professionnel écrivant, par dépassement et transformation de traumatismes anciens liés à l'acte d'écrire, et par détachement progressif des figures d'autorité ayant permis son apprentissage de l'écriture.

### **JADE : un soi-professionnel écrivant étayé sur un savoir-écrire étudiant**

Jade est une jeune professionnelle, qui a débuté sa carrière à une époque où les pratiques d'écriture étaient déjà présentes en éducation spécialisée. Tout au long de l'entretien, elle exprime une appétence personnelle pour l'écriture – dans le cadre privé, étudiant et professionnel. Celle-ci est opposée aux difficultés que rencontreraient les autres professionnels éducatifs : d'après Jade, « la profession éducateur spécialisé » 1.403 dans son ensemble aurait des difficultés à « passer à l'écrit » (2), les professionnels seraient « très réfractaires » 1.587 voire « un peu allergiques » 1.590 à l'écriture. Elle explique ces difficultés

et réticences par le manque d'habitude scripturale des éducateurs, leur rejet des cadres et activités de type scolaire, le fait que l'écriture ne serait pas considérée, en formation d'éducateur spécialisé puis sur les lieux d'emploi, comme une matière et une activité noble, et par certains impacts de l'écriture jugés négatifs pour l'action professionnelle.

Le rapport à l'écriture positif de Jade s'étaye sur des expériences de formation marquantes et positives pour elle, qui lui permettent de se présenter comme ayant « une certaine aisance » 1.522 à l'écrit. Son baccalauréat littéraire est valorisé, qualifié d'« études littéraires » 1.417, qu'elle se dit chanceuse d'avoir réalisées : elles lui ont permis d'acquérir de solides capacités de construction des écrits et une richesse de vocabulaire, qu'elle réinvestit dans l'écriture et les écrits professionnels. Le discours laisse apparaître ses modalités d'apprentissage. Dans un premier temps, elle incorporerait et utiliserait un savoir extérieur à elle (elle raconte par exemple que dans ses premières rédactions, au collège, « y'a une partie des mots qui étaient pas mes mots à moi / mais des mots qu'j'avais pu lire / d'auteurs » 1.536, « j'remettais / euh / limite du mot pour mot » 1.538). Puis, elle réaménagerait son propre savoir en y liant des éléments venus de l'extérieur. Ce n'est qu'à partir de cette deuxième étape qu'elle se percevrait comme « sachante », comme étant l'auteur authentique de ses productions – verbales et écrites. En ce qui concerne l'écriture, le fait d'être auteur renverrait, pour elle, à la maîtrise des mots et des structures propres à l'expression écrite. Le savoir-écrire, directement relié à la capacité à structurer un écrit (c'est-à-dire à lui donner une forme jugée correcte et à agencer son contenu de manière cohérente), se serait édifié chez Jade au moment où elle aurait atteint une structuration psychique stable (« c'est / arrivé à partir du moment où / en gros j'ai été construite personnellement » 1.542), moment qu'elle situe à la période de l'adolescence, au lycée. L'expression « c'est / arrivé » me donne une impression d'immédiateté de ce savoir-écrire, qui serait davantage lié à l'aboutissement d'un processus de structuration psychique qu'à un réel apprentissage de l'écriture en tant qu'objet externe. Peut-être Jade se percevait-elle, avant l'adolescence, comme maîtrisant déjà l'aspect technique de l'écriture, mais comme n'ayant pas encore la capacité à construire des écrits, ne disposant pas pour elle-même d'une pensée construite. C'est qu'elle percevrait les écrits et les discours verbaux comme la simple extériorisation de pensées déjà produites et agencées « dans la tête » : « c'que j'ai dans la tête / j'peux tout à fait et / le mettre par écrit / et juste le sortir oralement » 1.558. Ses écrits semblent donc construits en amont de leur rédaction. J'ai émis l'hypothèse que, pour Jade, ce serait la construction de soi (structuration interne) qui permettrait la construction d'objets extérieurs par soi. À partir de l'adolescence, dit-elle, « je savais mon mode de pensée » 1.546, « je savais vers quoi j'tendais » 1.546. La construction de

soi et de sa pensée lui aurait dès lors permis de produire puis d'extérioriser des propos construits, par le biais de la parole ou de l'écriture, dont l'aspect technique était déjà maîtrisé. Le plaisir d'écrire serait apparu, pour Jade, à ce moment-là, en lien à un plaisir à maîtriser les mots et la capacité à structurer un texte. Le plaisir viendrait à la fois de la fierté du texte produit, et du jeu intime avec les mots au moment de l'écriture. Jade parle de « mes notes personnelles » 1.53, « mon matériau à moi » 1.54, que j'ai reliés à un plaisir autoérotique, qui viendrait se jouer dans des pratiques professionnelles – notamment d'écriture – en solitaire.

L'idée d'une construction du discours – écrit ou oral – en amont de sa rédaction ou de sa déclamation fait également écho à mon hypothèse d'un désir de maîtrise de Jade sur ses actes et ses pensées, sur les personnes qui l'entourent (dans le cadre professionnel ses collègues et les usagers), et sur les objets qu'elle produit (ici des discours ou des écrits). Dans ses propos sur l'écriture, dans l'espace même de ses écrits semble-t-il, chacun – elle-même, ses collègues, ses supérieurs, les usagers – aurait sa place, son rôle et ses relations définis, maîtrisés. Dès le début de l'entretien, Jade sépare les écrits professionnels en plusieurs catégories, relatives à leur mode de production, à leurs fonctions, à leurs destinataires et à leurs lecteurs potentiels. Il y a des écrits réalisés « toute seule » 1.24, d'autres « avec quelqu'un / donc soit une collègue soit ma chef de service » 1.27, d'autres encore « avec la personne (l'utilisateur) » 1.19. Il y a les écrits « formels » (4), qui font suite à des demandes ou commandes de supérieurs hiérarchiques, ont un format imposé, sont produits dans un espace-temps précis ; et les écrits « informels » (2), spontanés, minoritaires, peu ou pas socialisés. Les écrits formels contiennent des données objectives (« des faits » 1.4) concernant les actes professionnels, la situation des usagers, la situation d'accompagnement ; quand les écrits informels, plus subjectifs, contiennent plutôt les pensées, les réflexions, les interprétations du professionnel sur ces faits (« c'que moi j'analyse » 1.5). L'écrit est valorisé en tant qu'il permet de maîtriser voire d'exercer une emprise sur les contenus de pensée en en gardant trace, en les fixant (afin qu'ils ne soient pas, comme les mots parlés, « perdus dans la nature » 1.562), et en les organisant. La production d'écrits (notamment « formels ») serait, pour Jade, une des activités qui règle et régule son quotidien professionnel (« tout mon travail finalement est réglé par ce timing / effectivement des écrits » 1.70), l'écriture un outil de formalisation et de structuration de sa pensée et de son action professionnelle. S'agissant des relations aux usagers, j'ai émis l'hypothèse que se traduirait, dans les écrits, un désir de Jade de prise de pouvoir, voire d'emprise – fantasmatique ou réelle – sur ces derniers. Les éléments apportés par le professionnel et par l'utilisateur sont, dit-elle, séparés et hiérarchisés dans l'écrit : ceux du professionnel sont situés du côté du concret, des faits, du savoir analytique, ce sont les



éléments jugés sérieux ; ceux de l'usager sont situés du côté du ressenti, de l'affect, de la passion, peu raisonnés. En outre, les écrits professionnels « formels » contribuent à infléchir la destinée des usagers, ce qui donne au professionnel une forme de pouvoir sur ces derniers.

Les facilités à écrire de Jade seraient donc liées, pour elle, à une triple maîtrise. Maîtrise des techniques d'écriture, capacités de construction d'écrits et vocabulaire étendu, acquis durant son parcours scolaire et étudiant ; maîtrise et capacités de construction de la pensée, acquises à l'adolescence ; maîtrise des formats d'écrits (scolaires, universitaires, professionnels), de leur utilité et de leur utilisation. Son soi-professionnel écrivant serait donc principalement une adaptation au cadre professionnel de capacités à écrire présentes chez elle au préalable.

Les pratiques d'écriture et de production d'écrits, que Jade maîtrise, seraient un des éléments qui lui permettent d'être la « bonne professionnelle » qu'elle aspire à être. Toutefois, cet idéal de pratique viendrait se heurter à la réalité de métier : Jade a conscience que la priorité du travail social ne va pas à l'écriture. Elle me semble tiraillée entre ses propres facilités et son propre goût pour cette pratique, l'importance et l'intérêt qu'elle lui accorde, et la place – moindre – qui lui est accordée dans son groupe professionnel d'appartenance.

### **LOUISE : construction d'un soi-professionnel écrivant par essai d'émancipation des cadres contraignant la pratique d'écriture professionnelle**

Louise a commencé sa carrière d'éducatrice dans les années 1980, période où les pratiques d'écriture étaient peu présentes en éducation spécialisée, et ne faisaient pas partie des traits professionnels principaux de l'éducateur. Elle a perçu une évolution quantitative et qualitative de ces pratiques au cours de sa carrière, dont elle a passé les vingt dernières années dans le même IME. Ces pratiques, dit-elle, sont pour la plupart contraintes : elles augmentent en réponse à des commandes d'écrits issues des hiérarchies. Louise parle très peu de *l'écriture*, mais bien plutôt des écrits – la visée principale de l'écriture dans le cadre professionnel serait en effet, d'après elle, la production d'écrits professionnels commandés, institutionnalisés, formatés. Outre leur production, leur circulation et leur transmission, aux usagers et parents mais aussi entre professionnels, sont, dans l'institution où exerce Louise, très strictement encadrées par les personnels de direction.

La majorité des professionnels éducatifs (Louise parle de ses collègues mais aussi, par moments, des éducateurs spécialisés de manière générique) est dite peu encline aux pratiques d'écriture, voire en difficulté vis-à-vis de celles-ci, principalement du fait d'un manque d'habitude à écrire, de la potentielle visée évaluative des écrits, et, dans l'institution où exerce

Louise, des modes imposés de rédaction, circulation et transmission des écrits, avec lesquels les personnels éducatifs sont en désaccord. Les relations entre éducateurs scripteurs et personnels de direction commanditaires et lecteurs des écrits sont le théâtre de tensions, de jeux de pouvoir. Louise présente un positionnement ambivalent quant à la contrainte et aux cadres : elle les rejette par moments, et les accepte à d'autres pour leur fonction d'étayage. J'ai émis l'hypothèse que persiste, chez elle, un besoin de validation de ses actes par des personnes aux statuts hiérarchiquement supérieurs au sien (parents et professeurs dans sa jeunesse, personnels de direction dans sa carrière d'éducatrice, moi durant l'entretien), qui côtoierait un désir d'émancipation de ces figures.

L'écriture professionnelle ne serait, pour Louise, qu'un dérivé de l'écriture « ordinaire », acquise dans l'enfance, à laquelle sont appliquées des méthodologies particulières apprises durant la formation professionnelle ou en cours d'emploi. L'apprentissage consisterait en l'expérimentation répétée de différentes méthodologies proposées par différents formateurs ou supérieurs hiérarchiques, au fil de laquelle l'étudiant ou le professionnel construirait sa propre méthodologie. Louise dit avoir été « entraînée » 1.302 à écrire durant sa formation, puis avoir appris à rédiger les écrits professionnels de manière autodidacte, en arrivant dans sa seconde structure d'emploi. Elle établit un lien direct entre capacité à écrire et pratique régulière de l'écriture (« entraînement » (5)).

Le mode d'apprentissage de Louise se composerait d'un premier temps d'expérimentation de méthodologies proposées de l'extérieur, d'un second temps d'incorporation et d'introjection de ces méthodologies, et d'un troisième temps de réaménagement de celles-ci pour elle-même – moment d'émancipation des figures ayant permis l'apprentissage. Ce processus en trois temps aurait eu lieu à propos de son apprentissage de l'écriture dans l'enfance, puis de l'écriture étudiante en formation. Ses formateurs, proposant des méthodologies et encadrant l'apprentissage, auraient joué un grand rôle dans cet apprentissage : parmi les éléments que Louise dit avoir « adoré » 1.306 au moment de la rédaction de son mémoire, il y a le fait d'être corrigée par ses professeurs (« *quand j'me faisais corriger* » 1.305). Mais, s'agissant de l'apprentissage de l'écriture professionnelle, les supérieurs hiérarchiques de son institution, jugés trop présents et cadrants, compliqueraient voire empêcheraient le troisième temps du processus, celui de l'émancipation, nécessaire à Louise pour accéder à une écriture subjective plus authentique et intégrative. Un cadre d'écriture et d'utilisation d'écrits trop strict briderait en effet les initiatives expérientielles des professionnels, les empêchant de trouver par et pour eux-mêmes le sens de l'activité d'écriture professionnelle. Le mode imposé de transmission des écrits, aux usagers et parents mais aussi entre professionnels, est par exemple

incompréhensible pour Louise (« pourquoi on nous demande tout ça » 1.351, « je sais même pas pourquoi y'a toutes ces précautions » 1.499), et en désaccord avec sa vision d'une activité idéale (« j'suis pas d'accord avec la façon de de procéder » 1.169). Les figures soutenant et encadrant l'apprentissage et l'utilisation de l'écriture sont dès lors perçues comme « mauvaises » : les chefs de service qui « *corrigent un peu comme des enfants à l'école* » 1.31 sont rejetés, alors que les professeurs qui corrigeaient étaient acceptés voire appréciés.

Bien que portant des jugements négatifs sur le positionnement de ses personnels de direction, Louise montre durant l'entretien une attitude de soumission aux fonctionnements qu'ils imposent. Ceci m'a conduit à l'hypothèse d'une relative introjection, par Louise, d'un « Surmoi institutionnel », composé des règles imposées par les personnels de direction en matière de rédaction et de communication des écrits, mais aussi, corollairement, une introjection des attentes et des intérêts accordés à l'écrit par ces personnels. Ainsi, tout au long du discours, elle soutient positivement l'écriture professionnelle, alors même que le mode de production écrite imposé dans son institution semble désagréable pour elle, et qu'elle doute de l'utilisation des écrits produits. De plus, comme évoqué ci-dessus, elle parle davantage des écrits que de l'écriture : ce n'est pas tant l'acte d'écrire qui est valorisé que la production d'écrits commandés par les personnels de directions. Les écrits plus informels, tels que les prises de notes des professionnels, non socialisés, ne semblent pas considérés comme de réels écrits (« on a nos propres écrits aussi euh / suite à un entretien / on / mais bon c'est des choses qu'on diffuse pas » 1.456, « mais non des / des écrits euh / hors commande entre guillemets euh / / y'en a pas » 1.458). Les intérêts de l'écriture et des écrits pour le professionnel lui-même sont peu évoqués : tous sont reportés sur l'utilisateur. Ainsi, ces pratiques permettraient de mémoriser, de garder trace des actes professionnels, de prendre de recul, d'être réflexif, de répertorier, d'explicitier et de réfléchir aux « *outils* » 1.361 d'action, ceci afin de planifier une action professionnelle raisonnée, bienveillante envers les usagers et leurs familles. Le souci bienveillant de Louise et de ses collègues vis-à-vis des usagers et de leurs parents (auxquels elle semble par moments s'identifier), viendrait complexifier voire compliquer leur pratique d'écriture professionnelle : il s'agirait, dans les écrits, de bien choisir ses mots, de modérer ses propos, afin de ne pas faire violence à ces parents, lecteurs potentiels.

Dès le début de l'entretien, Louise fait part d'un projet de reprise d'études : elle souhaite s'engager dans une formation au CAFERUIS. De ce projet, elle évoque surtout la rédaction d'un « mémoire » 1.9. Cela lui fait associer sur sa formation d'éducatrice, elle se souvient avec plaisir de la rédaction de son « mémoire » 1.284 d'alors, qui, si elle avait commencé dans

l'angoisse (« *j'aurais jamais cru qu'je puisse euh / rédiger un mémoire comme ça* » 1.303), lui avait finalement apporté satisfaction et fierté (« *j'ai vraiment adoré / adoré* » 1.305, « *j'étais très fière de mon mémoire / très très fière* » 1.303). Elle dit être angoissée à l'idée de sa future rédaction d'un mémoire de CAFERUIS, n'ayant plus l'habitude de l'écriture de type universitaire. J'ai émis l'hypothèse que cette angoisse serait également liée à une idéalisation de ce type d'écriture, se doublant de mécanismes de projection, qui s'actualiseraient dans les transferts mis en place entre nous durant l'entretien. À plusieurs moments du discours, elle compare différents types d'écriture et d'écrits (étudiants, universitaires, professionnels), qu'elle hiérarchise selon les places qu'occupent leurs scripteurs. Tout se passe comme si étaient projetés dans la pratique d'écriture les attributs accordés aux positions professionnelles – les personnels de direction et les universitaires, pensés libres de décider de leurs écrits, occupant fantasmatiquement le statut le plus élevé. Ainsi, l'angoisse de Louise quant à la rédaction de son mémoire de CAFERUIS pourrait également représenter une crainte quant à son futur changement de position professionnelle, voire une crainte de ne pas réussir à être une « bonne chef de service » si toutefois elle ne parvenait pas à rédiger ce mémoire. Le projet de reprendre des études, de rédiger un mémoire fantasmé comme à la fois difficile et « *exaltant* » 1.211, et d'occuper une place de chef de service à la fin de sa formation, pourrait toutefois indiquer un mécanisme d'émancipation en cours des figures d'autorité contraignant son écriture dans le cadre professionnel.

### **CHLOÉ : fonctions d'étayage et de soutien de l'écriture pour le soi-professionnel**

Durant tout l'entretien, Chloé parle de son goût et de ses facilités pour l'écriture, étayés sur un parcours scolaire vécu comme réussi : « *c'était pas très compliqué pour moi l'école* » 1.703 dit-elle, « *j'avais pas d'difficultés sur tout c'qui était / rédaction des dissert' / des machins etc.* » 1.703. Entrée en formation d'éducatrice dès l'obtention du baccalauréat, à l'âge de dix-huit ans, poursuivant un désir de métier ancien (« *j'ai toujours voulu faire c'métier* » 1.701), elle montrait une grande curiosité pour la pratique de terrain (« *j'étais surtout très très intéressée par les stages / c'est c'qui me passionnait* » 1.700). Durant ses deux premières années de formation, elle accomplissait les écrits étudiants comme une formalité, sans difficulté, mais davantage par devoir que par plaisir. Elle indique que son intérêt pour l'écriture en éducation spécialisée est apparu au cours de sa dernière année de formation, au moment de la rédaction de son mémoire de fin d'études. Elle relie cet intérêt nouveau à deux éléments : sa rencontre avec une guidante de stage charismatique à laquelle elle se serait

identifiée, et le choix d'un sujet de recherche qui la passionnait, « les dynamiques de travail en équipe » 1.712. Le choix de cette thématique de recherche, qui reste pour elle d'un grand intérêt depuis lors, semble né de son désir de comprendre l'équipe dans laquelle elle effectuait son stage de dernière année de formation, support du mémoire – une équipe en très grande souffrance (« une institution qui était très compliquée c'était un IME avec beaucoup beaucoup d'souffrance / y'avait eu cinq cancers du sein chez les femmes / euh / 'fin / la prof de sport qui / s'mettait à chialer en plein truc » 1.716), qui l'aurait laissée dans un état d'incompréhension (« 'fin des choses que je comprenais pas »). Or, Chloé semble porteuse d'un fort désir de savoir, de comprendre le sens de ses actions et de celles des personnes qui l'entourent. C'est également lors de sa dernière année de formation qu'elle dit avoir compris l'intérêt de l'écriture et des écrits dans sa profession d'éducatrice (« l'intérêt de l'écrit dans // dans notre euh // travail / dans notre fonction » 1.720, « l'intérêt d'écrire » 1.724, « comment ça pouvait être intéressant » 1.725). Il me semble que son soi-professionnel écrivain a commencé à se construire dès cette fin de formation, puis s'est consolidé au cours de ses premiers emplois, qui lui ont permis de faire l'expérience de différentes pratiques d'écriture, d'acquiescer les bases de « cet outil-là d'écrit » 1.48, et une « rigueur » 1.48 rédactionnelle qu'elle aurait depuis lors « gardée » 1.48. L'écriture, pratique aisée pour elle et à laquelle elle accorderait du sens dans le cadre professionnel, serait rapidement devenue l'un de ses traits professionnels majeurs, faisant partie intégrante de son soi-professionnel, au point qu'elle envisagerait cette pratique comme « *quelque chose de / de naturel* » 1.746.

Deux ans avant l'entretien, Chloé a pris un poste dans une institution où les pratiques d'écriture et l'utilisation d'écrits sont dévalorisées, voire rejetées par la plupart des membres de l'équipe éducative, qui y opposent des « *résistances* » (3). C'est que ces pratiques cristalliseraient de nombreuses tensions dans cette équipe, deviendraient des objets de pouvoir et de hiérarchisation entre professionnels et entre professionnels et usagers, un sentiment d'infériorité se fixant tout particulièrement sur la maîtrise ou la non maîtrise de l'écriture et de la communication écrite. Ces pratiques s'inscriraient dans un épisode de dysfonctionnement institutionnel qu'elles exacerberaient, en venant éclairer les changements de cette institution en particulier et de son secteur d'expertise, et modifier les fonctionnements de l'équipe. Celle-ci se défendrait des angoisses de mort et d'éclatement du groupe en se rigidifiant sur des pratiques anciennes, habituelles, et en rejetant violemment tout autre – personne ou pratique – différent d'elle ou venant questionner son fonctionnement. La pratique d'écriture, nouvelle, en serait mise au ban, tout comme ses défenseurs, dont Chloé.

Chloé peine à trouver une place dans cette équipe et à s'identifier à ses membres, entretenant une « culture de l'oral » 1.35 trop différente de sa propre pratique naturelle de l'écriture. De plus, elle dit avoir été « dérangée » 1.164, « embêtée » 1.196, à son arrivée dans cette institution, par le fonctionnement de l'équipe, et notamment par la totale transparence des écrits vis-à-vis des usagers et collègues, bousculant ses anciennes habitudes d'utilisation de l'écriture et des écrits. De leur côté, les membres de l'équipe ne la percevraient pas comme appartenant à leur groupe, ils la rejetteraient en partie du fait de son goût pour l'écriture, et de ses tentatives d'introduire cette pratique dans le quotidien professionnel. Au lieu de s'adapter aux mœurs de cette équipe pour s'y intégrer, Chloé surinvestit l'écriture, et, en désaccord avec le fonctionnement institutionnel dominant, met en œuvre des pratiques différentes de celles de ses collègues. Elle reste convaincue que la culture de l'écrit (opposée à la « *culture de l'oral* » (2) de l'équipe) est la « bonne culture », elle soutient sa vision d'un « bon rapport à l'écrit », un rapport à l'écrit idéal, dont, d'après elle, tout le monde ne disposerait pas. Elle défend l'intérêt de l'écriture et des écrits dans l'action professionnelle, pour l'accompagnement des usagers mais aussi pour le professionnel, pour qui l'écrit serait un espace d'élaboration, « pour pouvoir synthétiser les choses les expliquer les comprendre » 1.170.

L'écriture, pratique habituelle et plaisante pour Chloé, appartenant à son idéal de métier, semble occuper une fonction importante dans l'étayage et le maintien actuel de son soi-professionnel d'éducatrice. Dans ce groupe-équipe en crise, composé de membres auxquels elle ne peut s'identifier et qui la rejettent, l'écriture, qu'elle maîtrise, qui lui permet de donner sens à son action professionnelle, de légitimer sa place, la conforterait sur le plan narcissique. J'ai également fait l'hypothèse que certaines pratiques d'écriture prennent pour Chloé une fonction autoérotique. Dans les moments où elle se sent trop « attaquée » 1.796, l'écriture serait enfin investie dans une visée de soin psychique, support de résilience – elle parle de la rédaction de textes qui m'ont fait penser à un journal intime professionnel, mise en œuvre au moment de vécus de souffrance professionnelle insupportables pour elle. L'écrit servirait dès lors de contenant (palliant potentiellement le manque de contenance du groupe-équipe), et d'espace d'élaboration de l'action professionnelle et des ressentis que celle-ci fait naître, permettant à Chloé de se dégager quelque peu de ses vécus de souffrance.

### 3.2.1. CADRES ET MÉCANISMES PSYCHIQUES SOUTENANT LE SOI-PROFESSIONNEL ÉCRIVANT

En analysant puis en confrontant la manière dont chacun des six éducateurs interviewés a investi l'écriture dans le cadre professionnel, j'ai pu dégager des mécanismes psychiques et des cadres (internes et externes) récurrents, qui concourent, me semble-t-il, à l'émergence et au maintien d'un soi-professionnel écrivant vécu comme positif<sup>747</sup>. Ceux-ci, bien qu'investis différemment par chaque éducateur, seraient présents chez tous.

Il apparaît que l'écriture professionnelle, en tant que nouveau type d'écriture visant à produire des écrits spécifiques, serait vécue par beaucoup d'éducateurs comme un (ré)apprentissage de l'écriture, ou du moins du savoir-écrire dans un cadre nouveau. Clément l'exprime en ces termes : « je suis en train d'apprendre à écrire euh / / dans mon travail d'éducateur » 1.5, dit-il. Louise dit avoir découvert l'écriture professionnelle dans sa deuxième structure d'emploi, dès lors « il a fallu qu'j'm'y mette / que j'apprenne » 1.26 dit-elle. Jade situe plutôt le réapprentissage dans sa manière de construire les écrits, forme et fond, afin qu'ils correspondent aux exigences du cadre professionnel – elle dit par exemple : « j'apprends à / concentrer dans mes mails / l'élément essentiel » 1.761.

L'un des présupposés à la construction d'un soi-professionnel écrivant serait donc d'être en capacité de (ré)apprendre. Ce (ré)apprentissage particulier sollicite, d'une part, le rapport à l'écriture, au sens de « rapport à l'écrire »<sup>748</sup>, dans ses dimensions individuelles et collectives, et le rapport à l'écrit en tant qu'objet texte – ici écrit professionnel. Il sollicite, d'autre part, le rapport au savoir, en tant que processus créateur. En effet, au cours de ce (ré)apprentissage, l'éducateur intériorise, réaménage et produit, pour lui-même, un nouveau type de savoir-écrire, professionnel. L'apprentissage, parce qu'il nécessite de s'accepter comme en partie « non sachant », vient déstabiliser le soi, privé et professionnel.

Au regard de l'analyse des discours, je peux avancer que cet apprentissage et la déstabilisation momentanée qui l'accompagne seraient plus aisés chez les personnes ayant une structuration psychique et du soi-professionnel relativement stable et assurée, un soi-professionnel ouvert à de nouvelles expériences et donc peut-être à des identifications en partie inédites. En effet, pour que l'intégration du trait professionnel écriture au soi-professionnel se passe bien, ce

---

<sup>747</sup> « Positif » est le premier terme qui m'est venu à l'esprit pour qualifier ce soi-professionnel écrivant. J'entends par là un soi-professionnel écrivant intégré, authentique, permettant des pratiques d'écriture et une utilisation d'écrits pas trop déstabilisante pour le soi-professionnel, voire, idéalement, créatives.

<sup>748</sup> Dubois, A. (2017a), *op. cit.*, p. 100.

dernier devrait être à la fois assez solide, gouverné par le principe de constance, afin de ne pas être trop déstabilisé lorsqu'il est confronté à un nouveau trait professionnel qui nécessite sa réorganisation, et assez souple pour pouvoir effectivement évoluer, se réorganiser<sup>749</sup>. Dans le cas contraire, l'apprentissage, qui vient attaquer l'ordre établi d'un soi-professionnel fragile, et souvent, par protection, rigide, est difficilement vécu, voire rejeté. C'est notamment ce qu'il semble se passer dans l'équipe où exerce Chloé. Traversant une période de dysfonctionnement institutionnel, les professionnels y seraient déstabilisés, en tant que groupe-équipe dont l'organisation symbolique est mise à mal, et à titre individuel. Apparaissent des angoisses de morcellement voire de mort du groupe-équipe, que chaque membre percevrait et combattrait à titre individuel, du fait d'une « faillite des fonctions défensives institutionnelles »<sup>750</sup>. Afin de préserver l'intégrité de leur soi-professionnel et de leur groupe-équipe, ces professionnels rejetteraient toute pratique nouvelle, étrangère à leurs habitudes, dont l'écriture, et tout apprentissage qui viendrait mettre en doute leurs capacités. Ainsi sont rejetées ou du moins vivement critiquées les formations à l'écriture proposées dans l'institution, les professionnels y opposant un savoir déjà présent (« ouai c'est bon / qu'est c'qu'ils vont nous apprendre des écrits professionnels / ça fait vingt ans qu'on travaille avec ça / qu'est c'qu'y veulent » 1.763). Ce serait alors l'impact de l'écriture et de l'utilisation d'écrits sur le soi-professionnel et sur le groupe qui serait refusé, bien plus que la pratique d'écriture et l'utilisation d'écrits elles-mêmes.

La situation de (ré)apprentissage peut faire naître des affects douloureux, des sentiments d'échec, de honte, de culpabilité. La survie psychique et à la survie du soi-professionnel, la poursuite d'un idéal professionnel, dépendraient alors du caractère ponctuel de ces ressentis. À cette fin, le sujet professionnel devrait pouvoir utiliser des mécanismes de défenses et de dégagement, disposer de capacités d'élaboration et de transformation. Plusieurs types de défenses seraient utilisés par les éducateurs interviewés : une mise à distance ponctuelle des pratiques d'écriture chez Clément, des mécanismes de refoulement, de projection et de rationalisation des affects douloureux, alternant avec l'espoir de réussir à écrire, qui s'apparenterait à un mécanisme de dégagement. Des défenses de type rationalisation ou intellectualisation chez Flore et Jade, vis-à-vis de réalités professionnelles dérangeantes pour elles. Une séparation voire un clivage entre soi-personnel et soi-professionnel chez Jade, lui

---

<sup>749</sup> L'organisation psychique, ou, ici, l'organisation du soi-professionnel, désignerait la manière particulière dont opèrent les processus psychiques d'un sujet professionnel singulier, dont ils traitent les affects et les représentations liés à la professionnalité – à soi-même, à l'environnement et à la vie relationnelle. Cette organisation est dynamique, c'est-à-dire qu'elle est liée à un jeu des forces pulsionnelles et à des environnements. Des éléments internes et externes peuvent ainsi nécessiter d'en adapter le fonctionnement, de le réorganiser.

<sup>750</sup> Pinel, J.-P., *op. cit.*



permettant de préserver son soi-personnel d'affects douloureux vécus dans le cadre professionnel. Une utilisation défensive de l'humour voire du cynisme chez Louise, face à ses incompréhensions quant à certains fonctionnements institutionnels.

La force et la souplesse du soi-professionnel seraient grandement dépendantes d'étayages narcissiques « suffisamment bons », et de la présence d'une enveloppe psychique et/ou groupale contenant et malléable. Dans le cadre professionnel, le groupe formé par l'équipe occuperait souvent cette fonction d'enveloppe groupale, sur le modèle de ce que D. Houzel (1992) définit comme « enveloppe institutionnelle »<sup>751</sup>. Certains éducateurs, comme Chloé, pointent l'incidence de la défaillance du groupe-équipe dont ils font partie (« une équipe pluridisciplinaire sans l'être » 1.61, « *un écart et des difficultés* » 1.479 de compréhension et de communication, « *d'la dissonance* » 1.519 entre ses membres) sur le soi-professionnel de chacun de ses membres. Celle-ci pourrait entraîner, chez ces derniers, des vécus « *de malaise / de mal être* » 1.465, des doutes quant à leur « *légitimité* » 1.430 professionnelle, un manque de « *sécurité* » 1.406, un besoin « de s'protéger » 1.408. Dans ce contexte, l'écriture, qui vient éclairer les différences entre les membres de l'équipe, est rejetée par certains professionnels, et utilisée de manière défensive par d'autres, dont Chloé.

Le (ré)apprentissage, lorsqu'il a lieu, serait soutenu par des mécanismes psychiques, dont les principaux semblent être l'identification, la projection, l'incorporation et l'introjection.

Au même titre que l'apprentissage de l'écriture dans l'enfance, le (ré)apprentissage du savoir-écrire dans un cadre professionnel passerait par des phases d'identification et de projection aux figures qui l'accompagnent. Celles-ci seraient représentées par des supérieurs hiérarchiques, des collègues, mais aussi des usagers voire des parents d'usagers. Fanny rapproche son expérience de celle de collègues (« *j'ai vu une évolution sur euh / sur mon écrit euh / mais j'ai pu l'voir sur d'autres collègues aussi hein qui ont repris des formations* » 1.129), en prend certains pour modèles (« de nouveaux collègues sont arrivés / qui avaient euh / qui avaient une / une riche expérience et donc euh / moi aussi j'me suis inspirée euh / d'eux façons d'faire » 1.161). Chloé s'est mise à accorder un grand intérêt à l'écriture dans le cadre professionnel au cours de sa dernière année de formation, moment de sa

---

<sup>751</sup> Le concept d' « enveloppe institutionnelle » prend, pour D. Houzel, les mêmes caractéristiques que l' « enveloppe familiale », « enveloppe qui entoure les enveloppes psychiques individuelles et qui en même temps est constituée d'une partie de chaque enveloppe individuelle qui ajoute sa contribution au tissage de l'enveloppe familiale en permettant une continuité », continuité « dynamique ». L'enveloppe institutionnelle occuperait les mêmes fonctions que celles de l'enveloppe psychique : limite, frontière et contenant, au sens de Bion (...). Une enveloppe institutionnelle idéalement « vivante, souple, élastique et évolutive » devrait avoir quatre qualités principales : « l'étanchéité, [...] la perméabilité [...], la consistance [...] et l'élasticité ». Houzel, D. (1992), *op. cit.*, p. 71-74.

rencontre avec une enseignante particulièrement charismatique pour elle (« j'ai été accompagnée par une formatrice euh / voilà qui pour moi était un peu mon mentor quelqu'un que j'admire » 1.708). Clément projetterait quant à lui ses difficultés à écrire sur les usagers accompagnés en prévention spécialisée, projection qui lui permettrait de s'imaginer lui-même « sachant ». Des relations entretenues avec ces figures identificatoires et projectives, des positions prises par et prêtées à celles-ci, dépendraient la qualité des identifications, et la plus ou moins grande capacité, pour les éducateurs, à faire leur cet attribut de l'autre qu'est la capacité et le désir d'écrire, de produire et d'utiliser des écrits professionnels.

L'attribut savoir écrire, produire et utiliser des écrits professionnels, extérieur à l'éducateur qui n'en a pas encore fait l'expérience, est peu à peu intégré à son Soi-professionnel, via des mécanismes d'incorporation et/ou d'introjection. Chez Flore, ces mécanismes sont presque visibles dans les gestes qui accompagnent ses propos : parlant de son apprentissage de théories, elle désigne sa tête et son ventre (« elles (les théories) sont là (montre son ventre) / / / mais / en même temps elles sont pas là (montre sa tête) » 1.383). Après avoir été incorporées, ces théories sont, dit-elle, « intégrées » 1.384 à son Soi (« y'a un truc qui s'est fait c'est l'mélange entre les théories / entre / ma propre névrose / euh / mes propres / voilà / tout ça / s'est amalgamé » 1.388). Dans les discours de Fanny et de Louise, j'ai plutôt analysé une introjection des attentes et des intérêts accordés à l'écriture et aux écrits par les personnels de direction, qui, dès lors, deviennent leurs attentes et intérêts propres.

Enfin, par le biais notamment d'identifications possibles mais aussi d'émancipations réussies d'avec les figures identificatoires, l'écriture deviendrait l'un des traits de l'Idéal du moi professionnel, auquel l'éducateur cherche à ressembler. Ce serait notamment le cas pour Chloé, qui appuie sa spécificité professionnelle sur l'écriture, pratique maîtrisée et plaisante pour elle, à laquelle elle accorde un grand intérêt pour les actions professionnelles et l'accompagnement des usagers. Afin que la poursuite de cet idéal soit possible, il s'agit toutefois que ce dernier soit pensé comme atteignable, au moins en partie. Un Idéal du moi trop grandiose, ou trop strict, tyrannique, entrainerait chez la personne cherchant à s'y conformer un perpétuel sentiment d'échec, qui peut la conduire à l'abandon de sa poursuite. Ainsi semble-t-il en être, par moments, pour Clément : se comparant aux capacités à écrire de son père (« mon père écrit très très bien » 1.547), il est insatisfait de sa propre écriture (« c'est tellement tr' tellement compliqué » 1.257, « des fois j'ai l'impression qu'j'vais pouvoir euh / 'fin c'est c'est j'sais pas c'est compliqué d'y'arriver j'y'arrive pas » 1.529, « c'est assez frustrant » 1.548), qui reste dès lors compliquée pour lui, tant dans le cadre privé que professionnel.

Conformément à l'une des principales hypothèses de ma recherche, il semble que le rapport personnel à l'écriture ait un réel impact sur le rapport professionnel à l'écriture et sur le soi-professionnel écrivain. L'aisance et le goût personnel pour l'écriture de Flore, Jade et Chloé facilitent par exemple leur utilisation de l'écriture dans le cadre professionnel, quand les difficultés de Clément la lui compliquent. Toutefois, l'impact du rapport personnel à l'écriture est loin d'être le seul à prendre en compte : les structurations psychiques subjectives des professionnels et leur rapport aux contextes extérieurs (notamment à la profession et à la professionnalité, à la mission professionnelle, à l'institution, à l'autorité et aux personnels de direction, aux collègues et partenaires, aux usagers), jouent également un rôle central dans la manière dont ils vivent leur écriture dans le cadre professionnel, et dont ils se perçoivent en tant qu'éducateur écrivain.

### **3.3 PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE**

Les pratiques d'écriture et de production d'écrits des éducateurs spécialisés, relativement nouvelles dans ce champ professionnel et participant d'une mutation de celui-ci, sont mises en œuvre en réponse à un ensemble de lois et règlements relatifs à l'action sociale et au fonctionnement de ses institutions. Elles sont prises, d'un côté, dans cet ensemble de contraintes, extérieures à l'éducateur scripteur, mais qui viennent influencer son écriture. Pour la plupart cadrées, forme et fond, et répondant à des commandes hiérarchiques, elles ne sont que peu souvent mises en œuvre de son simple désir ou besoin. Elles sont prises, d'un autre côté, dans un ensemble de contraintes et d'enjeux psychiques internes au scripteur, notamment son rapport à l'écriture, construit de ses différentes expériences de l'écriture dans des cadres divers, son idéal professionnel, son rapport à sa profession et à sa mission, à l'institution qui l'emploie et à ses personnels de direction, à ses collègues et partenaires, aux usagers et à leurs familles, ayant accès à la majorité des écrits qu'il produit.

Ces contraintes et enjeux pesant sur l'écriture des éducateurs les conduisent à une perception ambivalente de cette pratique. Je remarque que tous les éducateurs interviewés, et même ceux qui n'ont pas de difficultés personnelles avec l'écriture, parlent des difficultés à écrire des éducateurs (« ça j'pense qu'c'est quelque chose que tu risques de retrouver assez régulièrement de la pratique écrite euh / dans l'social c'est quand même quelque chose euh // d'assez fastidieux pour nous tous » l.771 dit par exemple Jade). Les discours balancent tous entre défense des intérêts et questionnements de ces pratiques, entre investissement et résistance à leur égard. Intérêts, déjà plusieurs fois énoncés, pour l'action professionnelle et

l'accompagnement des usagers, pour les professionnels, pour les équipes éducatives, pluridisciplinaires, et les actions partenariales. Mais aussi questionnements face aux empêchements que représentent, souvent, pour ces éducateurs, les cadres externes et internes qui contraignent leurs pratiques d'écriture professionnelles. Parmi ces empêchements, il y a notamment le manque de temps à consacrer à l'écriture dans un quotidien professionnel décrit comme surchargé d'urgences, qui conduit à des priorisations, souvent jugées peu optimales, entre temps d'action directe auprès des usagers et temps d'écriture. Il y a aussi les modalités prescrites de sa mise en œuvre, le manque de liberté quant aux formats, aux contenus et à l'utilisation des écrits, souvent imposés par les directions. Chez certains éducateurs, des doutes quant à l'utilisation effective des écrits par les personnels commanditaires, et la volonté de résister à une instrumentalisation potentielle des écrits dont la visée première ne serait plus, comme ils le désirent, un accompagnement optimal des usagers, mais une quantification et une évaluation des actes professionnels. Il y a également le fait que les écrits soient lus, par des supérieurs hiérarchiques et des collègues potentiellement jugeant, par des usagers potentiellement blessés par ces lectures. Il y a, enfin, des difficultés subjectives à écrire, et des disparités entre les niveaux scripturaux et les rapports à l'écriture des différents membres des équipes, qui empêchent souvent une utilisation harmonieuse de l'écriture et des écrits. À ces empêchements s'ajoute, en écho à l'une des hypothèses de ma recherche, la crainte que l'utilisation de l'écriture et des écrits ne conduise à et ne participe d'un changement négatif de la profession, de la fonction et des actes des éducateurs spécialisés.

En réaction à ces enjeux, à ces contraintes et à ces craintes, nombre d'éducateurs remettent en cause voire résistent à tout ou partie des pratiques d'écriture et à l'utilisation d'écrits, ou du moins à la manière dont ces pratiques sont actuellement pensées et mises en œuvre dans le quotidien professionnel. Certains arguent que le travail éducatif est avant tout oral (« on reste quand même sur les fondements hein de l'éducation spécialisée / sur qu'est c'que c'est / qu'est c'que / encore une fois hein sur l'oralité / sur euh / travailler avec c'qu'on est » 1.777 soutient par exemple Chloé). D'autres, s'ils ne résistent pas à ces pratiques, les présentent comme utopiques, difficiles voire impossibles à mettre en œuvre dans la réalité actuelle du quotidien professionnel (« ça pourra pas prendre / en l'état / ça pourra pas / faut faire un peu le deuil de ça parce que ça / ça peut pas » 1.545, poursuit Chloé). D'autres encore présentent les professionnels comme potentiellement incapables de se saisir par eux-mêmes de ces pratiques (« j'y crois pas trop que ça puisse marcher » 1.443 dit Fanny, et de proposer, à l'idée de la mise en place d'un journal dans son équipe, « un accompagnement / pour ceux (de ses collègues) qui euh // euh / ben ceux qui font un blocage » 1.96).

Pourtant, les mutations de l'action sociale et de ses métiers, qui engagent et auxquelles participent une hausse des pratiques d'écriture et de l'utilisation d'écrits en éducation spécialisée, sont une réalité (« va y avoir un changement obligatoire » 1.531 soutient Chloé), à laquelle les éducateurs doivent s'adapter (« t'façon on est obligés donc autant le vivre bien et travailler là-dessus et qu'ça devienne quelque chose d'intéressant / et de / voilà / de constructif d'enrichissant » 1.538, poursuit-elle). Faire de ces pratiques quelque chose d'« intéressant », de « constructif », d'« enrichissant », de créatif ajouterai-je, nécessiterait de dépasser les résistances – individuelles et groupales – qui y sont opposées, d'intégrer au mieux le trait professionnel écriture au soi-professionnel, c'est-à-dire de construire et de soutenir un soi-professionnel écrivant vécu comme positif.

### **3.3.1 PRÉCONISATIONS**

Je propose d'évoquer ici quelques préconisations sur les enjeux et les manières possibles d'accompagner des éducateurs spécialisés à (ré)investir positivement leurs pratiques d'écriture, leurs productions et leurs utilisations d'écrits dans le cadre professionnel, à construire, soutenir ou maintenir leur soi-professionnel écrivant.

Dans cette période de transition (de la profession, et donc du soi-professionnel), dans ce « passage de la culture orale à la culture écrite » 1.404 pour reprendre les termes de Fanny, un accompagnement facilitant semble en effet indispensable pour beaucoup d'éducateurs. À ce propos, Chloé pense que les résistances de membres de son équipe aux pratiques d'écriture et à l'utilisation d'écrits tiennent, certes, à leurs rapports subjectifs à l'écriture difficiles, mais aussi, en grande partie, à la défaillance de l'accompagnement qu'ils ont éprouvé au moment de « c'passage » 1.493 entre action éducative uniquement orale et action éducative utilisant l'écriture et les écrits. « Comment l'équipe a été accompagnée à c'passage – se demande Chloé – / je n'sais pas / moi j'parle souvent de cu' co-responsabilité / entre du coup // l'équipe et des personnalités qui sont c'qu'elles sont / des professionnels qui sont c'qu'y sont / mais aussi l'institution / à un moment donné / y faut s'interroger / sur pourquoi / les gens sont contre et pourquoi les gens sont dans cette résistance et y'a souvent des éléments d réponse en fait / donc comment ils ont été accompagnés à ça » 1.493. Fanny, parlant de la mise en place d'un « journal » dans lequel les éducateurs pourraient déposer des éléments de leur quotidien professionnel, évoque elle aussi la nécessité d'un « accompagnement » 1.95, afin que tous les professionnels puissent investir cet outil au mieux. Cette éducatrice a en outre expliqué

comment le passage à l'écriture réussi des membres de son équipe a été impulsé et accompagné par deux chefs de service, offrant aux professionnels un cadre dans lequel développer leur écriture – « *ce passage euh / à l'écrit donc euh // euh / j'crois qu'il faut vraiment qu'ça soit pensé pour l'accompagnement / euh / voilà comment comment on l'met en place et / pas on balance ça et hop y s'débrouillent* » 1.402, soutient-elle.

Conscients des réticences et des difficultés des éducateurs à se servir de l'écriture dans leur quotidien professionnel, les équipes de direction adoptent différents positionnements. Certains, comme un ancien chef de service de Clément et la chef de service de Louise, supposeraient a priori que les éducateurs n'écriront pas, ou pas assez vite, ou pas assez bien, et préfèrent donc écrire à leur place tout ou partie des écrits qui leur incombent (« le / projet / de c'qu'on voulait faire sur l'année / nous c'est l'seul truc qu'on devait écrire / et encore c'était l'chef de service qui s'en occupait / parc'que y / y savait qu'on n'allait jamais l'faire à temps » 1.360 raconte Clément, « nous on prend des n' en note des notes sur des faits euh / sur plusieurs jours ou sur une période donnée / mais après la rédaction finale euh / euh qui va être euh / soumise au juge ou euh / c'est c'est pas / c'est pas d'notre fait » 1.232 rapporte Louise). D'autres, comme une ancienne chef de service de l'institution où exerce Chloé, qui semblent penser que les éducateurs mettent de la mauvaise volonté à écrire, les y contraindraient, ce qui entraînerait souvent l'effet inverse de celui escompté : une résistance encore plus grande à l'écriture. D'autres encore, qui penseraient que les difficultés à écrire des éducateurs sont d'ordre technique, leur proposent des formations à l'écriture, qui ne feraient que les renvoyer à leurs vécus d'incapacité (« dans les catalogues de formation / alors maintenant on trouve plein de / de formations euh / sur / avec l'intitulé l'éducateur euh / face à l'écrit euh / plein plein plein / ça foisonne maintenant // comme quoi on a besoin d'être aidés / on est un peu des cancras » 1.386 dit Louise). Beaucoup de professionnels résisteraient à voire refuseraient ces formations, notamment du fait, comme j'en ai émis l'hypothèse plus haut, d'un soi-professionnel pas assez assuré, que tout apprentissage – nécessitant de s'accepter un temps comme « non sachant » – déstabiliserait trop.

Comment serait-il donc possible d'accompagner les éducateurs spécialisés à investir les pratiques d'écriture, de production et l'utilisation d'écrits professionnels, en prenant en compte les réalités contraignantes dans lesquelles elles sont prises mais en dépassant les freins que ces réalités semblent constituer pour eux, et, ainsi, les amener à construire, à soutenir ou à maintenir au quotidien un soi-professionnel écrivant vécu positivement ?

Un tel accompagnement devrait tout d'abord passer, à mon sens, par une sensibilisation des équipes de direction et des équipes éducatives à ces multiples enjeux et contraintes, externes et internes, qui encadrent, imprègnent et influencent leurs pratiques d'écriture et leur utilisation d'écrits dans le cadre professionnel. Leur faire prendre conscience de la réelle complexité de ces pratiques, qui peut être envisagée comme une richesse plutôt que comme un frein, au sens où elle permet d'ouvrir de multiples horizons, de multiples utilisations possibles du médium écriture. La prise en compte et l'acceptation de cette complexité – qui dépasse largement l'aspect technique de l'écriture – permettrait de déculpabiliser les éducateurs quant au fait de percevoir l'écriture comme une pratique compliquée : cette perception ne serait pas liée à un manque de capacités de leur part, mais bien au fait que cette pratique est effectivement compliquée. Je remarque que beaucoup d'éducateurs interviewés utilisent, sûrement inconsciemment mais néanmoins de manière très pertinente, le qualificatif « compliquée » (43 occurrences dans l'ensemble des entretiens) plutôt que « dure » (3) ou « difficile » (11) pour qualifier leur pratique d'écriture professionnelle. Et, en effet, cette pratique est compliquée par les enjeux et contraintes externes et internes dans lesquelles elle est prise, ce qui la rend parfois difficile. Tout l'enjeu serait qu'en les sensibilisant à ces enjeux et contraintes qui encadrent et influencent leur écriture et leur utilisation d'écrits dans le cadre professionnel, personnels de direction et personnels éducatifs réussissent à penser ce caractère compliqué en termes de complexité et non de complication. Que les personnels éducatifs scripteurs en aient conscience me semble très important : cela les aiderait à dédramatiser leur écriture, et à se déculpabiliser quant à des vécus parfois difficiles la concernant. Mais que les personnels de direction en aient eux aussi conscience me semble primordial : cela permettrait qu'ils ne jugent plus les écritures et les écrits des personnels éducatifs selon des critères d'évaluation trop stricts, trop obtus, ou hors de propos, qui participent grandement de la dramatisation de l'écriture par les éducateurs, et de leur culpabilité à propos de leurs difficultés. Peut-être qu'une fois sensibilisés à ces enjeux et contraintes, les personnels de direction seraient davantage en mesure de faire confiance aux personnels éducatifs, préalable nécessaire à ce que ces deux groupes professionnels se pensent comme partenaires dans l'apprentissage et la mise en œuvre de l'écriture professionnelle, à des places réelles et symboliques différentes, mais non plus dans une relation hiérarchique trop dissymétrique, qui n'est pas sans rappeler la relation maître-élève. Bien sûr, dans les transferts en jeu dans la profession, les éducateurs peuvent rejouer, dans leur relation aux personnels de direction commanditaires et lecteurs des écrits, des ressentis issus d'expériences d'écriture passées, scolaires par exemple. Mais ces ressentis ne doivent pas, à mon sens, être fondés sur une

réalité dans laquelle les personnels de direction s’octroieraient une telle place de « maître », au risque d’empêcher les éducateurs de se dégager de ces ressentis transférentiels.

Ce n’est qu’alors seulement, après la sensibilisation de l’ensemble des personnels à la complexité des contextes dans lesquels prennent place les pratiques d’écriture professionnelle, et après qu’ils aient transformé ces complications en complexités riches et créatives, qu’il serait à mon sens possible, pertinent et utile de travailler sur la pratique d’écriture en tant que telle. En effet, travailler sur cette pratique sans aborder au préalable sa contextualisation, c’est, souvent, travailler sur une pratique décorrélée de la réalité – ici professionnelle – dans laquelle elle se déploie. Une pratique qui ne fait pas toujours sens, ou du moins qui ne prend pas tout son sens pour les professionnels à qui l’on demande de la mettre en œuvre. Une pratique envisagée quasi exclusivement dans son aspect technique, ce qui maintient les éducateurs dans des vécus d’apprentissage formels, qui ne sont adaptés ni à leurs capacités réelles, ni au contexte professionnel dans lequel ils doivent mettre en œuvre leur écriture.

Par travailler sur *la pratique d’écriture en tant que telle*, j’entends surtout travailler, via l’écriture mais aussi, peut-être, via d’autres formes d’expression, sur ce que cette pratique met en jeu chez les professionnels, en tant que sujets, en tant que sujets professionnels, en tant qu’accompagnants d’usagers en difficulté, collègues et partenaires d’autres professionnels, en tant que subordonnés à des personnels de direction. Ceci revient à travailler sur les rapports personnels et professionnels à l’écriture, sa dimension subjective, qui est pour moi un préalable à un vécu positif et utile de l’écriture dans le cadre professionnel.

Je ne m’étendrai pas ici sur la mise en œuvre opérationnelle de ce travail, qui pourrait se faire via des ateliers d’écriture, et/ou des séances cliniques d’analyse de la pratique professionnelle utilisant l’écriture<sup>752</sup> ou prenant pour thème l’écriture, et/ou via d’autres dispositifs et activités mis en place dans les institutions ou en dehors de celles-ci. Je me concentrerai plutôt sur les visées que devraient poursuivre, selon moi, de tels accompagnements, afin que les éducateurs puissent construire, réaménager ou maintenir un soi-professionnel écrivant intégré, et utiliser, dans leur quotidien professionnel, de manière autonome, suffisamment créative et moins clivée (ou du moins non douloureuse), l’écriture et les écrits.

---

<sup>752</sup> À ce propos, je pense aux travaux d’A. Dubois, qui met en œuvre un dispositif de « groupe d’écriture monographique » auprès d’enseignants en formation et en exercice. La spécificité de ce dispositif réside « dans le recours à l’écriture de récits de situations professionnelles vécues. » « Les participants sont invités à rédiger des monographies, c’est-à-dire des textes faisant le récit d’une situation professionnelle vécue, et qui font ensuite l’objet d’un travail d’élaboration psychique en groupe. » (Dubois, 2017).



Cinq visées principales (intimement liées les unes aux autres) d'un accompagnement à la construction, au réaménagement ou au maintien d'un tel soi-professionnel écrivant pourraient être, d'après moi : (re)trouver du plaisir à écrire ; (re)trouver de la créativité dans son écriture ; (re)trouver et soutenir une écriture subjective, authentique ; être en capacité de partager son écriture et ses écrits avec d'autres ; et (re)trouver ou (re)donner du sens à son écriture et à son utilisation d'écrits dans le cadre professionnel.

(Re)trouver du plaisir à écrire, à manier les mots, les phrases, les textes, passerait par le fait d'expérimenter, un temps, une écriture sans se préoccuper de son sens, de son impact ou de son utilité. Prendre le temps d'écrire librement, « pour rien », sans autre objectif que jouer avec les mots, faire l'expérience de différentes formes d'écriture et d'écrits, ou, en ateliers, de différentes consignes, qui peuvent être suivies à la lettre ou détournées, contournées, rejetées, sans jugement porté ni sur l'acte d'écrire ni sur les écrits produits. Ce faisant, prendre conscience de sa propre capacité et de la capacité de chacun à écrire, (re)trouver surprise et satisfaction quant à ses productions écrites. Cette première visée ((re)trouver du plaisir à écrire) est liée à une (re)narcissisation du rapport personnel à l'écriture qui, comme j'en ai émis l'hypothèse, a un fort impact sur le rapport à l'écriture professionnelle. Savoir et éprouver que l'on peut prendre du plaisir à écrire lèverait en partie les réticences qui surgissent parfois avant même de commencer à écrire, par crainte d'affects déplaisants que cette pratique pourrait faire naître. Être en capacité d'écrire avec plaisir ne veut pas dire que toutes les pratiques d'écriture professionnelles seront plaisantes, mais bien que l'acte d'écrire en lui-même n'est pas par essence déplaisant.

(Re)trouver de la créativité dans son écriture, d'une part car la créativité est source de plaisir, d'autre part car se savoir créatif permet de se sentir plus libre malgré les contraintes et à l'intérieur même de celles-ci. Percevoir la réalité (ses contraintes, ses règles), ici professionnelle, de manière créative, permettrait de l'accepter en s'y adaptant et en l'adaptant, plutôt que de se positionner vis-à-vis d'elle soit dans un état de rejet soit dans un état de soumission, état qui « entraîne chez l'individu un sentiment de futilité, associé à l'idée que rien n'a d'importance »<sup>753</sup>. Un tel état de soumission pourrait ainsi être l'une des causes du peu d'intérêts et du peu d'investissement subjectif de la pratique d'écriture par certains éducateurs. (Re)trouver de la créativité dans son écriture permettrait de se laisser du jeu<sup>754</sup> par rapport aux commandes institutionnelles. Sur le plan manifeste, cela serait favorisé par la

---

<sup>753</sup> Winnicott, D. W., *op. cit.*, p. 91.

<sup>754</sup> À la fois au sens de *se laisser de l'espace*, de ne pas se sentir trop enfermé par ces commandes, et au sens de « playing » tel que l'entend D. W. Winnicott, qui correspond à l'activité de jeu, de jouer, à la capacité d'approcher la réalité (et, ici, la commande) de manière créative.

compréhension des commandes d'écrits : leurs raisons, leur sens, leur portée. Cette compréhension passerait par la sensibilisation préalable aux contextes, dont j'ai parlé plus haut. De plus, cette sensibilisation pourrait idéalement conduire les personnels de direction à une plus grande souplesse dans leurs commandes, permise par une plus grande confiance dans les capacités créatives des professionnels éducatifs.

Une troisième visée, rendue possible par les deux premières, serait que les personnes écrivantes (re)trouvent une écriture subjective, authentique – autrement dit, qu'elles se (re)mettent à écrire elles-mêmes, avec leurs propres techniques et leur propre style, et non [plus] à écrire comme d'autres. Cela renvoie au fait de se (ré)autoriser à être auteur, et non simple scribe. Pour ce faire, il s'agirait de se détacher, de s'émanciper des figures ayant permis l'apprentissage (parents, enseignants, personnels de direction dans le cadre professionnel), ce qui serait facilité par une absence de rapport de force avec ces personnes dans le maniement de l'écriture. Le maintien des éducateurs dans une position symbolique d'élèves par des personnels de direction commanditaires, lecteurs et correcteurs des écrits, érigés à la fonction, sinon d'enseignants, du moins de garants des « bonnes » pratiques d'écriture, me semble à l'inverse compliquer voire empêcher cette émancipation. De même en serait-il de l'insécurité scripturale : celle-ci conduirait à vouloir « coller » à des procédures, à des formats standards, à des manières de faire vues chez d'autres, qui empêcheraient d'investir subjectivement, intimement, l'écriture. (Re)rouver puis soutenir son écriture subjective passerait, pour certains, par le fait d'élaborer, dans l'après-coup, ses ressentis au moment de l'acte d'écrire et vis-à-vis de l'objet écrit produit.

Les capacités à écrire avec plaisir, à être créatif et à soutenir une écriture plus personnelle, authentique, permettraient d'avoir ou de retrouver confiance en son écriture, et donc d'aborder cette pratique avec moins de réticence et de peur du jugement, ce qui, sous forme de cercle vertueux, augmenterait le plaisir d'écrire et la créativité subjective.

Une fois ces trois premières visées atteintes (ou du moins approchées) viendrait le moment de (ré)inscrire l'écriture dans une socialisation possible et nécessaire. Car l'écriture, dans le cadre professionnel, est le plus souvent une écriture adressée : elle vise à produire des écrits lus par d'autres – supérieurs hiérarchiques, collègues, usagers. Cette écriture, et les écrits produits, ont des objectifs qui dépassent le seul professionnel : ils servent notamment à l'accompagnement des usagers, à la communication professionnelle, et à la traçabilité des actes professionnels. Une quatrième visée d'un accompagnement à la construction, au réaménagement ou au maintien d'un soi-professionnel écrivant vécu comme positif serait donc d'être en capacité de partager son écriture et ses écrits avec d'autres. Afin que ce partage

se passe au mieux, il ne s'agirait pas, d'après moi, que les pratiques d'écriture de tous les professionnels soient rendues identiques, lissées. C'est pourtant ce que semblent défendre bon nombre de responsables d'institution, qui proposent des procédures et des canevas d'écrits types, imaginés facilitant, mais qui ne feraient en réalité qu'enfermer et contraindre davantage les professionnels scripteurs. Bien au contraire, en partant d'une base commune de capacités techniques, souvent déjà présente, ce seraient bien des écritures subjectivées, assumées et défendues comme telles, pouvant relier émotions, pensées et analyses, qui feraient la richesse d'une équipe pluridisciplinaire et de l'accompagnement qu'elle propose aux usagers.

Enfin, une cinquième visée serait que ces personnes écrivantes (re)trouvent, (re)donnent du sens à leur écriture dans le cadre professionnel, pour eux-mêmes et pour d'autres. Premièrement, pour eux-mêmes en tant que sujets et sujets professionnels, en percevant l'écriture comme un outil de traduction mais aussi de construction de la pensée et des actes. J'ai remarqué au cours de l'analyse des entretiens que les éducateurs s'arrêtent souvent à la visée traductive de l'écrit : rendre compte d'un projet d'action construit au préalable ou d'un bilan de l'action après-coup. Or, cette seule visée leur donne l'impression que l'écriture est une perte de temps, le projet et le bilan dont rendent compte l'écrit étant déjà réalisés. Penser plutôt l'activité d'écriture comme constructive, notamment de la pensée, permettant et facilitant la projection ou l'évaluation de l'action, leur permettrait d'accorder à cette activité un réel sens professionnel. Deuxièmement, (re)donner du sens à l'écriture pour les autres – usagers, collègues – en utilisant l'écriture comme un outil privilégié de l'accompagnement des usagers et du travail d'équipe. Donner par soi-même du sens à l'écriture, à la production et à l'utilisation d'écrits dans le cadre professionnel, pour soi-même et pour d'autres, permettrait de ne plus vivre ces pratiques uniquement comme répondant à des contraintes venues de l'extérieur, mais aussi à des besoins et à des nécessités dont on est soi-même convaincu, ce qui augmenterait le désir et le plaisir d'écrire, et la créativité qui en découle.

# CONCLUSION

---

Dans cette recherche, je me suis intéressée à la manière dont des éducateurs spécialisés se saisissent de l'écriture en tant que nouveau trait professionnel, et l'intègrent à leur soi-professionnel. C'est bien l'écriture en tant que pratique que j'ai questionné, l'acte d'écrire, ce qu'il mobilise chez le scripteur, et non seulement les écrits produits par cet acte, même si le rapport à l'objet écrit et à chaque production écrite particulière influence la pratique d'écriture. Je me suis penchée en priorité sur la mise au jour et l'analyse des mécanismes psychiques à l'œuvre dans la professionnalité au moment de l'intégration de cette activité relativement nouvelle pour l'éducateur, qui engage des changements dans la manière d'exercer son métier et nécessite des réaménagements du soi-professionnel. L'écriture a alors été pensée comme un trait saillant et révélateur d'une nécessaire réorganisation plus générale du soi-professionnel de l'éducateur, à une période de mutation de l'action sociale et de ses métiers. Ainsi, j'ai référé les constructions subjectives d'un rapport à l'écriture professionnelle et d'un soi-professionnel écrivant aux contextes dans lesquels ils se déploient, en prenant en compte les enjeux individuels et groupaux qui les influencent. Toute la complexité de cet objet me paraît, au terme de cette recherche, due à cette nécessité de l'articulation entre les rapports subjectifs à l'écriture, les enjeux réels et symboliques relatifs à l'écriture, au travail social et au métier d'éducateur spécialisé, à l'apprentissage et au savoir, et à la fois les contextes historique, législatif, institutionnel et professionnel dans lesquels les pratiques d'écriture professionnelles s'inscrivent.

Mon objet de recherche s'est constitué à partir de deux grands pôles : l'écriture et le travail social, qui se rejoignent lorsqu'il s'agit de penser l'écriture professionnelle des éducateurs spécialisés. Le cadrage de ma recherche m'a conduit à étudier des aspects – notamment historiques, législatifs et institutionnels – relatifs à ces deux pôles, afin de saisir les contextes dans lesquels les éducateurs spécialisés mettent en œuvre leurs pratiques d'écriture, et construisent leur soi-professionnel écrivant.

Écrire est un acte complexe, dépassant ce qui est communément désigné par le terme littéraire, qui renvoie à l'aptitude à comprendre et à utiliser le matériau écrit. Je soutiens que toute pratique d'écriture est traversée d'éléments fantasmatiques et d'enjeux inconscients qui dépassent le simple acte d'écrire, qui sont présents de manière latente chez le scripteur au

moment de l'écriture et de l'utilisation d'écrits. Enjeux liés à l'histoire de l'écriture et des écrits et à la place qui leur est accordé dans différents environnements, notamment professionnel. Enjeux de pouvoir, détenus par les personnes maîtrisant l'écriture et l'utilisation des écrits, liés au fait que ces derniers sont autant de traces de l'activité et de la réalité des sujets – ceux qui écrivent, et ceux qui sont pris pour sujets des écrits. Enjeux de dévoilement de soi dans l'écrit, où le scripteur laisse transparaître, pour partie à son insu, des éléments éminemment subjectifs. Enjeux liés à l'expérience que chacun a de l'écriture tout au long de sa vie, de son apprentissage et de sa pratique dans des cadres privés, scolaires et professionnels, qui renvoient aux rapports à l'écriture et à l'écrit mais aussi au rapport au savoir, à l'institution et à la Loi. Enjeux éthiques, l'écriture et l'écrit engageant, en tant qu'objet visible, lisible et pérenne, la responsabilité tant du scripteur que de l'institution à laquelle il appartient, et questionnant celle du ou des lecteurs destinataires. Comme l'a montré l'analyse des entretiens, la pratique d'écriture peut être, du fait de ces divers enjeux, tour à tour ou dans le même temps objet de plaisir et de souffrance, objet d'expression, de mise en récit, de sublimation, de fixation, de mise à l'écart.

L'action sociale, aujourd'hui majoritairement assumée par des professionnels du travail social, descend historiquement de l'assistance, initialement prise en charge par des bénévoles de congrégations religieuses ou de communautés philanthropiques. Les métiers du travail social sont relativement récents – 1967 pour celui d'éducateur spécialisé. Les valeurs ayant prévalu à l'action sociale et à la création de ses métiers seraient encore présentes, à des niveaux latents, chez les professionnels d'aujourd'hui. Le secteur de l'action sociale en France traverse depuis les années 2000 une crise mutative, notamment portée par un ensemble de législations concernant l'action sociale et de réformes des formations conduisant aux métiers du travail social. Le travail social est réinterrogé quant à son sens, ses finalités et ses mises en œuvre. Il est important de noter que cette mutation du secteur ne trouve pas sa source chez les acteurs du travail social eux-mêmes, mais au niveau des institutions qui les encadrent et de la société dans laquelle ils évoluent. Ainsi, dans cette crise, c'est « l'ambition des politiques sociales qui est en cause », au travers de la place que « les prescripteurs, les employeurs, et plus largement la société toute entière, s'accordent à donner aux différentes catégories des professions sociales »<sup>755</sup>. Il y a déplacement dans la manière de penser l'action sociale, et, donc, les conditions de l'action sociale comme travail bougent. Dans cette mouvance, les éducateurs spécialisés doivent repenser leur action et leur identité, se

---

<sup>755</sup> Chopart, J.-N., *op. cit.*, p. 272.

réinventer en tant que sujets professionnels. Nombre d'entre eux se sentent fragilisés dans cette période de mutation qui les plonge dans un climat d'incertitude, où sont remis en cause le sens et parfois l'utilité de leurs actes, autant que l'équilibre de leur soi-professionnel. Il faut ajouter qu'une grande part des nouvelles injonctions législatives et institutionnelles qu'ils reçoivent entre en conflit avec les valeurs premières de l'action sociale, sur lesquelles ils avaient fondé leur professionnalité. Toutefois, cette crise est qualifiée de mutative car, « plutôt qu'à sa perte, la turbulence que connaît aujourd'hui le social pourrait tout aussi bien conduire à une recomposition originale imprimant un nouvel élan à l'activité socio-éducative. [...] Un nouveau modèle [...] est en train de naître »<sup>756</sup>.

Les pratiques d'écriture, de production et l'utilisation d'écrits institutionnalisés sont récentes en éducation spécialisée, l'écriture est donc un trait professionnel nouveau pour les éducateurs. Un trait professionnel qui arrive à et participe de la période de crise mutative que connaissent ces dernières années l'action sociale et ses professions, concomitante à un mouvement d'institutionnalisation, de professionnalisation et de technicisation de ce champ d'activité. Les nouvelles législations encadrant l'action sociale – principalement celles relatives au droit des usagers et à l'évaluation de l'activité des institutions – instaurent en effet de nouvelles pratiques institutionnelles et professionnelles dans lesquelles l'écriture, la production et l'utilisation d'écrits deviennent indispensables. La majorité des pratiques d'écriture des éducateurs n'émanent donc pas de leur propre désir ou nécessité, mais sont mises en œuvre en réponse à des injonctions légales et à des commandes institutionnelles. La forme et le fond des écrits, leur conservation et leur transmission, sont également strictement encadrées dans la plupart des institutions. Les éducateurs doivent toutefois se saisir et intégrer, pour eux-mêmes, ce nouveau trait professionnel, et les modifications de leur activité qu'il entraîne. Ils doivent répondre aux exigences légales et institutionnelles tout en restant vigilants quant à la manière d'utiliser l'écriture et les écrits, quant aux incidences de ces outils sur leurs pratiques, sur leur personne professionnelle, et sur les usagers qu'ils accompagnent.

Au cours de ma formation d'éducatrice, dans la deuxième moitié des années 2000, de mes expériences de stagiaire puis de professionnelle, j'ai vécu l'accroissement des pratiques d'écriture et de l'utilisation d'écrits dans le champ de l'éducation spécialisée, et pris conscience des difficultés que ces pratiques représentaient pour nombre de mes collègues. Ces difficultés avaient, me semblait-il, différentes origines, en partie relatives à l'acte d'écrire lui-même, mais aussi relatives, plus largement, aux modifications de l'activité que l'écriture et

---

<sup>756</sup> Brichaux, J., *op. cit.*, p. 32.

l'utilisation d'écrits engageant, et aux changements touchant l'action sociale et ses métiers, auxquels l'écriture et l'utilisation d'écrits participent visiblement. Visiblement car, à la différence de modifications paradigmatiques, ou se rapportant au sens de l'action, qui ne sont pas matérialisables et dont seuls les effets sont perceptibles, l'écriture, les écrits et les modifications qu'ils entraînent sont visibles : ils prennent un temps et une place réelle dans le quotidien professionnel et dans l'institution, ils sont lus, conservés, donnés pour preuves, ils ont un impact sur les relations d'accompagnement, sur le devenir des usagers et des professionnels. Les difficultés d'un grand nombre d'éducateurs à se saisir de l'écriture dans leur quotidien professionnel, la manière dont cette activité est introduite et investie dans chaque institution et dans chaque équipe, m'ont très tôt questionnée. C'est sur la base de ces questionnements, et de mon appétence personnelle pour l'écriture, que j'ai souhaité réaliser ma thèse sur le thème des pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés. Quelles influences ces pratiques ont-elles sur l'activité quotidienne des éducateurs ? Comment intègrent-ils ce nouveau trait professionnel à leur soi-professionnel ? Au début de ce travail, j'ai émis deux hypothèses principales : d'une part, le rapport à l'écriture des sujets aurait des influences sur leurs pratiques d'écriture et sur leur utilisation d'écrits dans le cadre professionnel ; d'autre part, les résistances de certains éducateurs aux pratiques d'écriture pourraient être le symptôme de résistances plus générales aux changements de leur profession.

Pour analyser la pratique d'écriture des éducateurs spécialisés, le rapport qu'ils entretiennent avec elle, j'ai réalisé ma recherche empirique par le biais d'entretiens cliniques lors desquels des éducateurs m'ont parlé de leur expérience singulière de l'écriture. L'analyse de ces entretiens a démontré la complexité de la pratique d'écriture et de l'utilisation d'écrits pour ces professionnels. D'une part, du fait qu'elles comportent des enjeux à la fois subjectifs et groupaux, personnels et professionnels, conscients et inconscients. L'écriture professionnelle des sujets est prise dans des réalités externes collectives, et ces deux pôles, subjectifs et groupaux, institutionnels, s'influencent mutuellement. Les pratiques d'écriture, de production et l'utilisation d'écrits viennent modifier l'agir professionnel quotidien de l'éducateur, mais aussi ses liens interpersonnels et communicationnels. Elles conduisent à formaliser et à contractualiser la pratique professionnelle et le service rendu aux usagers. Les cultures institutionnelles et d'équipe, le cadre contraint de l'écriture et de l'utilisation d'écrits, les objectifs accordés à ces pratiques par d'autres personnes que le scripteur (personnels de direction, collègues, usagers), et les impacts de l'écriture et des écrits sur les usagers accompagnés et sur les professionnels eux-mêmes, influencent les pratiques d'écriture. En

outre, même si toutes les institutions sociales sont soumises aux mêmes lois-cadres, les pratiques d'écriture et l'utilisation d'écrits varient grandement en fonction des secteurs d'activité, des structures et des équipes. Au cours de leur carrière, les éducateurs sont donc confrontés à un grand nombre d'écrits, de différents types et ayant différentes fonctions. La complexité de la pratique d'écriture et de l'utilisation d'écrits pour les éducateurs est liée, d'autre part, au fait que ces pratiques sont l'un des principaux éléments qui rendent visible le changement actuel de l'action sociale et de ses professions, et ainsi cristallisent les désirs et angoisses des professionnels à ce propos. Mon hypothèse selon laquelle certaines résistances des éducateurs aux pratiques d'écriture peuvent être analysées comme symptômes de résistances plus générales aux changements de la profession a pris sens dans les entretiens réalisés. J'ai en effet mis au jour des liens entre capacité de changement du soi-professionnel et capacité à se saisir de la pratique d'écriture, quasi indépendamment de la littératie.

Les six éducateurs auprès de qui j'ai mené mes entretiens ont des parcours de vie, étudiant et professionnel différents, notamment du fait de leurs âges, de leurs expériences de la formation et du métier, qu'ils exercent dans des secteurs d'activité variés. Ils se saisissent du nouveau trait professionnel écriture chacun à leur manière, certains avec facilité, d'autres plus difficilement. Mon hypothèse d'un lien entre rapport personnel à l'écriture et rapport à l'écriture professionnelle a été partiellement réorientée, enrichie. Un lien existe bel et bien entre le goût et les facilités personnelles à écrire et l'aisance d'utilisation du médium écriture dans le cadre professionnel. Toutefois, il apparaît que pour beaucoup d'éducateurs, l'écriture dans le cadre professionnel correspond à un nouveau type d'écriture, différent de ceux dont ils ont auparavant fait l'expérience dans le cadre privé, scolaire ou étudiant, tant sur le plan formel que processuel, ou encore s'agissant du contenu des écrits, de leurs utilisations et de leurs utilités. Ainsi, le rapport à l'écriture professionnelle de l'éducateur spécialisé serait un rapport à une nouvelle forme d'écriture. Le cadre professionnel apparaît comme un espace où remettre en scène et retravailler son rapport à l'écriture et à l'écrit en le transformant, pour reprendre certains apports de Wilfred Bion. Certains éducateurs interviewés, se disant très en difficulté avec l'écriture dans certaines sphères de leur vie (privée ou scolaire par exemple), semblent même avoir clivé ces différentes sphères et investi la sphère professionnelle comme un espace positif de réapprentissage, si ce n'est du plaisir, du moins de la capacité à écrire. Pour penser le soi-professionnel des éducateurs en situation d'écriture, j'ai proposé, en fin de travail, la notion de soi-professionnel écrivant. Est ainsi désignée la configuration particulière, contextualisée et temporelle du soi-professionnel de l'éducateur en situation d'écriture, ou se



percevant comme étant en capacité d'occuper une fonction d'éducateur écrivain. La construction puis le maintien d'un soi-professionnel écrivain vécu positivement nécessitent une réorganisation du soi-professionnel. Ces constructions et réorganisations sont éminemment subjectives, dépendantes de la construction psychique de chaque éducateur. Toutefois, elles sont faites de mécanismes et processus psychiques qui, bien qu'investis différemment par chacun, seraient présents chez tous. Ainsi, on peut nommer les mécanismes d'incorporation et d'introjection de savoirs liés à l'écriture et à l'utilisation d'écrits, ou encore les mécanismes d'identification et de projection vis-à-vis des figures soutenant le (ré)apprentissage de l'écriture dans un cadre nouveau, qui joueraient un rôle central dans l'acquisition de la nouvelle capacité à écrire. La situation d'apprentissage sollicite la capacité du sujet à utiliser positivement des mécanismes de défense et de dégagement face aux potentiels affects douloureux ou angoisses nés de cette situation. La construction d'un soi-professionnel écrivain par réorganisation du soi-professionnel mobilise donc, chez l'éducateur, différents éléments du soi et de l'idéal personnel et professionnel, le rapport à l'écriture, mais aussi le rapport au savoir, à l'institution et à la Loi, aux collègues et aux usagers, aux figures d'autorité permettant l'apprentissage ou le réapprentissage de l'écriture.

Il ressort de l'analyse des entretiens que la structuration préalable du soi-professionnel de chaque éducateur vient faciliter ou au contraire compliquer son investissement de l'écriture et les réorganisations du soi-professionnel qu'il implique. Ainsi, les personnes ayant un soi-professionnel suffisamment solide, stable, et néanmoins suffisamment souple, étayé sur une structuration psychique de mêmes caractéristiques, semblent plus à même d'intégrer un nouveau trait professionnel – ici l'écriture – et, d'une manière plus générale, d'adapter leur soi-professionnel à des exigences nouvelles. La stabilité, la force mais aussi la souplesse du soi-professionnel seraient favorisées par des étayages narcissiques suffisamment bons, et une enveloppe groupale, notamment d'équipe ou institutionnelle, contenante. Différemment, les personnes dont le soi-professionnel est moins assuré peuvent se sentir mises à mal par toute pratique ou organisation nouvelle – ici l'écriture – et, pour se défendre des affects douloureux de ces vécus attaquants, se rigidifier sur des habitudes anciennes, qui leur donnent l'illusion d'une permanence et continuité possibles de leur soi-professionnel. Ainsi, certains éducateurs résistent aux pratiques d'écriture, notamment en tant que pratiques nouvelles, qui nécessitent le réaménagement de leur soi-professionnel. En plus d'être potentiellement difficiles pour eux sur le plan processuel, ces pratiques nouvelles viennent faire crise dans leur pratique professionnelle habituelle, et dans leur perception d'eux-mêmes en tant que professionnel. Durant un temps, ces pratiques nouvelles, nées de contraintes extérieures, semblent ne faire

que peu ou pas sens pour eux. Or, la construction et le soutien d'un soi-professionnel écrivant vécu comme positif passe par l'acceptation de l'écriture et de l'utilisation d'écrits comme étant un trait intégré de la personnalité professionnelle, une activité qui a du sens et de l'intérêt pour l'action professionnelle. La question de l'accord de sens me paraît centrale, tant dans l'expérience des changements du secteur social et de ses professions que dans celle de l'écriture : comprendre, donner du sens à ces changements et aux nouvelles activités qu'ils engagent sont souvent une première étape nécessaire à leur acceptation.

La complexité de l'acte d'écrire dans le cadre professionnel, liée à la charge symbolique de cet acte, à ce qu'il mobilise et engage chez la personne écrivant au-delà de la simple littératie, est, de ce que j'en ai perçu, peu prise en compte, et dans les travaux de recherche portant sur l'écriture en travail social, et dans les propositions de remédiations des centres de formation et des institutions. La difficulté des éducateurs à se saisir de l'écriture dans le cadre professionnel est un phénomène connu, auquel les centres de formation et les institutions sociales tentent de pallier, principalement en proposant de nombreuses formations sur les écrits professionnels. Celles-ci visent donc principalement les capacités scripturales, l'aspect technique de l'acte d'écrire. Force est de constater – et cela se manifeste dans les entretiens que j'ai réalisés – que ces formations sont peu investies par les professionnels, voire qu'ils y opposent des résistances, au même titre qu'ils résistent à la pratique d'écriture. Leurs difficultés vis-à-vis de celle-ci disparaissent donc peu ou pas. À mon sens, ce relatif échec des dispositifs de remédiation peut s'expliquer par le fait qu'ils se trompent partiellement d'objet en s'axant sur l'aspect technique de la pratique d'écriture. En effet, les éducateurs spécialisés, diplômés d'une formation de niveau bac + 3, savent techniquement écrire. Les facilités ou difficultés qu'ils rencontrent vis-à-vis de l'écriture semblent davantage liées à la complexité symbolique de cet acte qu'à son aspect technique. Proposer des aides techniques pourrait leur laisser croire – comme le croient peut-être les responsables d'institutions proposant les formations – que leur difficulté est principalement d'ordre technique, et les laisser désemparés face à une difficulté persistante, qui risque de subsister tant qu'ils n'en auront pas élaboré les causes réelles. C'est à mon sens ces causes de la difficulté à se servir de l'écriture dans le cadre professionnel qui devraient bien plutôt faire l'objet de réflexions.

C'est en me fondant sur cette importance de comprendre les causes des difficultés rencontrées par les éducateurs, et de donner du sens et de l'intérêt à la pratique nouvelle, que j'ai proposé, en fin de travail, quelques perspectives concrètes à ma recherche. Je les envisage comme des pistes sur les enjeux et manières possibles d'accompagner des éducateurs à (ré)investir

positivement leurs pratiques d'écriture, leur production et leur utilisation d'écrits dans le cadre professionnel, et, ainsi, à construire, soutenir ou maintenir un soi-professionnel écrivant vécu comme positif. Tout d'abord, il s'agirait de sensibiliser les équipes de direction et les équipes éducatives à ce qu'engage la pratique d'écriture et l'utilisation d'écrits dans le cadre professionnel, et sur le plan concret de l'exercice quotidien, et sur le plan philosophique, c'est-à-dire au niveau du sens de l'action. Il s'agirait ensuite de les sensibiliser à la complexité bien réelle de l'écriture et de l'utilisation d'écrits dans le cadre professionnel, dans une visée de déculpabilisation de la potentielle difficulté à écrire. Puis, de les conduire à percevoir cette complexité comme une richesse bien plus que comme une complication : de la complexité naissent en effet la créativité, des espaces de liberté, des pratiques inventives. Pour laisser les éducateurs devenir auteurs, trouver pour eux-mêmes une pratique d'écriture créative, inventive, il s'agirait également que les professionnels de niveaux hiérarchiques différents parviennent à se penser comme partenaires dans l'apprentissage et la mise en œuvre de l'écriture professionnelle. Ce positionnement partenarial, horizontal, serait très différent de ce qui se passe actuellement dans nombre d'institutions, où les personnels de direction et certains membres de l'équipe utilisent l'écriture à des fins de pouvoir, ce qui ne ferait qu'activer, chez les professionnels plus en difficulté, de potentiels mouvements de transfert négatifs relatifs à des situations de type scolaires, et briderait leur créativité. Ce n'est qu'une fois ces préalables contextuels établis qu'il serait à mon sens possible et utile de travailler sur la pratique d'écriture en tant que telle, dans le but d'une émancipation et d'une autonomisation des professionnels dans sa mise en œuvre. Qu'ils (re)trouvent une écriture subjective, authentique, de la créativité dans leur écriture, du plaisir à écrire ou du moins une absence de difficultés majeures, qu'ils trouvent le sens et l'intérêt de cette pratique pour leur profession, pour eux-mêmes en tant que professionnels et pour les usagers qu'ils accompagnent.

# BIBLIOGRAPHIE

---

## DOCUMENTS CITÉS

Abric, J.-C. (Dir.) (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : puf.

Adam, C. (2012). Détisser le métier : la démarche clinique à l'épreuve des pratiques psychosociales en milieu pénitentiaire. Dans Cifali, M., Périlleux, T. (Dir.), *Les métiers de la relation malmenés* (p. 13-34). Paris : L'Harmattan.

Aichorn, A. (1925). *Jeunesse à l'abandon*. Toulouse : Privat.

Altounian, J. (2003). L'écriture comme tentative de « refoulement ». *Analyse Freudienne Presse*, 8, 145-157.

Amado Levy-Valensi, E. (1995). *La dignité des mots*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond.

Amati-Mehler, J. (2009). Inscription psychique et trace mnésique. *Revue Française de psychanalyse*, 73, 1641-1647.

Anzieu, D. (1975). L'illusion groupale : un moi idéal commun. Dans *Le groupe et l'inconscient* (p. 74-98). Paris : Dunod (1999).

Anzieu, D. (1994). *Le penser. Du Moi-peau au Moi-pensant*. Paris : Dunod.

Athanassiou, C., Ribas, D. (1995). Argument. *Revue française de psychanalyse*, LIX, 653-658.

Aulagnier, P. (1974). À propos de la réalité : savoir ou certitude. *Topique*, 13, 5-22.

Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation - Du pictogramme à l'énoncé*. Paris : puf.

Aulagnier, P. (1984). *L'Apprenti historien et le maître sorcier*. Paris : puf.

Avron, O. (1986). Engagement clinique et théorie dans la recherche. *Bulletin de psychologie*, 39 (16-18), 377, 797-799.

Baïetto, M.-C. (1982). *Le désir d'enseigner*. Paris : ESF.

Balcou-Debussche, M. (2004). *Écriture et formation professionnelle, l'exemple des professions de la santé*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Barré-de-Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du septentrion.

- Barré-de-Miniac, C. (2002a). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. Où l'élève interroge l'enseignant. *Recherches & éducation*, 2, Éduquer [en ligne : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/283>].
- Barry, A. O. (2000). Linéarité discursive et bouclages énonciatifs dans le discours de Sékou Touré. *Semen*, 12 [en ligne : <https://journals.openedition.org/semen/1869>].
- Beillerot, J. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J. (1989). Voies et voix de la formation. *Revue française de pédagogie*, 88, 1, 95-96.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Ben Abderrahman, M. L. (2002). Pertinence et limites de la notion de « rapport au savoir » en didactique des sciences. *Cahiers pédagogiques* [en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pertinence-et-limites-de-la-notion-de-rapport-au-savoir-en-didactique-des-sciences>]
- Bensadon, P. (2009). De la pratique professionnelle à son écriture adressée : se faire auteur, scribe et passeur. *Vie sociale*, 2, 45-52.
- Ben Slama, F. (1989). La question du contre-transfert dans la recherche. Dans Revault d'Allones C. (Dir.), *La démarche clinique en sciences humaines* (p. 139-150). Paris : Dunod.
- Bergeret, J. (1995). L'« analité » et la maîtrise. *Revue française de psychanalyse*, III, LIX, 659-682.
- Bernardin, J. (2011). L'entrée dans le monde de l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 174, 27-36.
- Bertrand, D. (2015). *L'éducateur spécialisé sous tension*. Rennes : Presses de l'EHESP.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 9-22.
- Blanchard-Laville, C. (2013a). Écrire pour rendre compte des « résultats » des recherches cliniques d'orientation psychanalytique. *Actes du Congrès de l'AREF, 27-30/08/2013, Université de Montpellier 3*.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., Pechberty, B. (2005). Note de synthèse : *Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation*. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.

- Bonnefon, G. (2013). *L'éducation spécialisée. Fondements, pédagogies, perspectives*. Lyon : Chronique sociale.
- Bossard, L.-M. (2000). La crise identitaire. Dans Blanchard-Laville, C., Nadot, M. (Dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 97-146). Paris : L'Harmattan.
- Bouquet, B. (2009). Diversité et enjeux des écrits professionnels. *Vie sociale*, 2, 81-93.
- Bourgain, D. (1988). *Discours sur l'écriture : analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Thèse de Doctorat en linguistique. Université de Besançon.
- Bréant, F. (1997). *Le passage à l'écriture, transfert et sublimation dans la relation éducative*. Thèse de Doctorat en Psychologie, Psychopathologie clinique. Université de Montpellier 3.
- Bréant, F. (2005). Écrire et présenter son itinéraire de recherche : un moment clinique. *Éducation permanente*, 162, 101-113.
- Bréant, F. (2013a). *Le Sujet en formation : écriture réflexive et approche clinique*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation. Université Paris 8.
- Brichaux, J. (2005). *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation de l'activité socio-éducative*. Toulouse : érès.
- Cambon, L. (2006). *L'éducateur spécialisé à travers ses discours : une question d'identité*. Thèse de Doctorat en linguistique, Université Rennes 2.
- Cambon, L. (2009). *L'identité professionnelle des éducateurs spécialisés : Une approche par les langages*. Rennes : Presses de l'EHESP.
- Capelier, F. (2010). Réformer la formation pour une plus grande reconnaissance du secteur social. *Utopie ou véritable levier d'action ? Les Cahiers Dynamiques*, 48, 24-32.
- Castarède, M.-F. (1983). L'entretien clinique à visée de recherche. Dans Chiland, C. (Dir.), *L'entretien clinique* (p. 139-172). Paris : puf.
- Chabot, O. (2009). Travail social et solidarités clandestines. *Empan*, 75, 35-41.
- Chaboudez, G. (2002). L'auto-érotisme de la jouissance phallique. *Essaim*, 10, 35-48.
- Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chiantaretto, J.-F. (1998a). *Écriture de soi et trauma*. Paris : Anthropos.
- Chiantaretto, J.-F. (2005). *Le témoin interne, Trouver en soi la force de résister*. Paris : Aubier.
- Chopart, J.-N. (2000). *Les mutations du travail social*. Paris : Dunod.

- Ciccone, A. (2001). Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques. Cahiers de psychologie clinique, 17, 81-102.
- Cifali, M., Giust-Desprairies, F. (Dir.) (2006). De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche. Louvain-la-Neuve : De Boeck
- Cifali, M., André, A. (2007). Écrire l'expérience, Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles. Paris : puf.
- Cifali, M., Périlleux, T. (2012). Conclusion. Dans Cifali, M., Périlleux, T. (Dir.), Les métiers de la relation malmenés (p. 181-188). Paris : L'Harmattan.
- Clancier, A. (1992). Pulsion épistémophilique, pulsion d'emprise et écriture. Revue française de psychanalyse, LVI, 56, 1455-1462.
- Crettiez, X., Piazza, P. (2006). Introduction. Dans Crettiez, X., Du papier à la biométrie : identifier les individus (p. 11-26). Paris : Presses de Sciences Po.
- Crinon, J., Guigue, M. (2006). Note de synthèse : Écriture et professionnalisation. Revue française de pédagogie, 156, 117-169.
- Crognier, P. (2009). Écrire ses pratiques en travail social : De l'insécurité scripturale au saisissement de l'écriture. Vie sociale, 2, 95-107.
- Crognier, P. (2010a). Recherche, écriture et travail social. Les liaisons prometteuses. Les Cahiers Dynamiques, 48, 91-99.
- Crognier, P. (2010b). Pratiques d'écriture en travail social : de quelques tensions... Empan, 79, 138-144.
- Crognier, P. (2011a). Des pratiques scripturales et des objets textuels en mutation. Communication au Congrès de l'AIFRIS (communication complète non publiée), Fiche Documentaire n° 1581.
- Dabène, M. (1987). L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle. Paris : Éditions universitaires.
- Dabène, M. (1991a). Un modèle didactique de la compétence scripturale. Repères, 4, 9-22.
- Darcovich, N., Hasan, A., Jones, S., Kirsch, I., Murray, S., et. al. (2000). La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes. Organisation de Coopération de Développement Économiques statistique Canada, OECD Publishing.
- Delcambre, P. (1997). *Écritures et communication de travail : pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- De Mijolla, A. (2002). Dictionnaire international de la psychanalyse. Paris : Calmann-Lévy.

- Denis, P. (1992). Emprise et théorie des pulsions. *Revue française de psychanalyse*, 56, 1295-1422.
- Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris : Seuil.
- Derrida, J. (1980). La carte postale, de Socrate à Freud et au-delà. Paris : Flammarion (2005).
- Derrida, J. (1998). *Le monolinguisme de l'autre*. Paris : Galilée.
- Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion (1980).
- Dorey, R. (1981). La relation d'emprise. *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 24, 117-140.
- Dorey, R. (1992). Le désir d'emprise. *Revue française de psychanalyse*, 56, 1423-1432.
- Dubois, A. (2017a). Analyse de pratiques professionnelles dans un dispositif à médiation : le *groupe d'écriture monographique*. *D'un dispositif de médiation à un dispositif à médiation*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation. Université de Cergy-Pontoise.
- Duruz, N. (1985). *Narcisse en quête de soi*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Dutrait, F. (2011). La personne dans la langue : du sujet personnel de la parole au sujet « impersonnel » de l'écriture (Maurice Blanchot, Paul Celan, Émile Benveniste). *L'en-je lacanien*, 16, 107-122.
- Ejzenberg, E. (2008). *Les écrits professionnels dans le secteur social et médico-social*. Paris : Vuibert.
- Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris : puf (2015).
- Escarpit, R. (1973). *L'écrit et la communication*. Paris : puf.
- Etienne, B. (2011). Présentation. L'écriture aggrave la pensée. *Le français aujourd'hui*, 174, 3-8.
- Fablet, D. (2007). Présentation. La formation des travailleurs sociaux : nouvelles approches. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40, 7-12.
- Fablet, D. (2009). Quels modèles de référence pour les travailleurs sociaux ? *Empan*, 75, 72-79.
- Faure, M.-F. (2011). Littératie : statut et fonctions de l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 174, 19-26.
- Filloux, J. (1983). Clinique et pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 64, 13-20.



- Filloux, J. (1989). Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 87, 59-75.
- Filloux, J.-C. (1987). Note de synthèse : Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue Française de pédagogie*, 81, 1, 69-102.
- Flem, L. (1998). Freud, poète de l'inconscient. *Alliage*, 37-38 [en ligne : <https://www.tribunes.com/tribune/alliage/37-38/flem.htm>].
- Fognini, M. (2004). Perspectives et apports de Bion au travail clinique. *Le Coq héron*, 177, 144-160.
- Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris : puf (1990).
- Freud, S. (1901). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Payot (1923, 2001).
- Freud, S. (1905a). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Point (2012).
- Freud, S. (1913). Introduction à "La méthode psychanalytique" du Dr Oskar Pfister. Dans *Œuvres complètes* (p.35-40), 12. Paris : puf (2005).
- Freud, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir*. Paris : puf (2010).
- Freud, S. (1921). *Psychologie des foules et analyse du moi*. Dans *Essais de psychanalyse* (p. 123-217). Paris : Payot (1981).
- Freud, S. (1969). *Lettres à Wilhelm Fliess, 1887-1904*. Paris : puf (2015).
- Freud, S., Breuer, J. (1892). *Communication préliminaire : « Le mécanisme psychique de phénomènes hystériques »*. Paris : puf.
- Fustier, P. (1972). *L'identité de l'éducateur spécialisé*. Paris : Éditions universitaires.
- Fustier, P. (2013). *Éducation spécialisée. Repères pour les pratiques*. Paris : Dunod.
- Gaberan, P. (2009/3). *Éducateurs ! C'est notre histoire qu'ils tuent...* *Empan*, 75, 15-19.
- Gaberan, P. (2016). *Oser le verbe aimer en éducation spécialisée. La relation éducative 2*. Toulouse : érès.
- Gaillard, G. (2001). La généalogie institutionnelle et les écueils du travail d'historisation : entre filicide et parricide. *Connexions*, 76, 125-141.
- Gantheret, F. (2010). *La nostalgie du présent : psychanalyse et écriture*. Paris : L'Olivier.
- Gavarini, L. (2007). *Le contre-transfert comme rapport de places. Revisiter la question de l'implication du chercheur*. Dans *Actes du Congrès international de l'AREF, Strasbourg, Université Marc Bloch, 28-31/08/2007*.

- Gavarini, L. (2013). Les approches cliniques d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation : défense et illustration du « plein emploi de la subjectivité » et de la singularité dans la recherche. Actes du Congrès de l'AREF, 27-30/08/2013, Université de Montpellier 3.
- Giust-Desprairies, F. (2002). Crise. Dans Barus-Michel, J. et al., Vocabulaire de psychosociologie (p. 110-119). Paris : érès.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : puf.
- Giust-Desprairies, F. (2011). Instaurer une démarche clinique d'analyse de pratique aujourd'hui : un bras de fer épistémologique. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11, 67-83.
- Giust-Desprairies, F. (2012). Illusions et désillusions de la rationalité instrumentale. Dans Cifali, M., Périlleux, T. (Dir.), *Les métiers de la relation malmenés* (p. 35-56). Paris : L'Harmattan.
- Giust-Desprairies, F. (2013). La clinique, une épistémologie pour les sciences de l'homme. Dans De Gaulejac, V., Giust-Desprairies, F., Massa, A.(Dir), *La recherche clinique en sciences sociales* (p. 15-30). Toulouse : érès.
- Giust-Desprairies, F., Faure, C. (2015). *Figures de l'imaginaire contemporain*. Paris : Archives Contemporaines.
- Goffard, S. (2011). La signification dévore les signes. *Le français aujourd'hui*, 174, 11-18.
- Goody, J. (1977). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit (1979).
- Granval, D. (2000). *Le projet individualisé en travail social*. Paris : L'Harmattan.
- Grunberger, B. (1960). Étude sur la relation objectale anale. Dans *Le narcissisme* (p. 171-196). Paris : Payot (1971).
- Guibert, R. (2001). Identité énonciative et système de représentation de l'écrit : une notion pour construire la relation de soi à l'autre. *Questions de recherche en éducation*, 2, 177-193.
- Guigue, M. (2009). Quand écrire, c'est faire : l'écriture comme modalité d'action. *Vie sociale*, 2, 11-21.
- Hagège, C. (1985). *L'homme de parole*. Paris : Fayard.
- Hatchuel, F. (2013). Rapport au savoir, besoin de croire et illusions de certitudes. De quelques caractéristiques hypermodernes. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 16, 113-125.
- Hatzfeld, H. (2002). *Construire de nouvelles légitimités en travail social*. Paris : Dunod
- Hébrard, P. (2011). L'humanité comme compétence ? Une zone d'ombre dans la professionnalisation aux métiers de l'interaction avec autrui. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44, 103-121.

- Higounet, C. (1955). *L'Écriture*. Paris : Presses Universitaires.
- Houzel, D. (1987). L'enveloppe psychique : concept et propriétés. Dans Anzieu, D. & al., *Les enveloppes psychiques* (p. 43-74). Paris : Dunod (2000).
- Houzel, D. (1992). Peut-on parler d'enveloppe institutionnelle ? Dans Bléandou, G., *Filiations et affiliations* (p. 71-78). Lyon : Césura.
- Ionescu, S., Jacquet, M.-M., Lhote, C. (1997). *Les mécanismes de défense, Théorie et clinique*. Paris : Armand Colin.
- Izcovitch, L. (2010). Lettre et nomination. *Figures de la psychanalyse*, 19, 81-90.
- Janvier, R., Matho, Y. (2013). *Le droit des usagers*. Paris : Dunod.
- Jorro, A., Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46, 11-22.
- Jung, C. G. (1998). *Sur l'interprétation des rêves*. Paris : Albin Michel.
- Kaës, R. (1975). *Fantasme et formation*. Paris : Bordas.
- Kaës, R. (1976). *L'appareil psychique groupal*. Paris : Dunod (2000).
- Kaës, R. (1979). Introduction à l'analyse transitionnelle. Dans Kaës, R., Missenard, A., Kaspi, R., Anzieu, D., Guillaumin, J., Blerger, J., *Crise, rupture et dépassement* (p. 1-83). Paris : Bordas
- Kaës, R. (1996). Souffrance et psychopathologie des liens institués, Une introduction. Dans Kaës, R., Pinel, J.-P., Kernberg, O. F., Correale, A., Diet, E. et al., *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels* (p. 1-47). Paris : Dunod (2012)
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Kristeva, J. (1969). *Recherches pour une sémanalyse*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1957). L'instance de la lettre dans l'inconscient ou la raison depuis Freud. Dans *Écrits*, Paris : Seuil (1999).
- Lacan J. (1971). *Lituraterre*. Dans *Autres écrits* (p. 11-22). Paris : Seuil (2001).
- Lacan J. (2001). *L'acte psychanalytique*. Dans *Autres écrits* (p. 375-502). Paris : Seuil
- Laé, J.-F., (2008). *Les nuits de la main courante. Écritures au travail*. Paris : Stock.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lalande, A. (1992). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : puf.

- Laplanche, J., Pontalis, J.-B. (1967). Vocabulaire de la psychanalyse. Paris : puf.
- Lebrun, J.-P., Malinconi, N. (2015). L'altérité est dans la langue, psychanalyse et écriture. Toulouse : érès.
- Lessard, C. & al. (2004). Entre sens commun et sciences humains. Quels savoirs pour enseigner ? Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Lhuilier, D. (2006). Cliniques du travail. Nouvelle revue de psychosociologie, 1, 179-193.
- Marpeau, J. (2013). L'élaboration des « rapports à ». Dans Le processus de création dans le travail éducatif (p. 27-41). Toulouse : érès.
- Martin, H.-J. (1988). Histoire et pouvoirs de l'écrit. Paris : Perrin.
- Maubant, P., Piot, T. (2011). Étude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 44, 7-11.
- Mellier, D. (2005). La fonction à contenir. Objet, processus, dispositif et cadre institutionnel. *La psychiatrie de l'enfant*, 48, 425-499.
- Meyer-Palmedo, I., Fichtner, G. (1999). Freud-Bibliographie mit Werkkonkordanz. Vienne : S. Fischer.
- Milova, H. (2006/3). Légitimation du métier d'éducateur et évolution des pratiques socioéducatives. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 39, 37-51.
- Morin, E. (1986). La Méthode. 3. La Connaissance de la connaissance. Paris : Seuil.
- Muschg, W., Schotte, J. (1930). Freud écrivain. Paris : Hermann (2012).
- Nègre, P. (2000). La quête du sens en éducation spécialisée. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, 11-63.
- Pechberty, B. (2003). *La difficulté d'apprendre et d'enseigner entre le soin et la formation*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation. Université Paris X.
- Pechberty, B. (2010). L'accompagnement thérapeutique et formatif. Dans Cifali, M., Théberge, M., Bourassa, M., Cliniques actuelles *de l'accompagnement* (p. 99-114). Paris : L'Harmattan.
- Peytard, J. (1970). Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue française*, 6, 1, 35-47.
- Piaget, J. (1926). La représentation du monde chez l'enfant. Paris : puf (2013).
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Lonay : Delachaux et Niestlé (1994).

- Plante, M. (2011). Vers une responsabilité herméneutique de la différence. *Trahir* [en ligne : <http://www.revuetrahir.net/2011-2/trahir-plante-difference.pdf>]
- Pommier, G. (2010). Peut-on parler d'un désir d'écrire « primitif » ? *Essaim*, 24, 87-95.
- Puyuelo, R. (2010). Écriture de soi, écrits professionnels. *Empan*, 80, 92-93.
- Renouard, M. (2011). Naissance des écritures. Rennes : Ouest-France.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF.
- Reuter, Y. (2006). À propos des usages de Goody en didactique. *Éléments d'analyse et de discussion. Pratiques*, 131-132, 131-154.
- Revault d'Allones, C. (Dir.) (1989). La démarche clinique en sciences humaines. Paris : Dunod.
- Rey, A. (Dir.) (1993). Dictionnaire historique de la langue française. Paris : Le Robert (2010).
- Rey Debove, J., Rey, A. (2017). *Petit Robert*. Paris : Le Robert.
- Reynaud, B. (Dir.) (1997). Les limites de la rationalité, Tome 2. Paris : La Découverte.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.
- Riffault, J. (2006). *Penser l'écrit professionnel en travail social. Contexte, pratiques, significations*. Paris : Dunod.
- Rodrigues, T. (2016). Tristesse et joie dans la vie des girafes. Besançon : Les Solitaires Intempestifs.
- Rössli, C. (2011). Devenir éducateur spécialisé, enjeux de (re)constructions identitaires (mémoire de Master 1 non publié). Université Paris Descartes.
- Rössli, C. (2012). Les distances professionnelles des éducateurs spécialisés (mémoire de Master 2 non publié). Université Paris Descartes.
- Rousseau, P. (2009). La pratique éducative révélée par les écrits professionnels : l'exemple de l'AEMO. *Vie sociale*, 2, 109-119.
- Rouzel, J. (2001). *Du travail social à la psychanalyse*. Nîmes : Les éditions du champ social.
- Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot (1972).
- Simon, P. (1997). L'évaluation en action sociale et en travail social. [En ligne : Site personnel de Patrick Simon, <https://www.patricksimon.com/textes.htm>]
- Sœur Jeanne d'Arc (trad.) (1990). *Les évangiles, Jean*. Paris : Desclée de Brouwer

Soler, C. (2011). La psychanalyse, pas sans l'écrit. *Champ lacanien*, 10, 9-38.

Susin, P., Le Bellec, V. (2011). La fonction de la lettre chez le poète et l'enfant en difficulté : un Coup de Dés dans la pédagogie de l'écrit. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 54, 67-80.

Tesone, J. E. (2000). Le parcours de l'affect à travers les langues. *Revue Française de Psychanalyse*, 64, LXIV, 1247-1268.

Tisseron, S. (2007). *La résilience*. Paris : puf (2011).

Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute (1985).

Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.

Winnicott D. W. (1996). *La mère suffisamment bonne*. Paris : Payot (2006).

Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et Formation*, 50, 133-146.

Yelnik, C. (2007). Le contre-transfert comme outil de connaissance dans une recherche clinique en sciences de l'éducation. *Actes du Congrès de l'AREF*, 28-31/08/2007, Université de Strasbourg.

Zapata-Reinert, L. (2013). Esthétique du symptôme : quand la trace se fait désir. *Les Cahiers du CEIMA*, 9, 67-77.

## **DOCUMENTS MENTIONNÉS DANS LES REVUES DES LITTÉRATURES**<sup>757</sup>

Aeby Daghe, S., Schneuwly, B., Thevenaz-Christen, T. (2010). La didactique du français: entre modélisation pour agir et expliquer/comprendre. *Disciplinarisation d'une pratique professionnelle. Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 48, 22-36.

Alfandary, I. (2016). *Derrida-Lacan, L'écriture entre psychanalyse et déconstruction*. Paris : Hermann.

Altounian, J. (2012). *De la cure à l'écriture, l'élaboration d'un héritage traumatique*. Paris : puf.

André, S. (2015). *L'écriture commence où finit la psychanalyse*. Lormont : Le Bord De L'eau Eds.

Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre, essais psychanalytiques sur le travail créateur*. Paris : Gallimard.

---

<sup>757</sup> Les documents à la fois mentionnés dans les revues des littératures et cités dans le corps de la thèse apparaissent en bibliographie uniquement dans la partie « Documents cités ». L'ensemble des ouvrages et articles des auteurs dont l'« œuvre complète » est indiquée dans les revues des littératures n'est pas mentionné en bibliographie.

- Anzieu, D. (1989). Beckett and Bion. *International Review of Psycho-Analysis*, 16, 163-169.
- Anzieu, D. (1992). *Beckett et le psychanalyste*. Lyon : Mentha Sa.
- Anzieu, D. (1997). *La Sublimation, les sentiers de la création*. Paris : Sand.
- Artières, P. (2013). *La police de l'écriture. L'invention de la délinquance graphique (1852-1945)*. Paris : La Découverte.
- Attié, J. (1977). Le DIT/L'ÉCRIT. *Lettres de l'EFPP*, 20, 3-28.
- Attié, J. (1999). Ce jeu insensé d'écrire. *Ornicar* [en ligne: <http://wapol.org/ornicar/articles/att0121.htm>]
- Attié, J. (2012). Écriture et réel. *Quarto*, 101-102 [en ligne : <http://ttypemupt.unblog.fr/2012/09/05/joseph-attie-ecriture-et-reel-quarto-101-102/>]
- Attié, J. (2015). *Entre le dit et l'écrit. Psychanalyse et écriture poétique*. Paris : Editions Michèle.
- Babin, J., Dezutter, O. (2014). Le rapport des élèves à l'annotation d'un texte narratif en vue d'un examen de compréhension en lecture : un éclairage par le croisement de données. Dans Daunay, B., Dufays, J.-L. (Dir.), *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (p. 87-103). Bruxelles : De Boeck.
- Bachimont, B., Bouchardon, S., Cailleau, I., Crozat, S., Gaillard, L. (2011/3). *Éléments pour une théorie opérationnelle de l'écriture numérique*. Document numérique, 14, 9-33.
- Baron, G.-L. (2006/3). Fassa Farinaz. *Société en mutation, école en transformation : le récit des ordinateurs*. *Revue française de pédagogie*, 156, 181-182.
- Baron, G.-L. (2014). Elèves, apprentissages et "numérique". *Regard rétrospectif et perspectives*. *Recherches en Éducation*, 18, 91-103.
- Baron, G.-L., Bruillard, E. (2013). École et dispositifs technologiques : points de vue croisés. *Carrefours de l'éducation*, 36, 117-129.
- Baron, G.-L., Daguët, H. (2005). De l'innovation à la scolarisation. Le cas des technologies de l'information et de la communication. Dans Talbot, L. (2005) (Dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (p. 233-243). Toulouse : érès.
- Barré-De-Miniac, C. (1995). *Genèse du rapport à l'écriture*. Lyon : Voies livres.
- Barré-de-Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 113, 93-133.
- Barré-De-Miniac, C. (2002). *Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions*. *Pratiques*, 113-114, 29-40.

Barré-De-Miniac, C., Brissaud C., Rispaïl M. (Dir.) (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.

Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et formation*, 51, 105-118.

Bautier, E., Delarue-Breton, C. (2015/3). Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée. *Le français aujourd'hui*, 190, 51-60.

Bautier, E., Rayou, P. (2013a). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation & Didactique*, 7, 29-46.

Bautier, E., Rayou, P. (2013b). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : puf.

Beauchesne, A., Desjardins, J., Dezutter, O., Garant, C., Hensler, H. (2004). Le rapport des étudiants à la réflexion et à l'écriture : une réalité à prendre en compte pour installer des dispositifs efficaces en formation initiale à l'enseignement. *Revista pensamiento educativo*, 35, 127-146.

Bedoin, E. (2006/1). La coopération en contexte littéraire. *Carrefours de l'éducation*, 21, 3-16.

Bensadon, P. (2005). *De l'écriture aux écrits professionnels : contrainte, plaisir ou trahison ?* Paris : L'Harmattan.

Berton, J. (2007). Démarche clinique et formation initiale d'éducateurs spécialisés. Thèse de Doctorat de sciences de l'éducation. Université Paris 8.

Bezu, P. (2010). La remédiation en orthographe : étude d'un cas. *Carrefours de l'éducation*, 29, 113-130.

Bezu, P. (2014). Construction des premières compétences orthographiques : proposition d'un schéma explicatif. *Revue française de pédagogie*, 168, 5-17.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les Enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : puf.

Blanchard-Laville, C. (2003). Autobiographie de Carl Rogers. *Lectures plurielles*, Collectif « Savoirs et rapport au savoir ». Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C. (2005). L'analyse clinique des pratiques professionnelles : un espace de transitionnalité. *Éducation Permanente*, 161, 16-30.

Blanchard-Laville, C. (2010). Penser un accompagnement de chercheurs en groupe. Dans Cifali, M., Théberge, M., Bourassa, M. (Dir) (2010). *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (p. 67-86). Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C. (2013b). *Au risque d'enseigner*. Paris : puf.



- Blanchard-Laville, C. (2015). De l'écriture mathématique à l'écriture clinique. Dans Giust-Desprairies, F., Cifali, M., Périlleux, T. (Dir.), *Processus de création et processus cliniques* (p. 195-218). Paris : puf.
- Blanchard-Laville, C., Dubois, A. (2010). Entretien avec Jean-François Chiantaretto. *Cliopsy*, 10, 141-155.
- Blanchard-Laville, C., Dubois, A., Lerner-Seï, S. (2017b). Groupes d'analyse de pratiques pour enseignants. Mise en perspective de trois dispositifs inspirés du « groupe Balint ». *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 68, 115-130.
- Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (Coord.), (1998). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (Coord.), (2002a). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (2002b). Analyse de pratiques : approches psychosociologique et clinique. *Recherche et formation*, 39, 5-7.
- Blanchard-Laville, C., Geffard, P. (2016). Des incidences de l'écriture dans la transmission d'une expérience clinique, un appel au jeu des mouvements identificatoires chez le lecteur. *Éducation et socialisation*, 41 [en ligne : <https://journals.openedition.org/edso/1774?lang=en>].
- Blanchard-Laville, C., Nadot, S. (2004). Analyse des pratiques et professionnalité, *Entre affect et représentation*. *Connexions*, 82, 119-142.
- Bonnat, J.-L. (1986). Freud et l'écriture. *Littérature*, 62, 48-64.
- Bouchard, F. (2006). *Le mémoire professionnel des éducateurs spécialisés : de l'expérience personnelle à la construction de savoir mise en scène théorique et désaveu de subjectivité*. Thèse de Doctorat de sciences de l'éducation. Université de Nantes.
- Bouchardon, S. (2009). *Littérature numérique: le récit interactif*. Paris : Hermès Science - Lavoisier.
- Bréant, F. (2008). Entre la douleur et le plaisir de penser, la question du narcissisme dans l'écriture et la formation. Dans Cifali, M., Giust-Desprairies, F. (Dir.), *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 107-128). Bruxelles : De Boeck.
- Bréant, F. (2011). Écrire, trouver-crée, penser. Un moment de respiration trans-formatrice. *Les cahiers du CERFEE*, 30, 93-116.
- Bréant, F. (2013b). De l'écriture réflexive en formation. *Entre psychanalyse et littérature*. *Cliopsy*, 10, 81-95.
- Brissaud, C., Pasa, L., Ragano, S., Totereau, C. (2016). Effets des pratiques d'enseignement de l'écriture en cours préparatoire. *Revue Française de Pédagogie*, 196, 85-100.

- Brotcorne, E., Collin, S., Fluckiger, C., Grassin, J.-F., Guichon, N. et al. (2016). Vers une approche sociocritique du numérique en éducation : une structuration à l'œuvre. *Adjectif.net* [en ligne : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article387>].
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture - Vers des gestes professionnels plus ajustés*. Paris : Retz.
- Bucheton, D., Chabanne, J.-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : puf.
- Bucheton, D., Dezutter, O. (Dir.) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3, 29-48.
- Cadoux, B. (1999). *Écritures de la psychose*. Sainte-Colombe-sur-Gand : La Rumeur Libre.
- Canelas-Trevisi, S., Thevenaz-Christen, T. (1999). L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux « didactiques » au banc d'essai ? *Revue française de pédagogie*, 141, 17-25.
- Casalis, S., Sprenger-Charolles, L. (1996). *Lire. Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. Paris : puf.
- Chabanne, J.-C., Dezutter, O. (Dir.) (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français*. Bruxelles : De Boeck.
- Charrier, B., Dubois, A. (2015b). Formes de rapports au savoir dans des dispositifs groupaux de formation pour des enseignants du secondaire : écriture, groupe et processus psychiques. Dans V. Vincent et M.-F. Carnus (Ed.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement*. Jeux, richesse et pluralité (p. 101-110). Bruxelles : De Boeck.
- Chiantaretto, J.-F. (1993). *Psychanalyse et écriture : la question de l'autobiographie*. Thèse de Doctorat de psychologie. Université Paris 7.
- Chiantaretto, J.-F. (1998b). *De l'acte autobiographique. Le psychanalyste et l'écriture autobiographique*. Ceyzérieu : Champ Vallon.
- Chiantaretto, J.-F. (2002). *Écriture de soi et narcissisme*. Toulouse : érès.
- Chiantaretto, J.-F. (2010). La confiance dans les mots : la parole dans l'écriture de soi, l'écoute de soi dans la parole. Dans Allouch, E., Chiantaretto, J.-F., Harel, S., Pinel, J.-P. (dir.), *Confiance et langage* (p. 167-180). Paris : In Press.
- Chiantaretto, J.-F. (2011). *Trouver en soi la force d'exister. Clinique et écriture*. Paris : Campagne Première.

- Chouvier, B. (2009). La psychanalyse au risque d'Anaïs Nin. *Clinique méditerranéennes*, 80, 127-142.
- Chouvier, B. (2016). Les voix plurielles de Pessoa. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 66, 53-66.
- Cifali, M. (1995). J'écris le quotidien. *Cahiers pédagogiques*, 331, 56-58.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. Dans Paquay, L. (Dir.) & al., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies... pour quelles compétences ?* (p. 145-161). Bruxelles : De Boeck.
- Cifali, M. (1997). Publier et après ? Dans *L'Écriture, lieu de formation*, Supplément éducation nationale. *Education permanente*, 13-38.
- Cifali, M. (1999). Clinique et écriture. Un apport de la psychanalyse aux sciences de l'éducation. *Raisons éducatives*, 1, 293-313.
- Cifali, M. (2001). Écrire pour dire et pour penser. *Pro Juventute*, 76.
- Cifali, M. (2003). Dire nos métiers et surtout les écrire. *Repère social*, 46, 17.
- Cifali, M. (2004). Variations autour d'un dispositif d'enseignement. Écrire et raconter des histoires. Dans Lessard C., Altet M., Paquay L. & Perrenoud P. (dir), *Entre sens commun et sciences humains. Quels savoirs pour enseigner* (p. 69-91). Bruxelles : de Boeck.
- Cifali, M. (2009). Écrire sa pratique, documenter son action, quels enjeux ? Dans *Quand l'enfance se tisse*, Actes du 8ème Colloque petite enfance, 91-97.
- Cifali, M. (2010). Entretien, par Louis-Marie Bossard. *Cliopsy*, 3, 93-107.
- Cifali, M. (2015). L'entre-deux de la littérature : de la psychanalyse à la sociologie. Dans Arnaud, G., Fugier, P. (Dir.), *Sociologie & psychanalyse. De l'échange de vues à la transformation du regard* (p. 75-98). Paris : L'Harmattan.
- Cifali, M., Giust-Desprairies, F. (2008). *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : de Boeck.
- Cifali, M., Giust-Desprairies, F., Périlleux, T. (2015). *Processus de Création et processus cliniques*. Paris : puf.
- Cifali, M., Myftiu, B. (2011). L'écriture de l'expérience en tant que dispositif formatif. *Education Science and Society*, 1, 55-65.
- Clerget, J. (1990). *L'enfant et l'écriture*. Toulouse : érès (2002).
- Clerget, J. (2005/3). Comment un enfant vient-il à écrire ? *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 61, 13-18.

- Collin, S. (2012). La compétence orale en français langue seconde. *Québec français*, 165, 57-58.
- Coton, C., Proteau, L. (2012). Les paradoxes de l'écriture. *Sociologie des écrits professionnels dans les institutions d'encadrement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Crahay, M., Detheux, M., Schockert, C., Vanhulle, S. (2000b). Enseignement, entreprises et écriture : l'interaction est-elle possible ? Dans *La rédaction technique, Actes du séminaire de Bruxelles 24-25/11/1997* (p. 175-182). Bruxelles : De Boeck.
- Creuset, V., Pasa, L. (2009). L'écriture inventée : que signifie écrire une lettre pour une syllabe ? *Spirale*, 44, 31-47.
- Crinon, J., Legros, D., Marin, B. (2002). Écrire et réécrire au cycle 3 : l'effet des mots clés sur la réécriture, avec et sans assistance informatique. *Repères*, 26-27, 187-202.
- Crinon, J., Marin, B. (2014/2). Stéréotypes et contraintes de genres : quelles ressources pour la production de textes explicatifs et de fiction à l'école élémentaire ? *Éducation & didactique*, 8, 2, 39-58.
- Crinon, J., Rayou, P., Rochex, J.-Y. (2006/4). Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de l'enquête PISA 2000. *Revue française de pédagogie*, 157, 8.
- Crognier, P. (2006). Le dossier de validation des acquis de l'expérience dans le secteur social : problèmes d'écriture et d'évaluation. Thèse de Doctorat de sciences de l'éducation. Université Lille 3.
- Crognier, P. (2007). Comprendre la VAE en action sociale. *Écrire, accompagner, évaluer*. Paris : Dunod.
- Crognier, P. (2008). VAE et professionnalisation des travailleurs sociaux. *Évaluer les livrets de VAE : l'écriture à l'épreuve du doute*. Paris : L'Harmattan.
- Crognier, P. (2011b). *Précis d'écriture en travail social*. Montrouge : ESF Législative (2015).
- Crognier, P. (2013). *Vers de nouvelles pratiques d'écriture en travail social*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Cros, F. (1998). Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire. Paris : L'Harmattan.
- Cros, F. (Dir.) (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Cros, F. (2009/2). L'écriture, entre développement professionnel et développement personnel. *Vie sociale*, 2, 23-34.

Cros, F., Lafortune, L., Morisse, M. (dir.) (2009). *Les écritures en situations professionnelles*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Cros F., Lafortune L., Morisse M. (dir.) (2011). *(Se) professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* Québec : Presses Universitaires du Québec.

Decant, F. (2012). *L'écriture chez Henrik Ibsen, un savant nouage*. Toulouse : érès.

Delcambre, I., Reuter, Y. (2002b). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise : première approche. *Spirale*, 29, 7-27.

De Mijolla-Mellor, S. (2006). *Rendre compte d'une analyse*. *Topique*, 97, 7-8.

Dominicé, P. (2001). La contribution de l'approche biographique à la connaissance de la formation. Dans Hofstetter, R., Schneuwly, B., *Le pari des sciences de l'éducation* (p. 277-291). Bruxelles : De Boeck.

Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.

Dominicé, P., Pineau, G. (2011). Les histoires de vie en formation. Entre illusion et injonction biographique. Dans Carré, P., Caspar, P. (Dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 309-329). Paris : Dunod.

Dubois, A. (2005). Le travail monographique comme avènement d'une nouvelle histoire. Dans Giust-Desprairies, F. (Dir.), *Analyser ses pratiques professionnelles en formation* (p. 137-156). Créteil : CRDP.

Dubois, A. (2011). Écrire des monographies : une modalité d'analyse clinique des situations d'enseignement pour les enseignants débutants. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11, 161-175.

Dubois, A. (2015a). Écrire des monographies : une modalité d'analyse clinique de situations d'enseignement pour les enseignants débutants. Dans A.-C. Giust-Ollivier et F. Oualid (Coord.), *Les groupes d'analyse des pratiques* (p. 243-266). Toulouse : érès.

Dubois, A. (2015c). Le « groupe monographique » : un dispositif de formation pour enseignants débutants. *Cliopsy*, 13, 77-93.

Dubois, A. (2017b). *Accompagner les enseignants : pratiques cliniques groupales*. Paris : L'Harmattan.

Dubois, A. (Dir.) (2017). *Accompagner les enseignants. Pratiques cliniques groupales*. Paris : L'Harmattan.

Dubois, A., Geffard, P. (2016). Écriture des pratiques et remaniements subjectifs de la position professionnelle. *Phronesis*, 5, 42-54.

- Ejzenberg, E. (2005). Entre pratiques d'écriture en éducation spécialisée et pratiques de formation. Ou comment former des travailleurs sociaux à l'écriture professionnelle ? *Le Sociographe*, 18, 67-74.
- Endean, A. M. (2008). La résonance biographique : professionnalité et affectivité : fondements et sources des représentations auprès de travailleurs sociaux quant à la question de l'affectivité. Thèse de Doctorat de sciences de l'éducation. Université Paris 8.
- Enriquez, E. (2016). Individu, création et histoire. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 66, 9-26.
- Fijalkow, J., Liva, A. (1994). Clarté cognitive et entrée dans l'écrit. Construction d'un outil d'évaluation. Dans Grégoire, J., Piérart, B. (Dir), *Évaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* (p. 225-247). Bruxelles : de boeck.
- Fijalkow, J. (1997). Entrer dans l'écrit : oui, mais par quelle porte ? *Repères*, 15, 113-129.
- Fijalkow, J., Pasa, L., Ragano, S. (2007). Entrer dans l'écrit avec la littérature jeunesse. *Revue française de pédagogie*, 158, 181-184.
- Fijalkow, J., Ragano, S. (1999). Recherche-action et entrée dans la culture écrite. *Repères*, 20, 15-28.
- Fleuret, C., Montesinos-Gelet, I. (2012). *Le rapport à l'écrit. Habitus culturel et diversité*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fluckiger, C. (2008/2). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 163, 51-61.
- Foucambert, J. (1992). *La manière d'être lecteur*. Paris : Sermap.
- Foucambert, J. (1994). *L'enfant, le maître et la lecture*. Paris : Nathan.
- Fraenkel, B. (2006/1). Actes écrits, actes oraux : la performativité à l'épreuve de l'écriture. *Études de communication*, 29, 69-93.
- Fraenkel, B. (2007/3). Actes d'écriture : quand écrire c'est faire. *Langage et société*, 121-122, 101-112.
- Freud, S. (1900). *L'interprétation des rêves*. Paris : puf (1967).
- Freud, S. (1905b). *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*. Paris : Gallimard (1930).
- Freud, S. (1908). *L'inquiétante étrangeté et autres essais*. Paris : Gallimard (1988).
- Freud, S. Résultats, Idées, Problèmes. Tome I : 1890-1901, Tome II : 1921-1938. Paris : puf.
- Freud, S. (1925). Note sur le bloc magique. Dans Résultats, idées, problèmes, Paris : puf (1985).

- Freud, S. (1927). *L'avenir d'une illusion*. Paris : puf (1973).
- Freud, S. (1939). L'homme Moïse et la religion monothéiste. Paris : Gallimard (1993).
- Freud, S. (1907). Le délire et les rêves dans la « Gradiva » de W. Jensen. Dans *Œuvres complètes*. Psychanalyse, VIII, 1906-1908 (p .39-134). Paris : puf (2007).
- Gaté, J.-P. (1998). *Éduquer au sens de l'écrit*. Paris : Nathan.
- Gaté, J.-P., Gaux, C. (Dir.) (2007). Lire-écrire *de l'enfance à l'âge adulte*. Rennes : pur.
- Gomez Mango, E., Pontalis, J.-B. (2012). Freud avec les écrivains. Paris : Gallimard.
- Guichon, N. (2006). Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia. Paris : Ophrys.
- Guichon, N. (2013). Une approche sémio-didactique de l'activité de l'enseignant de langue en ligne : réflexions méthodologiques. *Éducation & Didactique*, 7, 1, 101-116.
- Guigue, M. (1995). Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs. Paris : L'Harmattan
- Guigue, M. (2002). Analyses de pratiques, Autour des mots. *Recherche et Formation*, 38, 107-121.
- Guiffes, M. (2011). Lier, délier, la parole et l'écrit. Paris : L'Harmattan.
- Grossman, E. (2014). La semence de Roland Barthes (la French Theory et Après). *Contemporary French and Francophone Studies*, 18, 86-99.
- Harpman, J. (2011). *Écriture et psychanalyse*. Bruxelles : Mardaga.
- Hugli, M. (2002). *Rêver, écrire, éduquer. Il faut imaginer l'éducateur heureux*. Toulouse : érès.
- Huyette, M. (2001/3). Le contenu des écrits. *Journal du droit des jeunes*, 203, 13-17.
- Hyo-Jung, K. (2011). *L'éducateur spécialisé en santé mentale : étude clinique*. Thèse de Doctorat de sciences de l'éducation. Université Paris 5.
- Izcovich, L. (2010). Lettre et nomination. *Figures de la psychanalyse*, 19, 81-90.
- Lacan, J. (1954-1955). Le Séminaire II : Le moi dans la théorie de Freud. Paris : Seuil (1978).
- Lacan, J. (1955). Le séminaire sur « la Lettre volée ». Dans *Écrits* (p. 11-64). Paris : Seuil (1999).
- Lacan, J. (1955-1956). Le Séminaire III : Les psychoses. Paris : Seuil (1981).
- Lacan, J. (1956). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. Dans *Écrits* (p. 235-321). Paris : Seuil (1999).

- Lacan, J. (1956-1957). *Le Séminaire IV : La relation d'objet*. Paris : Seuil (1994).
- Lacan, J. (1964). *Le Séminaire XI : les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Seuil (1973).
- Lacan, J. (1971-1972). *Le Séminaire XIX : ... ou pire*. Paris : Seuil (2011).
- Lacan, J. (1972). *L'étourdit*. Paris : Seuil (1973).
- Lacan, J. (1972-1975). *Le Séminaire XX : Encore*. Paris : Seuil (2016).
- Lacan, J. (1974). Conférence « La troisième ». Intervention au Congrès de Rome (31.10.1974 / 3.11.1974). Dans *Lettres de l'École freudienne*, 16 (1975), 177-203.
- Lacoste, P. (1981). *Il écrit : une mise en scène de Freud*. Paris : Galilée.
- Lafortune, L., Morisse, M. (2014). *Écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Lahire, B. (2005). L'invention de l'illettrisme. Dans *La culture des individus, Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- Laplanche, J., Leclaire, S. (1961). L'Inconscient. Une étude psychanalytique. *Les Temps modernes*, 183, 81-129.
- Lebrun, J.-P. (2001). Malaise dans la subjectivation ou « Nommer à » équivaut-il à une virtualisation du Nom-du-Père ? Dans Michels, A. (Dir), *Actualité de l'hystérie* (p. 287-302). Toulouse : érès.
- Lebrun, J.-P. (2004). Changer de nom : manquer à perdre. *La clinique lacanienne*, 7, 181-189.
- Leglise, I. (2004). *Pratiques, langues et discours dans le travail social*. Paris : L'Harmattan.
- Llopis-Salvan, N. (2010). L'écriture en psychanalyse : une abréaction du traumatisme de la cure ? *Revue française de psychanalyse*, 74, 453-466.
- Manier, C. (2012). *Fondements dialogiques du métier d'éducateur et processus d'écriture : le rapport de fin d'intervention AEMO*. Thèse de Doctorat de sciences de l'éducation. Université Aix-Marseille.
- Martin Kamieniak, I. (2010). Freud et la littérature. *Mag philo*, 25, [en ligne : <http://www.cndp.fr/magphilo/index.php?id=21>]
- Moatty, F., Rouard, F., Teiger, C. (2006). Le travail au-delà du travail : lire et écrire au-delà des temps contractuels. Dans *Centre d'études de l'emploi, La qualité de l'emploi*. Paris : La Découverte.
- Montesinos-Gelet, I. (2001). Quelles représentations de notre système d'écriture ont les enfants au préscolaire ? *Québec Français*, 122, 33-37.



- Montesinos-Gelet, I., Morin, M. (2004). Des pratiques d'écriture en maternelle pour soutenir le passage de l'oral à l'écrit. *Québec français*, 133, 63-66.
- Morvan, J.-S. (1987). Représentations des situations de handicaps et d'inadaptations chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social, les instituteurs spécialisés en formation. Thèse de Doctorat de sciences de l'éducation. Université de Caen.
- Munari, F. (2004). Processus d'écriture et processus psychanalytique dans l'écriture. *Revue française de psychanalyse*, 68, 1773-1779.
- Niewiadomski, C. (2010). L'approche biographique de l'écriture. Les apports de la sociologie clinique. *Recherche et Formation*, 63, 91-104.
- Niewiadomski, C. (2012). Recherche biographique et clinique narrative. Toulouse : érès.
- Niewiadomski, C. (2013). La mise en récit de soi : place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Niewiadomski, C. (2013/2). Recherche biographique et analyse du travail éducatif. *Le sujet dans la cité*, 4, 200-221.
- Olson, D. (2010). *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Villeurbanne : Presses de l'Enssib.
- Peluaux, B., Rouard, F. (2007/3). Rôle et enjeux de la formation continue au langage dans la professionnalisation des travailleurs sociaux. *Vie sociale*, 3, 111-121.
- Piaget, J. (1925). De quelques formes primitives de causalité chez l'enfant. *Phénoménisme et efficacité. L'année psychologique*, 26, 31-71.
- Pommier, G. (1993). Naissance et renaissance de l'écriture. Paris : puf.
- Pommier, G. (2011a). « Donner, recevoir, rendre »... le Nom Propre. *Revue du MAUSS*, 37, 179-186.
- Pommier, G. (2011b). Réciprocité du don du nom et universalité de l'appellation « Maman » et « Papa ». *La Revue Lacanienne*, 9, 123-134.
- Pommier, G. (2012). La course contre la montre du lapsus. *L'en-je lacanien*, 19, 29-41.
- Pommier, G. (2013). Le nom propre. Fonctions logiques et inconscientes. Paris : puf.
- Pommier, G. (2015). La ponctuation « œdipienne » des phrases (Nom de Dieu ! Putain ! Merde). *Figures de la psychanalyse*, 29, 115-130.
- Prieto, G. (2013). Écritures du sinthome : Van Gogh, Schwitters et Wolman. Toulouse : érès.
- Puyuelo, R. (2001). L'écriture, un outil à penser et agir le social. Dans *Penser les pratiques sociales, une utopie utile* (p. 11-15). Toulouse : érès.

- Reuter, Y. (2002a). Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français. *Repères*, 26-27, 21-30.
- Reuter, Y. (2012). Didactiques et décrochage scolaire. *Repères*, 53, 13-34.
- Reuter, Y. (2014/1). Didactiques et disciplines : une relation structurelle. *Éducation et didactique*, 8-1, 53-64.
- Riffault, J. (2000). *Penser l'écrit professionnel en travail social*. Paris : Dunod (2006).
- Rinaudo, J.-L. (2011). *TIC, éducation et psychanalyse*. Paris : L'Harmattan.
- Rinaudo, J.-L. (2012). Espace et temps vécus dans les pratiques professionnelles enseignantes médiatisées par les technologies de l'information et de la communication, *Phronesis*, 1, 1, 85-91.
- Rinaudo, J.-L. (2015). Analyse clinique des pratiques en formation et professionnalisation. Dans Bordegat, J.-Y., Buznic-Bourgeacq, P., *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain*. Bruxelles : De Boeck.
- Rossignol, M. (2007). Rimbaud, l'écriture en marche. *Le Coq-héron*, 189, 53-57.
- Roustang, F. (1980). *Elle ne le lâche plus*. Paris : Payot (2009).
- Rouzel, J. (2000). *La pratique des écrits professionnels en éducation spécialisée*. Paris : Dunod.
- Rouzel, J. (2014). *Le travail d'éducateur spécialisé*. Paris : Dunod.
- Sauverzac, J.-F. (2007). *Freud écrivant la psychanalyse*. Paris : Aubier.
- Schneuwly, B. (2002). L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. *Éléments de synthèse. Pratiques*, 115-116, 237-246.
- Schneuwly, B. (2004). Plaidoyer pour le "français" comme discipline scolaire autonome ouverte et articulée. *La Lettre de l'AIRDF*, 35, 43-52.
- Schneuwly, B., Thevenaz-Christen, T. (Dir.). (2006). *Analyses des objets enseignés : le cas du français. Perspectives en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Serniclaes, W., Sprenger-Charolles, L. (2003/1). Acquisition de la lecture et de l'écriture et dyslexie : revue de la littérature. *Revue française de linguistique appliquée*, VIII, 63-90.
- Serre, D. (2008). Une écriture sous surveillance : les assistantes sociales et la rédaction du signalement d'enfant en danger. *Langage et société*, 126, 39-56.
- Simonin, M.-L. (2008). *Le malaise de l'éducateur spécialisé et de l'éducateur de jeunes enfants dans le secteur de l'éducation spécialisée : étude clinique des représentations*. Thèse de Doctorat de sciences de l'éducation. Université Paris 5.

Sprenger-Charolles, L. (2009). La dyslexie existe-t-elle ? Dans Chapelle, G., Crahay, M., Réussir à apprendre (p. 215-224). Paris : puf.

Stein, C. (2011). Le bois de l'holocauste : sur l'écriture de Freud. Dans Le monde du rêve, le monde des enfants. Paris : Flammarion.

Strauss-Raffy, C. (2004). *Le saisissement de l'écriture*. Paris : L'Harmattan.

Strauss-Raffy, C. (2005/3). Au-delà de la peur d'écrire. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 61, 109-114.

Strauss-Raffy, C. (2006). La « rééducation » à l'école. Un métier en danger ? Recherche et Formation, 51, 147-160.

Vanhulle, S. (2000a). L'écriture technique en entreprise : du fatalisme au paradigme interactif. Quelques aspects relevés en Communauté française de Belgique. Dans La rédaction technique, Actes du séminaire de Bruxelles 24-25/11/1997 (p. 139-147). Bruxelles : De Boeck.

Vanhulle, S. (2002). Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche. Dans Chabanne, J.-C, Bucheton, D., Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire (p. 227-246). Paris : puf.

Viallon, C. (2013). Les écrits professionnels des éducateurs spécialisés : des écrits sous contraintes. Thèse de Doctorat de sciences de l'éducation. Université Lyon 1.

Woollven, M. (2014/1). Expertise réservée, expertise partagée : Les professionnels de la dyslexie en France et au Royaume-Uni. *Carrefours de l'éducation*, 37, 95-109.

Woollven, M. (2015/1). L'orthophonie et les troubles du langage écrit : une profession de santé face à l'école. *Revue française de pédagogie*, 190, 103-114.