

MALAISE ET POSITIONS PSYCHIQUES DE L'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ ET DE L'ÉDUCATEUR DE JEUNES ENFANTS DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Marie-Luce Simonin

Cet article s'appuie sur une recherche (Simonin, 2008) centrée sur les représentations que les éducateurs spécialisés et éducateurs de jeunes enfants se font de leur métier dans le secteur de l'éducation spécialisée. Un premier axe s'est interrogé sur ces deux professions. Il questionne la notion de malaise, n'étant pas une pathologie de la relation, autour d'une proposition de définition, la différenciant du burn-out. Ce malaise s'inscrit dans les représentations de la parentalité, du lien en souffrance. Dix-huit entretiens cliniques de recherche ont été effectués. Une analyse transversale met en valeur cinq positions professionnelles, deux lignes bi-faces et deux lignes en tension. Les conclusions ouvrent vers la pertinence d'articuler ces deux formations, présentant une écoute différente de la psychodynamique de l'enfant et de l'adulte. La « survivance » s'inscrirait dans une attention des différents liens qui s'entremêlent, de la personne accueillie, du professionnel, de l'institution et la société, pour plus de prévention.

*Il faut du chaos en soi pour accoucher d'une étoile qui danse
Nietzsche*

INTRODUCTION

Cette recherche s'est intéressée au malaise, moteur dans l'espace éducatif. Cette entrée clinique, et non psychopathologique, pose le malaise comme signe de conflictualisation possible de ce qui est vécu lors de la rencontre singulière. Sans doute présente au quotidien, la situation éducative serait comme un « zoom » sur ses mouvements. Une compréhension de certains de ces mouvements permettrait un travail avant que le professionnel ne s'use, où syndrome d'épuisement professionnel serait entendu comme pathologie de la relation. Quel travail serait possible autour du malaise? Malaise, entendu au singulier tout au long de l'étude, ayant trois niveaux (groupal, individuel, corporel), et quatre indicateurs (enfermement, vide, flottement, ouverture), pour étudier les oscillations psychiques possibles ou non, les voies de dégagements ou d'enfermements.

Une première partie présente les professions d'éducateur spécialisé et d'éducateur de jeunes en-

Docteure en Sciences de l'éducation, Faculté des Sciences Humaines et Sociales-La Sorbonne, Université Paris-Descartes, Psychologue clinicienne, adresse électronique : mailu@wanadoo.fr

fants, et le malaise. Une deuxième partie définit les concepts opératoires de la recherche. La troisième expose la méthodologie (population rencontrée, le terrain), l'entretien clinique de recherche et les différents temps de l'analyse de contenu. Il ne s'agit pas d'interprétation, mais d'une analyse clinique des représentations, se référant à la fois aux auteurs et à une méthodologie. Les résultats sont regroupés dans la quatrième partie, proposant cinq positionnements professionnels, deux lignes bi-faces et deux lignes en tension issus de l'analyse de contenu des entretiens de recherche. Les conclusions ouvrent vers les formations d'éducateur, leurs distances professionnelles.

L'ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ, L'ÉDUCATEUR DE JEUNES ENFANTS ET LE MALAISE

Les professions d'éducateur spécialisé et d'éducateur de jeunes enfants en France

Le secteur de l'éducation spécialisée est apparu difficile à circonscrire. Nous avons cherché à mettre en perspective les deux professions, la place, le sens et l'intérêt du malaise, à la fois lorsque l'enfant est placé, mais également lorsqu'un travail dit « de

prévention » est effectué avec les parents en présence. Le lien entre tous ces lieux d'accueil étant la famille. Ce travail présente donc ces professions et formations vivant actuellement de grands changements en France.

Le métier d'éducateur spécialisé, à l'aube de ses quarante ans de la création du diplôme, restructure sa formation autour de champs de compétences, de référentiels métiers. L'éducateur spécialisé concourt à l'éducation d'enfants et d'adolescents et à l'accompagnement de familles en difficulté. Son action participe à prévenir l'exclusion de ces personnes qui peuvent être handicapées, en situation de grandes difficultés sociales et familiales, en souffrance physique et/ou psychique, en danger d'exclusion. Il peut travailler en internat ou en externat dans des établissements publics ou privés, maison d'enfants à caractère social, instituts médico-éducatifs, de rééducation, foyers d'hébergement d'adultes handicapés, centres d'hébergement et de réinsertion sociale... Il peut également intervenir en milieu ouvert dans des services privés ou publics comme l'Aide Sociale à l'Enfance, l'action éducative en milieu ouvert, la prévention spécialisée. La formation s'étend sur trois ans, se déroule entre l'institut de formation et les stages.

Le diplôme d'éducateurs de jeunes enfants est passé en 2007 à trois ans, ouvrant peut-être une reconnaissance d'une spécialisation, l'accès à des formations supérieures. Le diplôme d'état d'éducateur de jeunes enfants est créé en 1974, mais cette profession reste encore méconnue. L'éducateur de jeunes enfants est un travailleur social spécialiste de la petite enfance et de sa famille. Ses fonctions se situent à trois niveaux : éducation, prévention, coordination. Il s'attache à favoriser le développement global et harmonieux des enfants en stimulant leurs potentialités intellectuelles, affectives, artistiques. En créant un environnement riche et motivant, il contribue à leur éveil et à leur apprentissage à la vie sociale. Leurs secteurs d'interventions sont le secteur social, sanitaire, médico-social, de l'assistance éducative, du loisir, culturel et de l'animation, de l'éducation, et tout endroit accueillant potentiellement des jeunes enfants de moins de 7 ans (crèche familiale, parentale, collective, en halte-garderie, à l'hôpital, en foyer de l'enfance, en pouponnière, en institut médico-pédagogique). La profession est composée de femmes à 97 % (Verba, 1993).

La clinique du malaise, le malaise et la clinique

Ces professions sont à la croisée de différents champs du social, de la psychiatrie, de la justice,

entre représentations sociales et individuelles. L'histoire de notre pays imprègne les représentations, les stéréotypes et idéologies. L'accueil en institution de personnes en difficulté en découle, ainsi que les formations des éducateurs. Le positionnement professionnel, la relation, donc la construction psychisme, s'inscrivent dans des contextes socio-politiques.

Nous nous sommes interrogées sur la place du malaise dans notre société, son utilisation souvent globale, ou se référant à une sensation corporelle. Était-il encore opportun de parler de malaise, comme Freud le faisait pour *Le malaise dans la civilisation* (Freud, 1989)? Notre société, les changements de dynamiques profondes, où les places entre parents-enfants ne sont plus forcément bien différenciées, s'inscrit-elle dans un mal-être? Le burn-out, (syndrome d'usure professionnelle) beaucoup abordé pour les infirmières, n'apparaît que peu dans la littérature pour les éducateurs spécialisés (et n'apparaît pas dans les quelques ouvrages destinés aux éducateurs de jeunes enfants). Le malaise est plus abordé pour les enseignants que pour les éducateurs. Serait-il considéré « normal » pour ces professionnels ayant choisi des secteurs difficiles? Les formateurs ou psychiatres écrivant sur les fonctions de l'éducateur, ou les chercheurs et intervenants sur les pratiques professionnelles peuvent évoquer ce malaise, sans qu'il soit l'entrée choisie pour le travail.

LES CONCEPTS OPÉRATOIRES DE LA RECHERCHE

Les représentations individuelles

Le champ de la psychologie clinique nous a permis de nous pencher sur les représentations individuelles et les positions psychiques. Les représentations de choses, représentations-but selon les définitions de Freud, nous permettent un accès au monde pulsionnel, un pont entre intériorité et extériorité. Cet espace, où les représentations de mots relèvent du préconscient (Nicolaidis, 1984), permettrait un réaménagement psychique pour le professionnel, face à la béance de la maltraitance, de la carence, voire de l'inceste vécu par les personnes accueillies.

La relation entre deux protagonistes s'inscrit dans une réalité extérieure, cette « quatrième instance psychique » selon Freud, qui est donc toujours à contextualiser. Nos propres représentations, systèmes de valeurs, stéréotypes, mais également valeurs familiales sont impliquées dans la relation éducative, relation d'aide, s'inscrivant dans une

possible réparation de « ce que l'éducateur aurait aimé recevoir, et ce qu'il a effectivement reçu », selon l'expression de Lemay (1979). Le professionnel est donc impliqué au quotidien.

Une tentative de définition du malaise

Le malaise au niveau corporel s'inscrit dans trois composantes. La première est étudiée au travers des ruptures dans le discours et de l'expression d'émergences de processus primaires (ce qui s'exprime par le corps : les difficultés respiratoires, l'agitation, noté lors de la retranscription de l'entretien enregistré). La grille de dépouillement du TAT (Brelet-Foulard et Chabert, 2003) a été utilisée comme support, dans la série des procédés E (émergence des processus primaires). La deuxième composante fait référence à nos propres mouvements contre-transférentiels, notés dans l'après-coup, utilisés dans une démarche clinique compréhensive. La troisième composante est construite à partir du discours des éducateurs, lorsqu'eux-mêmes abordent la notion d'angoisse ou de corps.

Le malaise au niveau individuel se réfère à la psychodynamique. Il est exploré au travers des mécanismes de défenses des positions psychiques en référence à Klein. Il s'agit d'analyser les mécanismes de défense de la position schizo-paranoïde, et de la position dépressive utilisés par l'éducateur selon le thème abordé, et le malaise qui pourrait émerger.

Le malaise au niveau groupal est étudié dans le discours des éducateurs rencontrés, lorsqu'ils font référence à la société, à la justice, à l'institution, à l'équipe, au groupe de sujets accueillis, à la famille. Le terme groupal a été préféré à la notion de cadre, afin de poser l'entrée choisie ici autour d'un fonctionnement psychique groupal (Kaës, 1993). Le cadre s'inscrit dans ce fonctionnement, au travers des représentations des éducateurs, ce dont il est porteur pour les éducateurs rencontrés. Le cadre est donc entendu dans le sens de Racamier (2001) (les lieux topographiques, horaires, projet institutionnel et l'équipe qui le fait vivre). Il serait donc espace de projection, aux limites poreuses, porteur « d'éléments bêta » (Bion, 1962), et espace possible d'élaboration, de transformation.

Chacun de ces trois niveaux est étudié dans l'analyse de contenu articulé aux quatre indicateurs: sensations d'enfermement, de vide, de flottement et d'ouverture (voir Tableau 1). Ces indicateurs sont entendus à la fois dans le discours, mais également au travers de notre propre positionnement transféro-contre-transférentiel. Ils sont un objet d'étude dans la lignée de Devereux (1980), de Revault D'Allonnes (1989) et de Perron (1979). La recherche d'objectivation s'inscrit dans l'analyse de contenu, effectuée pas à pas, afin de respecter la richesse de ce que les éducateurs ont déposé lors des entretiens.

Tableau 1

Les quatre indicateurs et les trois niveaux du malaise

Le malaise	<i>Dysfonctionnement</i>			<i>Fonctionnement</i>
	ENFERMEMENT	VIDE	FLOTTEMENT	OUVERTURE
<i>Les indicateurs/ les niveaux et leurs composantes</i>				
Niveau corporel •Désorganisation du discours et manifestations corporelles de l'éducateur : difficultés respiratoires, agitation... •Ressenti contre-transférentiel du chercheur. •Les thèmes se réfèrent au corps dans le discours.	•Émergence des processus primaires (procédés de la série E du TAT, désorganisation du discours).	•Porosité des limites (émergence de processus primaires, procédés E).	•Passage possible vers une sensation corporelle qui peut être exprimée (fonctionnement), •Ou vers un barrage au niveau corporel (dysfonctionnement).	•Sensation corporelle peut être exprimée, localisée, l'énergie circule.

Niveau individuel •psycho-dynamique intrapsychique	•Ce qui renverrait à la compulsion à la répétition. •Position schizo-paranoïde (mécanismes de défenses : clivage, identification projective, idéalisation).	•Ce qui renverrait à l'abandon, à la carence. •Position schizo-paranoïde (mécanismes de défenses : clivage, identification projective, idéalisation).	•Ce qui se diffuse accès possible à la scène primitive (passage au dysfonctionnement), •Ou pare-excitation (passage au fonctionnement).	•Rencontre significative, tiers dans la relation. •Accès à la position dépressive (Klein), mécanisme de défenses : ambivalence.
Niveau groupal •La société •La justice •L'institution •Les équipes •La famille •Les personnes accueillies	•Ce qui empêche le travail d'élaboration : l'illusion du « bon groupe », « bonne institution » où le conflit n'est pas abordé. •Pas d'espace de mouvement au niveau topographique.	•Absence de réseaux, de loi, de justice. •Espace topographique non contenant. •Ce qui n'est pas dit, le socle qui « nie » ou « dénie » le conflit au niveau institutionnel.	•Passage possible vers de l'espace d'élaboration •Ou vers un barrage du penser (recherche du cadre).	•Formations continues. •Analyse des pratiques intra ou extra institutionnel. •Temps d'élaboration des conflits, mises en liens, de sublimation.

Les notions de fonctionnement et dysfonctionnement ne renvoient pas à une entrée pathologique, mais aux oscillations, à chaque niveau, entre les quatre indicateurs du malaise, dans une perspective topique, dynamique et économique.

Les positions psychiques

Le concept de Klein, de position psychique, ouvre sur « une constellation psychique cohérente regroupant les angoisses, les mécanismes de défenses qui s'y rapportent et la relation d'objet qui en résulte » (Roussillon, 2007). La notion de positions professionnelles questionne ainsi ce qui relève du normal et du pathologique, les oscillations possibles au sein du psychisme, où fonctionnement et dysfonctionnement s'inscrivent dans des voies défensives tantôt d'ouverture, tantôt de fixité, d'enfermement, de vide, d'un mécanisme de réparation.

LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

L'entretien clinique de recherche

Le cadre

Devereux (1980) pose la question de la place de l'observateur, et de certaines recherches objectivantes en laboratoire, pour éliminer les effets de sa présence. Il utilise les concepts de transfert et contre-transfert comme mode de compréhension à la fois des déformations et interprétations, l'angoisse et les fantasmes inhérents à toute rencontre, avec les limites de l'inconscient, mais également comme un accès à la complexité de la clinique. Fethi Ben Slama (1989) différencie le contre-transfert et l'implication. L'implication relève de la psychologie face à la confusion dans les situations humaines entre observateur et observé, le brouillage dans les démarcations dans un dispositif. Il s'agirait de prendre conscience de la confusion

comme obstacle pour les neutraliser et mieux les utiliser pour un plus grand engagement dans la situation. Le contre-transfert relève de la pensée psychanalytique, comme processus en œuvre dans les situations de rencontre, ou les enjeux de savoir face au registre de la méprise pour tous. La méprise et la vérité scientifique sont exposées à prendre une chose pour une autre.

« Il est, en effet légitime mais aussi insuffisant d'affirmer, comme le font certains psychanalystes, que le trait humain fondamental est le conflit. Cette conception méconnaît la vérité encore plus fondamentalement importante que la vie humaine n'est pas conflit, mais effort, parfois très réussi, pour résoudre ce conflit » (Devereux, 1980).

Nous utilisons dans le cadre de cette étude les mouvements transféro-contre-transférentiels, de l'éducateur dans l'espace éducatif, mais également du chercheur. Il ne s'agit pas de transfert, et de contre-transfert au sens de la cure; il n'y a d'interprétation du transfert. Cette rencontre n'ouvre pas un espace thérapeutique, mais peut en avoir des effets. Sans que les mouvements contre-transférentiels prennent la place de l'objet de recherche, il est une voie de compréhension possible. La notion même de malaise nous y invite, dans ce que nous ressentons *a priori* lors de toute rencontre, individuelle ou groupale, prise en compte dans l'analyse de contenu.

La population et le terrain

Nous avons effectué dix-huit entretiens cliniques de recherche, auprès de neuf éducateurs spécialisés, et

neuf éducateurs de jeunes enfants, répartis sur deux grands secteurs dits de prévention (centre maternel, appartements d'adolescents, centre d'accueil de personnes toxicomanes), et neuf lorsque l'enfant est placé (en foyer de l'enfance, et en pouponnière).

Les éducateurs rencontrés dépendent du ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement, donc de la DASS (Direction des affaires sanitaires et sociales), et plus précisément de la DASES (Direction de l'action sociale de l'enfance et de la santé) pour l'Île-de-France. Les structures ont été contactées à partir de la liste de la DASS. Les directeurs ou chefs de services ont été rencontrés. Les éducateurs ont été informés de l'utilisation de leurs propos dans le cadre de cette recherche, le respect de l'anonymat pour eux-mêmes, les personnes dont ils parlent ainsi que des institutions. Ils ont également eu la possibilité de refuser l'utilisation de l'entretien *a posteriori*. Un retour a été proposé, soit lors de la soutenance de la thèse, soit en intervenant directement auprès des éducateurs rencontrés.

Les variables âges, ancienneté dans le poste, mais également le fait d'être parent pour les éducateurs, non posées a priori, ont certainement un impact sur les positionnements professionnels et pourraient être des sujets d'étude à part entière.

Le canevas d'entretien

Au début de l'entretien, la démarche est expliquée, ainsi que le cadre (environ une heure, l'éducateur répond comme il le souhaite à la consigne de départ, l'entretien est enregistré, l'anonymat respecté). À aucun moment, le thème du malaise n'est abordé directement dans le canevas d'entretien.

La consigne de départ est la suivante : « Comment vous voyez votre métier? Comment vous le vivez? »

La question est ouverte, pour une prise de contact non agressive, et permet un investissement progressif dans l'entretien, en laissant une distance « technique » quant à la représentation de son travail, une présentation de ses rôles et fonctions.

Selon le discours des éducateurs, les thèmes de relances éventuels sont les suivants : « Comment vous vivez votre métier? »

La visée est plus clinique, une entrée dans l'affect, mais elle permet toujours une distance : l'éducateur peut évoquer l'équipe, l'institution, ou peut aller plus avant dans le vécu. Cette relance renvoie aux représentations, « celles que l'on se joue dans son

théâtre intérieur, au travers du discours » (Morvan, 1997).

« Et avec les enfants? » « Et avec les parents (ou grands-parents)? » « Et avec les pères? » Nous recherchons l'interaction intervenant-enfant-parent. Quels affects sont ressentis? À quoi cette interaction renvoie-t-elle l'éducateur? Quelle lecture est faite au travers des comportements des personnes accueillies, avec des prises d'exemples possibles de situations éducatives difficilement vécues (agressivité, angoisse). « Déprévaluations qui se déjouent, sous-tendent, innervent les deux premières (fragilisent et renforcent) » (Morvan, 1997).

« Et au niveau des orientations des enfants? » Souvent les « positions » de chacun ressortent dans cette situation, où affects et représentations peuvent s'entrecroiser sur le devenir des personnes.

L'analyse de contenu

Les études de cas

L'entretien enregistré est retranscrit intégralement.

Chaque entretien est analysé en étude de cas, en verticalité. Il est découpé en unité de sens, défini par Bardin, Castarède et d'Unrug (2001) : il s'agit de délimiter des énoncés porteurs eux-mêmes d'une signification au plan psychologique. Une affirmation, une allusion peuvent constituer un thème. Un thème peut être développé en plusieurs affirmations ou propositions.

Les thèmes dégagés à partir des unités de sens sont regroupés par catégories thématiques. Un thème désigne ici l'objet ou les objets sur lesquels portent les propos du sujet dans chaque énoncé. Une analyse clinique de l'énonciation cherche à éclairer l'agencement de ces thèmes dans la dynamique de l'entretien autour des indicateurs du malaise.

Les configurations thématiques

Beaucoup de thèmes en commun ont émergé de cette analyse. Pour éviter un effet massif de redondance, en présentant individuellement l'entretien après l'entretien, les études de cas sont présentées par configurations thématiques, en transversalité, dans une démarche correspondant à celle de Croisy (2000). Ainsi, à chaque fois qu'un éducateur aborde un thème, il est inséré avec les autres entretiens. La numérotation de l'unité de sens apparaît entre parenthèses.

De façon systématisée, chaque catégorisation thématique s'articule avec le malaise, d'abord à un niveau corporel, puis individuel et enfin groupal. À chaque fois, le même ordre est suivi pour les indicateurs du malaise; enfermement, vide, flottement et ouverture.

L'analyse transversale et le malaise

Dans un deuxième temps, une analyse transversale présente les configurations des positions professionnelles en convergence, les risques et ouvertures, autour de sphères et de liens qui émergent de l'analyse des discours, ainsi que les lignes de forces et de ruptures qui les traversent.

Les configurations des positions professionnelles en divergences sont présentées, à partir de l'étude des sources et mouvements du malaise selon les secteurs de travail pour les éducateurs spécialisés d'une part, et les éducateurs de jeunes enfants d'autre part.

LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Cinq positions professionnelles

Les positions professionnelles ont été mises en perspective entre les éducateurs spécialisés et éducateurs de jeunes enfants à partir de deux grands champs représentationnels qui ont émergé de l'analyse. Elles s'inscrivent dans des forces et des

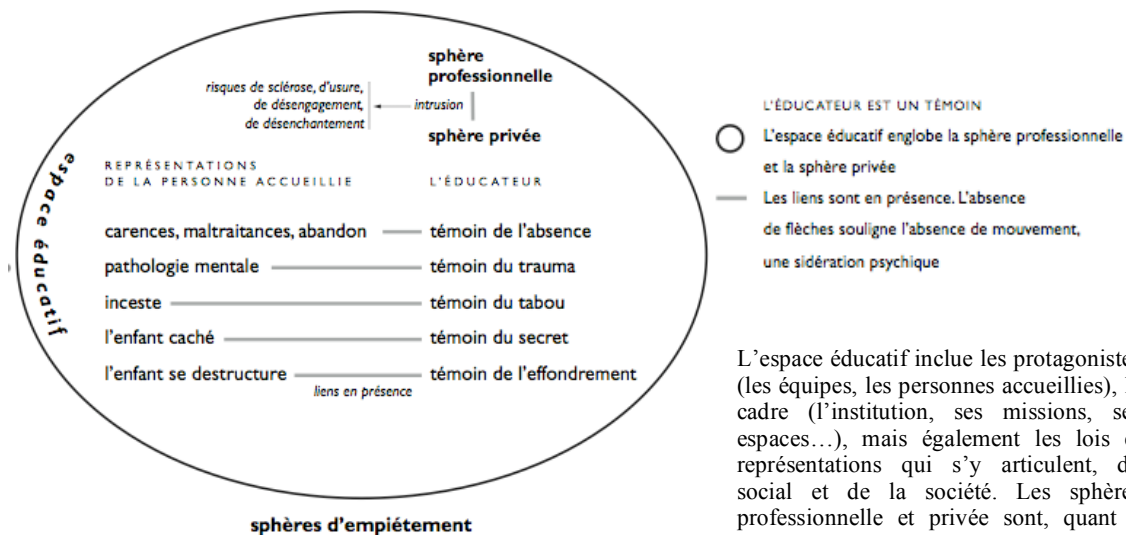
risques du malaise. Cinq positions en convergence sont proposées : l'éducateur peut être un témoin, un révélateur, un compagnon, être dans une fonction alpha (au sens de Bion, 1962) ou dans une position que nous nommons « survivance ».

Chaque position s'inscrit dans des dynamiques différentes selon les mouvements transféro-contre-transférentiels éprouvés dans l'espace éducatif, lors des interactions avec les enfants, adolescents ou adultes accueillis dans les institutions. Cette relation éducative s'inscrit dans des notions de temps, d'espaces et de liens, dans lesquels le malaise oscillerait. La métaphore de « sphères » a été proposée.

L'éducateur est témoin (voir Figure 1) lorsqu'apparaît une sidération psychique face à des « liens en présence ». Par exemple, l'éducateur en centre maternel peut être témoin de maltraitance d'une mère sur son enfant, décrite comme ayant une pathologie mentale. Il serait témoin du trauma. La situation d'une mère mineure cachant sa grossesse à sa famille est également exposée dans un entretien. Il se positionnerait comme témoin du secret. En foyer de l'enfance, des éducateurs parlent du travail « anéanti » par des parents qui maltraitent leur enfant lors des sorties en week-end ou le viol d'une enfant découvert après plusieurs mois de silence. Face à l'enfant qui se déstructure, il serait témoin de l'effondrement, de l'absence ou du tabou.

Figure 1

Le positionnement professionnel à risque



L'espace éducatif inclue les protagonistes (les équipes, les personnes accueillies), le cadre (l'institution, ses missions, ses espaces...), mais également les lois et représentations qui s'y articulent, du social et de la société. Les sphères professionnelle et privée sont, quant à elles, propres à l'éducateur.

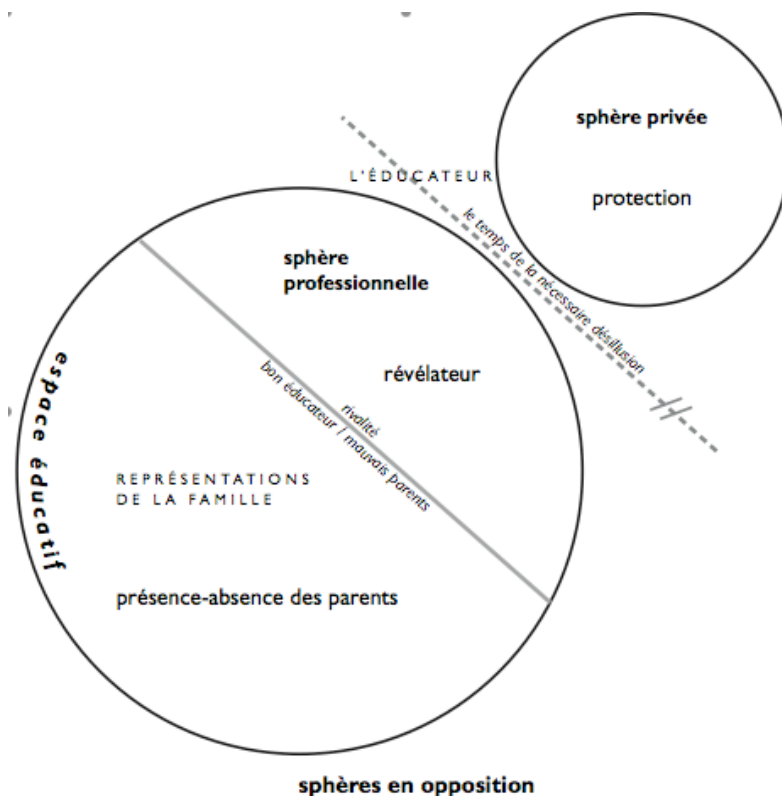
Le positionnement professionnel est dans un risque d'usure, de désengagement, de sclérose. La vie professionnelle viendrait faire intrusion dans la vie privée, dans des sphères d'empiètement. La notion d'empiètement, en référence à Winnicott (2000), peut renvoyer à une sensation d'envahissement, lorsque l'éducateur ne parvient plus à penser à autre chose qu'à une situation éducative.

L'éducateur est un révélateur (voir Figure 2) lorsqu'il peut se différencier du parent, mais avec comme mécanisme de défense le clivage bon

éducateur/mauvais parents. Il peut énoncer la rivalité avec les parents, leur présence physique et leur absence psychique, nommée « présence-absence » des parents. Des éducateurs expliquent que le placement en lui-même ne serait pour les parents que la preuve qu'ils ont échoué et les éducateurs se substitueraient à eux. Ce temps de la « nécessaire désillusion » peut permettre une voie de dégagement face à l'angoisse ou d'enfermement dans un clivage bon Moi professionnel versus mauvais Moi professionnel, un positionnement professionnel qui se protège

Figure 2

Le positionnement professionnel qui se protège



L'ÉDUCATEUR EST UN RÉVÉLATEUR



Idée de contenance, mais l'espace est clos



Le temps permet des sphères différenciées, entre l'espace éducatif et la sphère privée.

Ces sphères en opposition renvoient au clivage comme mécanisme de défense, ouvrant vers une voie de dégagement face à l'angoisse,

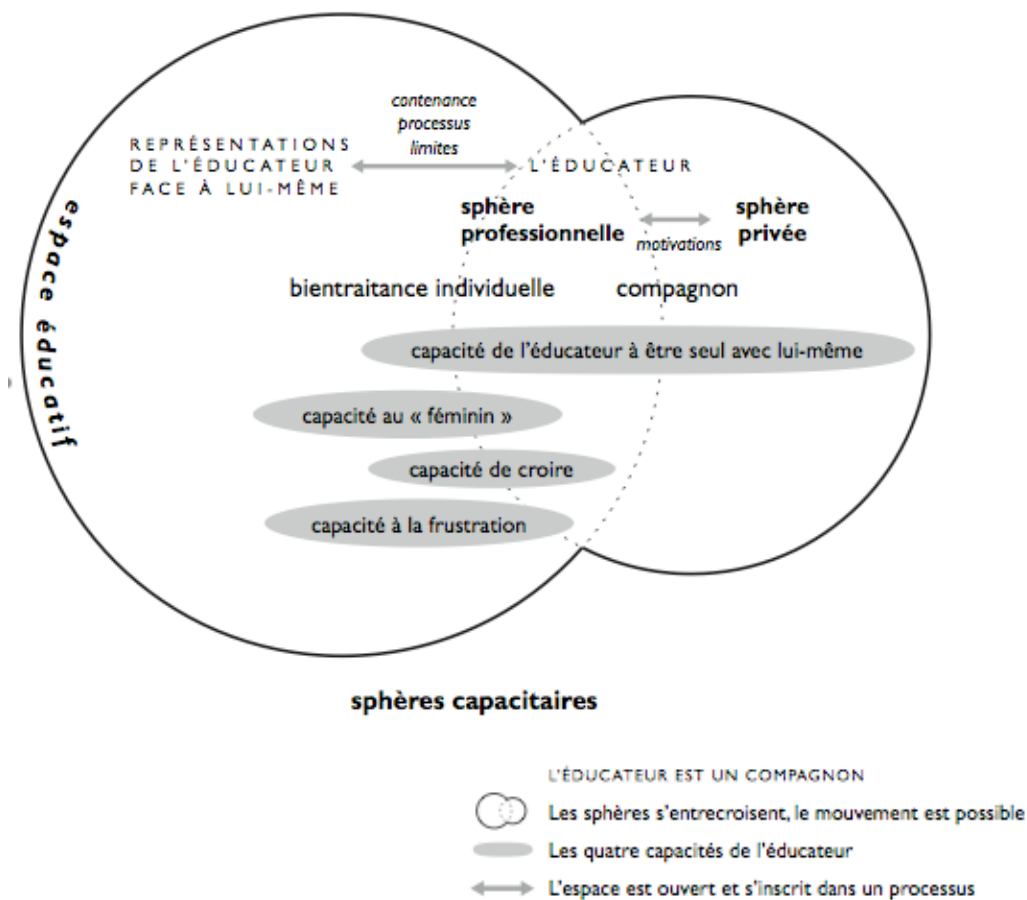
ou d'enfermement dans un clivage bon Moi versus mauvais Moi professionnel

L'éducateur est un compagnon (voir Figure 3). Les sphères capacitaires regroupent quatre capacités de l'éducateur. Elles lui permettent d'être seul face à lui-même, sans chercher à combler son propre manque. La capacité au « féminin » (Chabert, 2003) serait une capacité à recevoir, une prise de conscience de son mécanisme de réparation dans

cette relation d'aide. La troisième capacité serait de croire dans les capacités de la personne, avec ses limites et ses compétences. Enfin, la quatrième serait une capacité à la frustration, en ne répondant pas forcément immédiatement à toutes demandes, ou en y répondant différemment, selon ce qui serait à ce moment en jeu dans la relation.

Figure 3

Le positionnement professionnel individué



S'ouvre alors un accès à une bienveillance individuelle (Barudy et Dantagnan, 2007), dans un positionnement professionnel individué, un Moi professionnel, où la motivation d'un enrichissement entre vie privée et vie professionnelle est exprimée.

L'éducateur est dans une fonction alpha (voir Figure 4), en référence à Bion (1962), lorsqu'elle s'articule à une fonction alpha de l'équipe. Face aux attaques plus ou moins conscientes de la personne

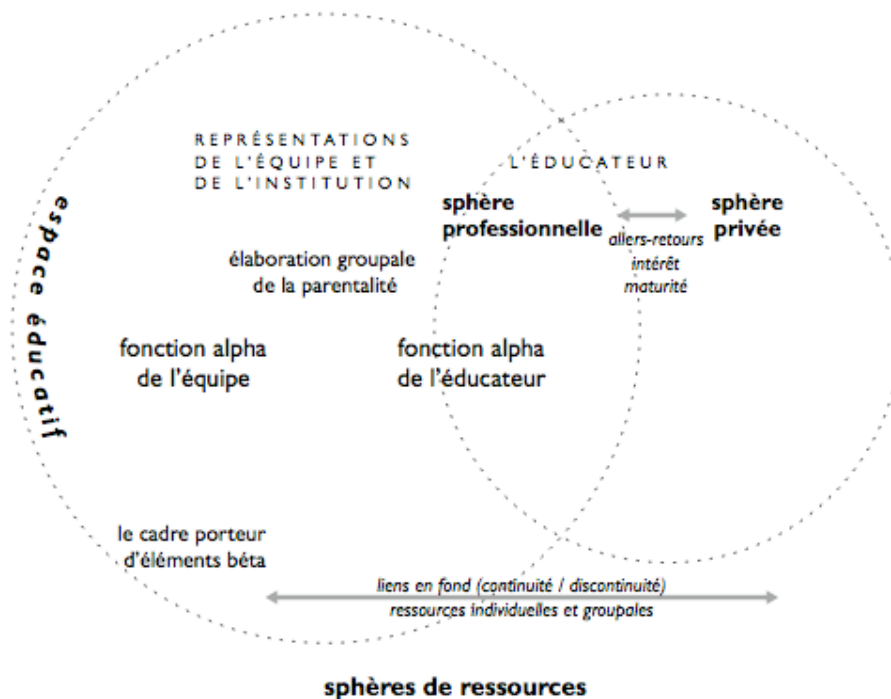
accueillie, l'éducateur s'inscrit en tant qu'être individué dans une groupalité (équipe, institution). La fonction alpha de l'éducateur, en transposant le concept de Bion (1962), serait la possibilité de l'éducateur de prêter son appareil à penser les pensées à la personne accueillie, comme espace d'élaboration des choses en soi (Rouchy, 1998) projetées sur lui. La personne pourrait mettre en scène et rejouer des sensations et émotions déjà ressenties, mais qui la débordent. Lors de

souffrance dans le lien parental, voire familial, cette sécurité de fond qui permet une intériorisation d'une continuité intérieure peut être précaire, absente, ou effractée dans les situations d'inceste ou de maltraitance. Si le professionnel travaille avec des adultes, il respecte évidemment la relation de la réalité extérieure. Nous parlons ici de prêter son appareil à penser les pensées, au niveau d'une maturité affective, qui peut être bloquée à certains

stades précoces du développement affectif. Il ne s'agit donc pas d'une absence de processus de pensée chez la personne, mais bien d'une remise en jeu possible dans l'ici et maintenant, au travers de cette rencontre éducative. Le professionnel ne se substitue pas au parent, quel que soit l'âge du sujet, mais ouvrirait, à certains moments, un nouvel espace de transformation, qui peut se répéter dans le temps.

Figure 4

Le positionnement professionnel qui digère



La fonction alpha de l'éducateur s'articule avec une fonction alpha de l'équipe.
 La groupalité institutionnelle permet une élaboration d'une groupalité parentale.
 La personne accueillie peut être réinscrite dans son histoire.

- LA FONCTION ALPHA DE L'ÉDUCATEUR
- Idée de contenance des espaces et sphères
- Mouvements entre sphères professionnelle et privée qui s'enrichissent
- Les liens en fond s'inscrivent dans un temps où s'articulent continuité et discontinuité

L'éducateur, si l'institution le permet, pourrait trouver des ressources en fond dans un fonctionnement psychique groupal pour sortir d'une relation duelle corporelle (insultes, passages à

l'acte...) vers une continuité relationnelle. La groupalité institutionnelle permettrait alors une élaboration d'une groupalité parentale. Les liens en fond s'inscrivent dans des sphères de ressources. La

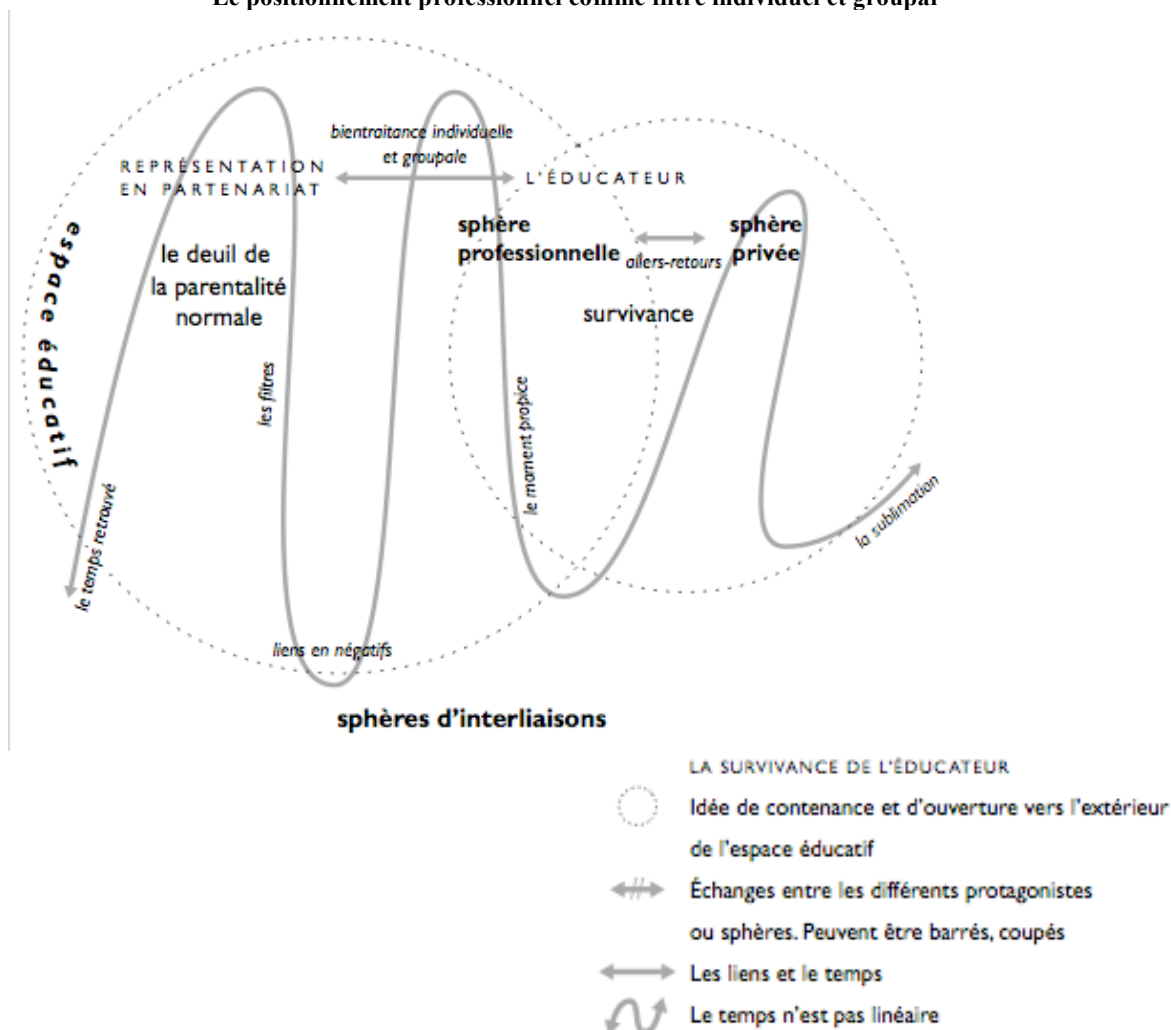
personne accueillie peut être réinscrite dans son histoire. Les allers-retours entre vie privée et vie professionnelle de l'éducateur susciteraient un intérêt, ouvriraient à une maturité. Les ressources sont alors individuelles et groupales. Les « *blancs de la relation* », selon l'expression d'une éducatrice, pourraient alors être étayés en fond par une continuité-discontinuité, ouvrant à une représentation possible de l'absence. Le cadre serait porteur d'éléments bêta (Bion, 1999), organisme de soin (Racamier, 2001).

Enfin, l'éducateur aurait une position s'inscrivant dans une « *survivance* » (voir Figure 5) dans des sphères d'interliaisons. La survivance serait la capacité de l'éducateur à croire en sa propre survie psychique et physique lors du chaos, dans celle de la personne accueillie et celle de l'institution. Le

chaos serait une perte de repères, une ouverture à l'inattendu. La bienveillance individuelle et groupale s'inscrit dans une contenance de l'espace éducatif, en partenariat avec le réseau extérieur à l'institution. L'institution, en prenant soin du professionnel, prend en même temps soin de la personne accueillie, le professionnel se positionnant comme « filtre » dans la relation, un préconscient professionnel. Le temps ne serait pas linéaire. La situation éducative se jouerait dans le « *moment propice* », où se rejouerait le temps refoulé de l'enfance. Les liens en négatif, renvoyant aux définitions de Kaës (1993) autour des pactes, alliances et contrats inconscients, pourraient être travaillés. L'éducateur ouvrirait dans cette rencontre un réaménagement psychique, une voie de sublimation.

Figure 5

Le positionnement professionnel comme filtre individuel et groupal



Deux lignes bi-faces

À partir de ces cinq positionnements professionnels émergent deux lignes bi-faces et deux lignes en tension. Ce que nous nommons lignes de forces et de ruptures, en référence à Morvan (1997), ressortent de cette analyse transversale des entretiens et traversent les deux principaux champs représentationnels, abordés par les éducateurs, de l'espace éducatif et de l'éducation spécialisée. Il ne s'agit pas d'une dichotomie, mais bien d'oscillations entre chaque face, issues de la complexité clinique. Le malaise serait dysfonctionnant lorsqu'il n'est pas mis au travail au niveau individuel et groupal.

Une première ligne bi-face : maltraitance et bien-traitance

La ligne de rupture est la maltraitance institutionnelle et/ou familiale

Tout au long des entretiens, le malaise se situe dans un dysfonctionnement lorsque l'éducateur se sent lui-même dans une position maltraitante face à la personne accueillie, soit lorsqu'il est témoin sclérosé, soit lorsqu'il participe de façon active, par des passages à l'acte, à augmenter la souffrance de la personne. Il peut également entrer dans une répétition, en résonance à la dynamique familiale et/ou institutionnelle. Il est pris dans le tabou, la désorganisation de la scène incestueuse, une imago maternelle institutionnelle toute-puissante. Cette désorganisation se lit dans une indifférenciation des limites entre soi et l'autre, entre ce qui est interdit symboliquement et dont l'institution, son cadre (donc les professionnels qui le font vivre) se doivent d'être garants, contre une fusion où tout serait permis, où le passage à l'acte viendrait comme loi.

L'éducateur se vit dans une position folle, de honte, à l'inverse de ses valeurs, motivations, dans un ébranlement de son identité professionnelle, voire même personnelle. L'absence de réflexion sur les pratiques professionnelles, de soutien de la direction, d'une hiérarchie folle ou absente, laisse l'éducateur dans cette sensation, même si selon une éducatrice « *au niveau relationnel, le boulot n'est pas trop mauvais* ».

La ligne de force est la bienveillance individuelle et groupale

La seconde face de cette ligne renvoie à ce que nous avons nommé les actions parlantes au parler de l'action, c'est-à-dire de prendre soin par une attention des petits riens du quotidien, « *une action*

d'Homme à Homme ». L'éducateur dans sa position de compagnon s'inscrit dans une bienveillance individuelle et groupale, dans une ligne de force. L'étayage psychique individuel et groupal s'inscrit au sein de plusieurs groupes : le groupe d'appartenance primaire, les groupes d'appartenances secondaires. Leur « remise en jeu » pourrait s'inscrire dans un travail d'un groupe tertiaire¹.

Une seconde ligne bi-face : les décalages

La ligne de rupture est l'incohérence

Le sentiment d'incohérence naît chez les éducateurs rencontrés dans le manque de soutien, qui peut apparaître à plusieurs niveaux. Il peut s'agir d'un écart trop important entre les valeurs individuelles au sein de l'équipe. Cet écart peut également s'inscrire entre les missions de l'établissement et la dynamique des personnes accueillies (comme en Centre maternel, lorsque le père n'est pas accueilli ou encore lorsque la mère relève de la psychiatrie). Il peut se jouer au niveau des motivations personnelles face aux personnes accueillies (lorsqu'elles viendraient profiter du système social). L'incohérence entre la recherche de protection et la loi qui ne soutient pas la démarche du professionnel (lorsqu'un signalement n'est pas pris en compte, les professionnels étant alors laissés témoin de la maltraitance sur l'enfant ou au contraire lorsqu'une demande d'hébergement est acceptée pour un enfant placé, qui revient en souffrance de son week-end) entraîne un malaise enfermement dans un dysfonctionnement.

La ligne de force est le sens

Le décalage peut apparaître entre la demande de la personne et la réponse de l'éducateur. Si l'éducateur entend à la fois le niveau de demande manifeste et celui plus latent, il peut répondre plus tard à cette demande, ou y répondre autrement, sur un mode différent de celui auquel la personne pourrait être habituée. Par exemple, dans une demande d'aide, l'éducateur, selon chaque situation, estimerait ce que la personne pourrait réussir, ou échouer, et sa possibilité de s'y confronter. Il s'agit de laisser suffisamment d'espace, entre soi et l'autre, pour qu'émerge du sens face à la demande et la réponse. Chacun doit pouvoir rester dans sa propre solitude.

1. Nous avons proposé lors du mémoire de Master 1 de Psychologie clinique et pathologique (Simonin, 2006) de transposer le concept de Bion autour d'un travail d'une « capacité de rêverie » d'une équipe, et de son « anti-capacité de rêverie ». Le travail d'élaboration pourrait s'inscrire dans un espace autre, avec la présence en fond des différents groupes d'appartenances primaires et secondaires.

Du côté de l'éducateur, en prenant conscience de ses propres mouvements transféro-contre-transférentiels (donc du mécanisme de réparation au sens de Klein et Riviere, 1968) et en ressentant jusqu'où la personne accueillie peut vivre une certaine solitude. Le décalage serait respectueux lorsque l'autre est différencié de soi, dans une écoute de son attente. Cette réponse s'effectue dans une prise de conscience, une inscription dans le temps et dans l'espace, et permettrait à la personne des remaniements psychiques, en faisant d'autres expériences de communication et d'identifications, face à une possible répétition. Si ce mouvement est suffisamment adapté, la confiance naît peu à peu dans cet espace de décalage, comme voie de dégagement d'une relation fusionnelle, d'une attente de reconnaissance réciproque. En sortant de l'illusion du double qui comble, la personne accueillie pourrait sortir de la dépendance, dans une prise de risque face à sa propre solitude et au mouvement inattendu qu'il ouvre.

Les décalages s'inscrivent alors dans la cohérence, les relais dans l'équipe et dans le réseau, la remise en question et une vigilance de ses actions et réactions, ainsi que dans la formation. L'éducateur serait dans une fonction projective de re-création.

Deux lignes en tension

Une ligne de tension pourrait être symbolisée par une corde entre intériorité et extériorité qui devrait être suffisamment tendue. Si elle ne l'est pas assez, s'ensuivrait une perte d'intérêt et de motivation, de l'ennui. Si elle l'est de trop, apparaîtrait un risque de rupture avec une perte de sens, une sensation de débordement, d'envahissement ou de sclérose.

Une première ligne en tension : du risque d'ennui au risque de rupture

La remise en question. Il s'agirait d'être « *plus ou moins tranquille* » : savoir s'arrêter, partir d'une institution, avec la question du plaisir pris au travail. Tous les individus n'auraient pas le même seuil de tolérance, soulevant ainsi la question du degré, ce qui relève de l'économie psychique. Suffisamment de chaos serait nécessaire pour avancer par touches, sauts, avoir des temps pour descendre en soi, pouvoir respirer dans des espaces autres : avoir des temps de déconstructions et de reconstructions, personnels et groupaux, ouverts au niveau institutionnel. Cette ligne de force relève de processus de deuil, de l'envie à la formation.

L'indispensable travail de la relation individuelle ne suffit pas. La ligne de rupture apparaît lorsque le

soutien institutionnel est absent face au risque pris à l'ouverture.

Une seconde ligne en tension : survivance et prise de risque

Nous avons vu que la survivance serait la capacité de l'éducateur à croire en sa propre survie psychique et physique lors du chaos, dans celle de la personne accueillie et celle de l'institution. Le chaos serait une perte de repères, une ouverture à l'inattendu, pouvant renvoyer à la notion de saisissement, selon M'Uzan (1977). La survivance aurait comme base la confiance (au sens d'Érikson, 1978), la présence et la prise de risque. Il s'agit pour l'éducateur de pouvoir lâcher sans s'effondrer (en référence à Winnicott, 2000), où la quête se différencie de l'attente. L'éducateur accompagne et s'accompagne.

Les positions professionnelles divergentes

Les cinq positions professionnelles convergentes que nous venons de proposer, les deux lignes bifaces, et les deux lignes en tension, viennent questionner les formations initiales. Serait-il plus adapté de ne proposer qu'une seule formation d'éducateur, un tronc commun sur deux ans et une spécialisation en dernière année? Les points communs entre les deux professions sont toutefois à nuancer autour des positions divergentes.

Selon les secteurs de travail, les divergences sont plus ou moins marquées dans le discours des professionnels. En foyer de l'enfance, le malaise se situe à des niveaux proches entre l'éducateur spécialisé et l'éducateur de jeunes enfants.

Lorsque l'éducateur travaille avec l'enfant et les parents en présence, la question de l'accompagnement de l'enfant, ou du parent, la diachronie entre construction du psychisme de l'enfant, et celle de l'adulte, met l'éducateur face à « un choix », entre le parent en souffrance ou l'enfant. L'adulte rejoue son infantile. L'enfant est en train de se structurer, ou se déstructurer.

Le temps du malaise apparaît à des moments différents entre l'éducateur spécialisé et l'éducateur de jeunes enfants. Le vécu du temps serait différent pour l'éducateur de jeunes enfants, dans un mouvement identificatoire à l'enfant exprimé de façon manifeste, même si le mal-être de l'enfant est vécu sur un temps très court. Par exemple, en Centre maternel, si une maman s'enferme un soir avec son enfant dans sa chambre, la musique à fond, dans le noir, tout en s'alcoolisant, la situation est

vécue comme insoutenable pour l'éducatrice de jeunes enfants, dans une position de témoin. L'éducatrice spécialisée lui expliquant que demain, la maman ira sans doute mieux. Par contre, s'il s'agit d'une maltraitance prolongée sur l'enfant, tous les éducateurs se situent dans un malaise dysfonctionnant.

CONCLUSIONS

Est-on éducateur ou le devient-on?

Un travail précoce sur la relation mère-enfant, questionne toujours ce qui a été reçu par l'éducateur. Les effets d'acculturation sont bien présents, plus ou moins consciemment. La prévention se devrait de questionner tant le concept de compulsion de répétition abordé par Freud, que celui de résilience proposé par Cyrulnik (1999). Une relation ne serait pas thérapeutique en soi. Un cadre institutionnel non plus.

Pourrait-on également questionner la parentalité : est-on parent ou le devient-on? Tous les parents deviennent-ils éducateur de leur enfant? En ont-ils forcément l'envie, la possibilité? Comment le sait-on? Selon quels critères? Faut-il être soi-même parent pour être éducateur spécialisé ou éducateur de jeunes enfants?

Le professionnel ayant suivi une formation ne se situe pas dans la même distance que le parent. Son travail autour de ses propres affects et représentations, un savoir faire, un savoir être, avec ses propres limites, peuvent ouvrir à une compréhension de ce que l'autre vit, sans forcément avoir l'illusion de pouvoir comprendre parce qu'il aurait vécu la même chose. C'est sans doute la prise de conscience de l'éducateur de ses propres mouvements transféro-contre-transférentiels (et non de leur interprétation) qui permettrait à l'action éducative de se déployer de façon suffisamment structurante. Chaque parent peut être accompagné pour devenir parent. Lorsque le lien s'avère en très grande souffrance, il semblerait indispensable que des espaces intermédiaires (et des moyens) soient proposés. « On » n'accueille sans doute jamais un enfant tout seul, mais toute sa famille, « quelle qu'elle soit » comme le soulignent avec difficulté les éducateurs.

Les distances professionnelles : malaise, bienveillance, survivance et formations

Les conclusions et perspectives de cette recherche ouvrent sur l'importance de l'articulation des formations d'éducateurs spécialisés et de jeunes

enfants, ainsi qu'une articulation entre l'Université et les écoles de formation, auprès d'un groupe de pairs, dans la lignée de Guindon (1970). L'analyse des pratiques s'inscrirait dans un travail possible du malaise, aux différents niveaux individuel et groupal.

Nous avons posé que le malaise éprouvé par l'éducateur serait une « porte d'entrée possible ». Face à la béance de la dynamique de la personne mésadapté-socio affective, la « crainte de l'effondrement » décrite par Winnicott (2000) serait présente lors de la relation éducative. Une réflexion sur les pratiques professionnelles pourrait mettre en mouvement le malaise, à partir des situations éducatives rencontrées. Ainsi, l'éducateur pourrait s'inscrire dans la relation avec la personne accueillie, dans une possible rencontre significative (Guindon, 1970), sans lui-même s'y « perdre » ou s'user dans une relation aliénante.

Nous avons vu que l'éducateur se positionnait dans différentes distances professionnelles, des mouvements entre témoin, révélateur, compagnon, dans une fonction alpha, jusqu'à une position de « survivance ». Sa propre capacité à accompagner et s'accompagner, et celle de l'institution, viendraient en fond, dans une continuité-discontinuité pour mettre en lien différents niveaux d'interventions, à différents moments, dans des espaces propices.

Nous avons proposé le terme de survivance qui serait la capacité de l'éducateur à croire en sa propre survie psychique et physique lors du chaos, dans celle de la personne accueillie et celle de l'institution. Le chaos serait une perte de repères, une ouverture à l'inattendu. La survivance aurait comme base la confiance (Érikson, 1978), la présence et la prise de risque. Il s'agit pour l'éducateur de pouvoir lâcher sans s'effondrer (Winnicott, 2000), où la quête se différencie de l'attente.

Pour entrer dans un mouvement de « saisissement » (M'Uzan, 1977), d'ouverture, d'incertitude (Morvan, 1997), une « capacité de rêverie » (c'est-à-dire accéder à une fonction contenante, une fonction alpha, Bion, 1962), recevoir et transformer l'identification projective de la personne accueillie, nous nous sommes questionnés sur ce qui faisait lien pour l'éducateur.

Les distances professionnelles pourraient être en mouvements lorsque les niveaux corporel, intrapsychique et groupal du malaise s'entrecroisent, se relaient. Le phénomène d'empreinte (en transposant le concept de Lorenz, 1935), ce qui

serait inscrit au niveau corporel, aurait besoin d'être éprouvé, ressenti et symbolisé. Les motivations d'un travail qui fait travailler se joueraient autour d'une mise en sens, d'une capacité à la verticalité, c'est-à-dire de « descendre en soi », mais également à une transversalité, vers l'enfant, le groupe-équipe, le groupe-famille. La verticalité renvoie aux concepts de représentation de soi, de narcissisme et de Moi idéal. La transversalité exprime l'idée de la « part de soi dans l'autre », l'idéal du Moi, ainsi qu'à la représentation de la mésadaptation socio-affective. Selon Freud (1988), « *vivre c'est aussi revivre ce qui fut* », ainsi « *les réalités les plus nouvelles peuvent procurer une impression de familiarité curieusement angoissante* ».

Pour pouvoir se déstructurer, il semble indispensable qu'une structure existe. Cette structuration suffisamment élaborée du Moi permettrait alors l'accès à la position dépressive, au niveau personnel, et professionnel. Dans le cadre de ses cours, Jean-Sébastien Morvan propose les concepts de « Moi-fédérateur », « Moi-autonome » et de « Moi-intérêt ». Guindon (1970) présente cinq forces vitales qui constituent le Moi autonome professionnel : l'espérance, le vouloir, la poursuite des buts, la compétence, la fidélité qui se

développent selon une séquence définie, à considérer comme une structure d'ensemble englobant toutes ces forces, appelées à se hiérarchiser au fur et à mesure des différents niveaux de formation. Elle précise d'emblée que ces forces vitales sont des qualités de la vie professionnelle du psycho-éducateur, appellation pour les éducateurs au Canada, mais également des échanges entre les générations de psycho-éducateurs, tant au centre de formation, que sur le terrain.

« *L'équilibre, d'un boulot épuisant avec des rayons de soleil : le sourire d'un gosse, il y a le p'tit bisou avant d'aller au lit, il y a pleins de choses qu'ils te disent, même si il y a eu un gamin qu'a clashé, et puis que t'aurais voulu, comme je te disais tout à l'heure, le coller au mur et que t'en peux plus, et puis quand tu vois un môme qui sourit, et... qui part pour une orientation, et que tu le sens, serein, même si tu t'es peut-être plantée, tu te dis ouah ben, j'ai peut-être, on a peut-être, nous équipe, là au sens large, on a peut-être à un moment donné, apporté un petit quelque chose à ce môme. Donc c'est quand même une belle rétribution de notre boulot* » (Sandrine, éducatrice spécialisée depuis 10 ans en foyer de l'enfance).

PSYCHIC POSITIONS AND MALAISE OF SPECIALIZED EDUCATOR AND EARLY CHILDHOOD EDUCATOR IN THE SPECIALIZED EDUCATION SECTOR

The study is focused upon the representations specialized social workers and social workers with young children have about their jobs concerning children, teenagers and adults in the area of special educational needs. It deals with the notion of uneasy feeling which is not a pathological relationship, contrary to the burn-out. This problem lies on the representations of child placement, parenthood as well as the ensuing relationship. The research topic defines the signs of uneasy feeling through this educational area. Eighteen clinical interviews for the study have been carried out according to a two-sided representational thematic categorization analysis. Five professional positions are highlighted through a cross-section analysis. Two-sided lines of force and rupture are brought out. Conclusions will lead to a relevant interconnection of both trainings that will take into account a different psychodynamic perception of children and adults. The "survival ability" would thus lie on paying attention to the different links that mix together the placed people, the professional, the institution and the society, all for a better prevention.

BIBLIOGRAPHIE

BARUDY, J., DANTAGNAN, M. (2007) *De la bientraitance infantile, compétences parentales et résilience*, Paris : Éditions Fabert.

BION, W. R. (1999) *Recherches sur les petits groupes*, Paris : PUF, 140 p.

BION, W. R. (1962) *Aux sources de l'expérience*, Paris : PUF, 167 p.

BRELET-FOULARD, F., CHABERT, C. (2003) *Nouveau manuel du TAT*, Approche psychanalytique, Paris : Dunod, p. 59.

CAPUL, M., LEMAY, M. (1996) *De l'éducation spécialisée*, Éditions Erès, 2000, 448 p.

- CHABERT, C. (2003) *Féminin mélancolique*, Paris : PUF, "petite bibliothèque Payot".
- CHAUVIÈRE, M. (2000) Enjeux des structurations des formations supérieures en Europe, in *Formations supérieures et travail social en Europe, enjeux pour la recherche, la conception et la conduite des politiques sociales*, Actes du colloque des 1er et 2 juin 1999, ONFTS, p. 97-107.
- CYRULNIK, B. (1999). *Un merveilleux malheur*, Paris : Éditions Odile Jacob
- DELECOURT, D. (2003) Approche thématique : rubrique parentalité.
- DEVEREUX, G. (1980) *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris : Flammarion, 474 p.
- DURNING, P. (1985) *Éducation et suppléance familiale en internat*, Paris : PUF, CTNER, 251 p.
- ERIKSON, E. (1978) *Adolescence et Crise*, Paris : Flammarion, 348 p.
- FAVEZ-BOUTTONNIER, J. (1959) *L'objet de la psychologie clinique*, Bulletin de psychologie, T. XXI n° 266, janvier 1968, p. 449-451.
- FREUD, S. (1988) *L'Inquiétante étrangeté*, Paris : Gallimard, coll. «Folio Essais», 342 p.
- FREUD, S. (1951) *Au-delà du Principe du Plaisir*, in *Essais de psychanalyse*, Paris : Payot
- FREUD, S. (1990) *Totem et Tabou*, Paris : Payot, coll. « Petite bibliothèque Payot », 240 p.
- FREUD, S. (1989) *Malaise dans la civilisation*, Paris : PUF, 107 p.
- FREUD, S. (1969) *Pour introduire le Narcissisme*, in *Œuvres complètes*, traduction sous dir. de Bourguignon A., Cotet P. & Laplanche J., vol. 12, 1913-1914, Paris : PUF, 366 p.
- FUSTIER, P. (2000) *Le lien d'accompagnement. Entre don et contrat social*, Paris : Dunod, 238 p.
- GREEN, A. (1983) *Narcissisme de vie, narcissisme de mort*, Paris : Éditions de Minuit, 280 p.
- GREEN, A. (1973) *Le Discours vivant*, Paris : PUF, coll. « Le fil rouge », 364 p.
- GUIDON, J. (1970) *Les étapes de la rééducation, des jeunes délinquants et des autres*, Pédagogie psychosociale, Éditions Fleurus, 310 p.
- GUINDON, J., (1970) *Le processus de formation du psycho-éducateur professionnel selon les forces vitales de l'Égo*, CPEQ.
- HOUZEL, D. (1999), *Les enjeux de la parentalité*, Érès, 200 p.
- KAËS, R. et coll. (2003) *L'Institution et les Institutions, coll. inconscient et culture*, Paris : Dunod, 219 p.
- KLEIN, M., RIVIERE, J. (1968) *L'amour et la haine, "L'amour, la culpabilité et le besoin de réparation (73-149)*, Paris : Payot.
- LEMAY, M. (1979) *J'ai mal à ma mère : approche thérapeutique du carencé relationnel*, Paris : Fleurus, «Pédagogie psychosociale», 376 p.
- LORENZ, K. (1935). *Der Kumpan in der Umwelt des Vogel*, Zeitschrift Ornith, 83, 137-213, 289-413
- MORVAN, J.-S. (2006) *Espaces éducatifs et thérapeutiques, approches cliniques d'orientations psychanalytiques*, Paris : éditions Fabert, 204 p.
- MORVAN, J.-S. (1997) *Représentations des situations de handicaps et d'inadaptations chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés, en formation*, Paris : Éditions du CTNERHI.
- M'UZAN, M. (de), (1977) *De l'art à la mort*, Paris : Gallimard, 202 p.
- NICOLAÏDIS, N. (1984) *La représentation. Essai psychanalytique*, Paris : Dunod, coll. "Psychisme".
- PERRON, R. (1979) *Les problèmes de la preuve dans les démarches de la psychologie dite clinique, plaidoyer pour l'unité de la psychologie*, in *Psychologie française*, tome 24, n° 1.

- RACAMIER, P.-C. (2001) *L'esprit des soins, le cadre*, Les éditions du Collège, 124 p.
- REVAULT D'ALLONNES, C. et coll. (1989) *La démarche clinique en Sciences humaines*, Paris : Dunod, 218 p.
- ROUCHY, J.-C. (1998) *Le groupe, espace analytique, clinique et théorique*, Ramonville Saint-Agne : Érès, 226 p.
- ROUSSILLON, R. (2007) *Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale*, Issy-les-Moulineaux : Masson, p. 287.
- 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, sous dir. de M. le Pr. Jean-Sébastien Morvan, Université Paris 5, René Descartes, La Sorbonne.
- SIMONIN, M.-L. (2006) *La "capacité de rêverie" d'une équipe pluridisciplinaire accueillant un sujet toxicomane en centre de soin spécialisé : étude clinique des représentations individuelles*, sous la direction de P. Robert, Université Paris 5, René Descartes, La Sorbonne.
- VERBA, D. (1993) *Le Métier d'éducateur de jeunes enfants*, Paris, Syros, Alternatives.
- WINNICOTT, D. W. (2000) *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*, Édition Gallimard, 373 p.