

Zeitschrift:	Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit = Revue suisse de travail social
Herausgeber:	Schweizerische Gesellschaft für Soziale Arbeit
Band:	- (2008)
Heft:	5
Artikel:	Supervision et analyse de la pratique : une pensée de la pratique : point de vue psychanalytique sur l'analyse de la pratique professionnelle en travail social
Autor:	Pittet, Marc
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-832505

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 18.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Supervision et analyse de la pratique

Une pensée de la pratique – Point de vue psychanalytique sur l'analyse de la pratique professionnelle en travail social

Introduction

La présente contribution s'inscrit dans une réflexion sur l'action professionnelle, considérée comme un agir au potentiel créatif marqué par une part importante d'irrationnel. Ou, une action définie comme un agir anti-cartésien selon les termes de Joas (1996). Ma réflexion tente de souligner les liens entre affects et conditions d'émergence de la pensée, autrement dit entre corps et activité de pensée. Penser une pratique professionnelle est ici situé dans la tension entre le désir – le désir d'aider autrui – et une finalité, dont une part «visible» se trouve dans l'accompagnement d'un client. Dans ce cadre d'intervention, nous considérons que l'action dirigée vers autrui est influencée par les affects de l'acteur. Le professionnel de l'action sociale est, en effet, affecté par le client, sa situation et le cadre de la rencontre. Le client est lui aussi affecté par le praticien et les échanges qui en résultent. On peut dès lors envisager que penser une action – analyser une pratique professionnelle – peut produire un changement de l'action – une créativité de l'agir (Joas) –, dans la mesure où la dimension affective est mise au travail dans la rencontre avec un tiers. Autrement dit, en prenant conscience que la réalité est indépendante du désir d'aider, en même temps que celui-ci peut, par une action adaptée aux conditions données d'une situation, transformer la réalité. La réalité s'entend ici comme étant d'une part le monde interne du praticien et, d'autre part la réalité externe inhérente au contexte de l'accompagnement, c'est-à-dire la situation d'aide elle-même.

Les concepts qui fondent ma réflexion appartiennent au corpus théorique psychanalytique. Je me réfère en particulier aux idées de Bion et de Winnicott, des auteurs post-freudiens. Leur point de vue sur le développement individuel et sur la capacité précoce de l'enfant de reconnaître et de reconstruire une réalité objective s'inscrit par ailleurs tout à fait

dans les développements de Joas sur la *créativité de l'agir* et ses incontournables dimensions non rationnelles. Avec Joas, on peut donc envisager les phénomènes transitionnels (Winnicott) comme des formes élémentaires de l'agir humain en termes de possibles riches de présupposés complexes (1996, p. 244). Joas considère en effet les phénomènes transitionnels, dont on pourrait dire que le jeu du nourrisson tel que théorisé par Winnicott en serait le paradigme, comme centraux dans le développement de la capacité d'agir (1996, p. 241). De ce point de vue, Joas met en évidence l'importance majeure de la relation d'objet – et en particulier celle qu'entretient le nourrisson avec l'objet transitionnel – dans la construction du moi du bébé et dans le développement de sa faculté d'agir et d'être créatif (1996, p. 244). On est alors autorisé à inscrire la faculté d'agir dans l'intersubjectivité.

L'objet de mon propos concerne la pensée comme activité d'analyse d'une pratique professionnelle. A partir de la relation mère-bébé comme situation prototypique, je tenterai de mettre en évidence les conditions qui rendent possibles les processus de pensée de façon générale. Je proposerai de mettre en lien ce modèle décrivant les conditions favorisant l'activité de pensée avec l'analyse des pratiques de travail social, cadre d'intervention dont la visée est de favoriser l'apprentissage par l'expérience.

Les conditions permettant l'émergence d'une pensée de sa pratique par le professionnel laissent supposer deux éléments essentiels. D'une part, la pensée apparaît et se développe dans le lien intersubjectif: ici dans la rencontre avec un superviseur, tiers extérieur à la scène professionnelle dont la description par le praticien fait apparaître ses interrogations, voire des impasses. D'autre part, ce lien intersubjectif entre praticien et superviseur est caractérisé par une curiosité partagée face à l'énigmatique que réserve toute rencontre entre un professionnel de l'action sociale ou médico-sociale et un client ou usager dans le cadre de sa pratique. J'envisagerai ainsi la notion d'intersubjectivité comme présentant un double sens. A la fois, relativement au rôle de tiers joué par le superviseur – elle représente ce qui sépare et permet un écart – et, d'autre part, portée par le désir de connaître, elle désigne ce qui est commun, ce qui articule deux subjectivités.

Aider, accompagner, soigner

Les institutions de travail social et de soins sont des lieux complexes, parcourus par de multiples enjeux. On peut les considérer comme des carrefours où l'histoire institutionnelle et ses héritages se combinent avec les enjeux de pouvoir, les conflictualités et le travail au quotidien auprès des

usagers du service. Les liens institutionnels sont aussi travaillés, mis à l'épreuve par les clients ou les patients. Ceux-ci déposent leurs souffrances, projettent parfois les parties les plus conflictuelles et les plus archaïques d'eux-mêmes sur les praticiens de l'aide dont ils bénéficient. Face aux limites intrinsèques à toute action sociale ou médico-sociale, à celles imposées par l'institution (temps, ressources humaines et financières, etc.), l'usager peut voir ses «espoirs» déçus quant à l'accompagnement dont il estime parfois recevoir en retour de la confiance qu'il témoigne à l'institution et à ses acteurs. Idéalisation et destructivité peuvent alors être adressées à l'institution elle-même, à ses dirigeants, à ses praticiens.

Aider, accompagner, soigner un usager signifie s'exposer à être «décontenancé». La personne en demande d'aide ou de soins peut donner à voir ou à entendre des souffrances, des douleurs inconsolables ou inapaisables et des problèmes que le praticien ne peut résoudre. Par son repli, son retrait dans divers «refuges» comme le déni, l'inconscience, le coma ou le délire, par son étrangeté parfois inquiétante, ou encore par sa sérénité ou son rayonnement, le client touche un éventail très large des émotions du professionnel, mettant ainsi à l'épreuve sa contenance. Aider et soigner, c'est s'exposer à être fatigué, las, désespéré, désabusé ou encore usé. Aider et soigner consistent de fait en un travail difficile qui engage l'intimité du professionnel et de l'usager.

Une relation d'aide ou d'accompagnement peut être plus ou moins «contenante», c'est-à-dire disponible à la relation, à l'inconnu, à l'altérité. Le professionnel est «mis en demeure» de devenir un possible contenant par rapport à un «contenu» inconnu, autre, étranger à lui-même, dérangeant voire destructeur. Dans une telle rencontre, il est mis à l'épreuve aussi bien par ce qu'il entend que par ce qu'il voit, touche, perçoit, sent et imagine dans la présence à l'autre. Dans cette présence de l'un à l'autre, dans une telle rencontre, il en va pour chacun d'une quête de sens, d'une mise en sens.

Le travailleur social qui observe et analyse les processus psychiques inhérents à la relation entre lui et une personne aidée peut se mettre à l'écoute de ses propres sentiments et impressions de fatigue, de perte de sens, d'impuissance, de culpabilité et d'agressivité. Il pourra ainsi éventuellement devenir un peu plus conscient de sa compulsion à réparer, étouffer, éviter, refouler ou encore annuler ses éprouvés. D'ailleurs, toutes ces réactions signent souvent la présence de la haine, de la violence, de la destructivité. Dès lors, un travail de réflexion – un travail de pensée – semble être

la condition nécessaire à toute tentative d'accompagnement qui implique de reconnaître à autrui un statut et une place de sujet.

Dans sa pratique, le travailleur social est sollicité à différents niveaux d'analyse, de réflexion, d'action. Il importe dès lors de mettre en évidence deux choses. D'une part, sa position d'observateur ne peut être dissociée de sa fonction de travailleur social. De ce point de vue, il est bien un observateur impliqué et s'inscrit de fait dans un travail « clinique »¹. Travail qui suppose, comme le dirait Albert Ciccone, à la fois une *implication* et une *explication*, c'est-à-dire, selon lui, d'être dans le « pli », dans la rencontre et hors du « pli », hors de la rencontre.

Néanmoins, prendre des notes, observer sa pratique, penser sa situation de relation d'accompagnement est un travail complexe. En effet, l'abord de l'objet d'observation et la mise en forme du matériel recueilli – par la prise de notes – témoignent en eux-mêmes de sélections qui sont aussi l'effet d'enjeux contre-transférentiels. D'ailleurs, théoriser un objet d'observation peut aussi être une forme de déni d'une souffrance à laquelle l'objet lui-même renvoie, une forme de défense.

De tels enjeux se présentent d'autant plus lorsqu'une démarche de compréhension porte sur des phénomènes d'attaque et de délaisson (pathologiques parfois) des liens dans le processus d'accompagnement. Il en va ainsi de la reconnaissance de sa propre souffrance avec ses propres liens et de sa capacité à intégrer sa propre agressivité. Il en va aussi de la possibilité, alors que l'on fait l'objet d'attaques de la part de sujets, de se montrer non détruit dans le réel, c'est-à-dire toujours là et n'exerçant pas de représailles, tout en se montrant atteint par la souffrance que provoque la destructivité. C'est peut-être à partir de là seulement que l'on peut penser une pratique qui apparaît problématique, que l'on peut interroger et travailler les représentations que les comportements et les affects violents, en soi comme chez les autres, font surgir quand ils se manifestent.

La question de la supervision

Le cadre d'analyse des pratiques auquel je me réfère est celui communément appelé supervision. Ce terme englobe, dans notre réflexion, la supervision individuelle et l'analyse de pratique dans un groupe restreint. Un travailleur social en formation ou non vient consulter un superviseur – comme seul vis à vis – ou expose sa pratique dans le cadre d'un groupe. Cette pratique auprès d'usagers ou dans le cadre institutionnel le confronte à des « points de butées ». Il décrit alors, en séance, son contexte professionnel, ses modalités d'intervention et dégage une problématique. Cette pro-

blématique est élaborée avec le superviseur (et cas échéant avec le groupe) pour, dans ce lien intersubjectif, penser ce qui se passe dans la rencontre avec un client et qui ne trouve pas encore de sens ou de compréhension. En bref, le processus de supervision peut aussi se comprendre ici comme l'exploration des «points aveugles» du praticien, comme on l'entend dire parfois aujourd'hui.

La supervision comporte plusieurs dimensions d'intervention. Je vais en dégager trois qui me paraissent essentielles (elles peuvent s'appliquer conjointement à la supervision individuelle et en groupe) :

La supervision-consultation

La consultation au sens étymologique du terme est tout d'abord une délibération entre deux ou plusieurs personnes sur un thème convenu. Cette délibération est elle-même une manière d'accorder importance ou priorité à un point de vue et d'examiner les raisons qui font que l'on est favorable ou non à un choix ou à une mesure. On constate par là, que la consultation comme telle est un phénomène répandu dans les relations interpersonnelles et qu'elle n'est pas spécifique à telle ou telle pratique professionnelle. Pourtant, on admet qu'elle devient spécifiquement professionnelle à partir du moment où elle inclut comme objectif un changement ou une recherche de solutions à un «problème de travail». De ce point de vue, elle est un «outil» professionnel à la disposition d'un praticien ou d'un groupe de praticiens pour l'accomplissement de tâches. La consultation s'entend ici comme le recours pour le praticien à un tiers extérieur à la situation professionnelle spécifique et problématique. Tiers qui, parce qu'il n'est pas directement impliqué dans la situation professionnelle elle-même, peut permettre au praticien de «prendre du recul» devant une problématique et ainsi penser ce qui lui arrive.

La supervision comme apprentissage par l'expérience

La supervision est aussi une méthode didactique visant à favoriser le développement des compétences professionnelles des travailleurs sociaux, au plan de leur situation concrète et globale de travail, au niveau de leur intégration au milieu professionnel et, au plan de leur identification aux fins, aux objectifs, aux moyens et à l'éthique de la profession. La supervision comprend une dimension pédagogique au sens où elle est une manière d'apprendre, d'étudier et de comprendre à partir des énigmes posées dans la relation avec l'usager. La supervision est une intervention, ce qui lui donne sa composante dynamique et intersubjective. Elle vise à permettre à un

praticien de penser sa pratique en tenant notamment compte des processus psychiques à l'œuvre dans la rencontre avec l'usager. La dimension affective – ses différentes composantes interpersonnelles – est mobilisée dans la perspective de donner du sens aux «points de butées» auxquels confronte la pratique d'aide et d'accompagnement. Penser sa pratique, s'entend ici comme l'établissement d'une aire transitionnelle, d'un espace potentiel (Winnicott, 1951). Ce concept, transposé dans le champ de l'analyse de la pratique, permet de dire que cet espace transitionnel est un espace tiers, une activité tierce (Green, 2002) qui va s'établir entre le monde interne du praticien et la réalité externe de sa pratique professionnelle. C'est un espace potentiel qui peut permettre un changement des représentations, quant à une situation professionnelle problématique, et une réorientation de l'action par l'activité de pensée.

La supervision-contenance

Lorsqu'une personne présente un problème, il lui est dit couramment: «va en parler à quelqu'un, ça ira mieux après». Parler avec autrui, on le sait, peut avoir fonction de «décharge». Par la parole, la peur, l'angoisse, le conflit, la tension est déchargée. On peut donc dire que la représentation par l'acte de parole a une valeur cathartique. Toutefois, ce qui rétablit l'activité de pensée face au non-sens ou à la sidération n'est pas tant la décharge par la parole mais plutôt l'expérience selon laquelle le ressenti d'émotions pénibles voire douloureuses, le sentiment d'être perturbé, trouvent un espace dans lequel ils puissent être reçus et contenus. Autrement dit, ce qui permet d'analyser l'impensé ou le difficilement pensable, c'est la capacité de contenir les émotions, les pensées que le professionnel ne peut contenir, ne peut tolérer, ne peut penser seul.

L'activité de pensée

Mon propos concerne la pensée dans sa dimension d'intersubjectivité. Je me réfère ici presque essentiellement aux travaux de W. R. Bion. Et pour cette brève présentation des réflexions de Bion, je fais appel à la remarquable synthèse que fait Ciccone (2005) des travaux de Bion sur la question.

Dans une première formulation (1962a, 1962b), Une théorie de l'activité de pensée, Bion a proposé l'idée selon laquelle les pensées étaient antérieures, épistémologiquement, à l'activité de pensée. Il propose un modèle dans lequel la conscience est attachée aux impressions sensorielles. Pour lui, ces pensées «premières», primitives, ces «protopensées», sont constituées d'«idéogrammes» proches d'impressions sensorielles. Ces pensées

consistent en la liaison de différentes impressions sensorielles. Bion qualifiera ces pensées primitives d'«éléments bêta». Ce serait là comme une première matrice d'où émergeraient les pensées qui sont en attente d'un appareil psychique pour les penser, pour les transformer, pour transformer ces données des sens en éléments pouvant être communiqués. Ces éléments susceptibles d'être communiqués sont appelés, par lui, «éléments alpha».

Plus tard (1963), Bion distinguera l'«activité de pensée primitive», qui est à l'œuvre dans le développement ou la création de pensées, de l'activité de pensée mise en œuvre dans l'usage ou le traitement des pensées, activité considérée par lui comme postérieure à l'existence des pensées (Ciccone, 2005, p. 208).

Enfin, Bion (1997) précise encore sa réflexion dans un ouvrage posthume. Il y décrit l'activité de pensée comme consistant, non seulement à son origine mais tout au long du développement d'un sujet, à apprivoiser des pensées «sauvages». De ce point de vue, les pensées sont là présentes, dans un état brut, en attente d'être transformées, appropriées, subjectivées par le processus de symbolisation. Elles sont en attente d'être pensées par le sujet-penseur, dirait Bion (Ciccone, 2005, p. 208). En résumé, j'évoque sa «métaphore digestive». Il propose de considérer l'esprit comme un immense tube digestif qui absorbe continuellement des éléments mentaux fragmentés et «concrets» – des éléments bruts de sens – et les digère en les transformant en des scénarios pensables et communicables : pensées, images, mythes et affects identifiables.

Face à la complexité que recouvre le terme de pensée, Bion a proposé une grille (1963, 1997) pour essayer de distinguer, de classer les pensées selon leur position dans l'histoire d'un sujet. On y trouve les éléments suivants : éléments bêta, éléments alpha, pensées du rêve, préconception, conception, concept, système scientifique déductif et calcul algébrique.

Mais revenons à l'idée que les pensées, dans certaines de leurs formes tout au moins, préexistent à l'activité de pensée. Dans cette perspective, des pensées brutes seraient là comme une forme d'éprouvés sensoriels, corporels, des éléments «concrets». Ces pensées rudimentaires seraient en attente d'être pensées «par un autre», avant de pouvoir être appropriées par le sujet lui-même. Bion, dans ses modèles fondamentalement intersubjectifs, a bien mis en évidence le travail psychique de l'objet dont le sujet est dépendant, travail psychique central dans la croissance mentale du sujet, du bébé aux temps originaires. Est donc ici soulignée la dimension intersubjective du processus de pensée; on pourrait aussi dire la dimension intersubjective du processus de croissance du sujet humain. On sait

depuis Freud, que l'on a besoin d'un autre pour pouvoir penser ses expériences. Rappelons que pour Freud, la pensée a pour fonction de suspendre l'action. Autrement dit, la pensée se développe dans le lien à un autre. Avec Bion, nous comprenons que la pensée verbale s'origine dans la sensorialité et l'émotion.

La fonction alpha

En 1962, Bion avance l'idée d'une «fonction alpha» qui transformerait les données des sens – les «éléments bêta» – en «éléments alpha», procurant à la psyché le matériel des pensées. En prenant la relation mère-bébé comme modèle prototypique, on peut dire que la fonction alpha de la mère lui permet de détoxiquer les projections de l'enfant, qui pourra alors à son tour réintrojecter des éléments alpha.

Dans une communication intitulée le *Jumeau imaginaire* (1950), Bion s'interroge sur les conditions d'élaboration du clivage comme mécanisme et sur le rôle psychique que joue l'appareil des sens, celui de la vision en particulier. Dans la poursuite de ses hypothèses cliniques, Bion (1963) estime que le mécanisme de défense le plus important chez le bébé n'est pas le refoulement (ou l'oubli), mais un clivage entre des éléments, tels qu'affects, images, idées, qui restent séparés les uns des autres, qui demeurent non reliés et non intégrés, tout en étant conscients. Autrement dit, la question essentielle, au niveau des processus psychiques, n'est pas ici ce qui est oublié, mais plutôt l'incapacité de relier des éléments qui, tout en restant conscients, demeurent séparés les uns des autres et n'acquièrent pas de signification amenée à être revisitée, à évoluer, auxquelles un sens possible peut être accordé. Comme le précise Schmid-Kitsikis (1999), le terme conscient s'entend ici dans le sens d'une sensibilité éprouvée.

Dans cette perspective, Bion avance l'idée d'une césure – caesura – à l'œuvre dans le psychisme humain. Pour lui, cette césure la plus profonde et importante au niveau de l'esprit n'est pas la différence entre le conscient et l'inconscient mais un clivage profond entre les éléments de l'esprit – affects, images, idées – qui restent séparés les uns des autres, demeurant ainsi non reliés et non intégrés. Autrement dit, l'obscurité pour l'esprit ou «points aveugles» ne proviendrait pas du fait que l'on oublie quelque chose qui glisse dans les ténèbres, mais plutôt du fait de ne pouvoir relier des éléments conscients, qui, séparés des uns des autres, n'acquièrent pas de significations pouvant évoluer.

Bion insiste ainsi sur le caractère de ces éléments psychiques non liés entre eux. Il suppose que certaines expériences mentales sont bien plus

éprouvées que pensées, c'est-à-dire connotées davantage par les sens que par la capacité d'élaboration intellectuelle, la capacité de symboliser. Cette hypothèse éclaire la problématique parfois présente de la prévalence de la perception sur la représentation dans l'analyse de la pratique.

Bion appelle «éléments bêta» ces éprouvés «concrets», caractérisés par une grande charge affective et peu susceptibles d'être associés à d'autres expériences en vue de produire du sens, de permettre un processus de synthèse, d'amener à une élaboration, de produire un sens potentiel. Il propose que ces vécus encombrant la psyché puissent être transformés par le biais de deux phases:

- › Une première phase qui pourrait être appelée phase de contention. La rencontre avec un autre sujet, qui montre de l'empathie et la capacité de ressentir les choses, doit pouvoir évoquer dans cet autre esprit – un autre appareil psychique, celui du superviseur par exemple – une expérience émotionnelle correspondante.
- › La deuxième phase, en référence à la pensée de M. Klein, doit pouvoir permettre le passage de la position paranoïde-schizoïde vers la position dépressive. Il s'agit de rapprocher l'expérience – placée désormais dans un autre espace mental: un appareil à penser les pensées et dès lors une expérience partagée – d'autres expériences, par le truchement de processus de sélection de données et de synthèse de nouvelles élaborations. C'est ce que Bion appelle la fonction alpha.

Didier Houzel (1987) formule, à son tour mais en d'autres termes, cette idée de transformation de contenus bruts de sens. Il évoque une fonction contenante qui correspond à la tenue d'une fonction alpha, afin qu'il puisse y avoir l'établissement d'une relation «contenant-contenu», d'un lien de «type symbiotique». De ce point de vue, il s'agit d'une relation, d'un lien, qui se définit au niveau de ce qu'il a appelé le lien de connaissance, par opposition aux liens pulsionnels amour et haine. La fonction contenante se manifeste par l'émergence d'une véritable «activité de pensée» qui appelle la création d'un «appareil à penser» ces pensées.

Intersubjectivité et travail de l'objet

Comme nous l'avons vu ici, la pensée s'origine dans l'intersubjectivité, et dans le travail psychique qu'opère l'objet pour le sujet, à ses origines pour le bébé. L'objet ne réalise bien évidemment pas qu'un travail psychique. Son comportement, ses attitudes, ses actes, ses interactions vont se présen-

ter pour partie comme le prolongement comportemental du travail psychique réalisé.

Je soulignerai, parmi les nombreuses tâches qui incombent à l'objet, l'importance de présenter le monde au bébé au bon moment, pour que celui-ci puisse développer l'illusion de l'avoir créé. C'est Winnicott qui a développé cette idée d'«*objet trouvé-créé*». Ses théorisations complètent les hypothèses freudiennes concernant le début de la pensée. Pour Freud, le psychisme est constitué par ce qui fut d'abord des perceptions. Bion, on l'a vu plus haut, reprendra cette idée. Ainsi, on peut dire que la pensée, la représentation est d'abord une répétition de la perception. Pour Freud, on le sait, la pensée commence par l'hallucination d'une satisfaction, donc par un investissement de traces de perceptions. On peut situer schématiquement ce processus psychique de la manière suivante: un besoin est satisfait, la satisfaction laisse alors une trace mnésique; lorsque le besoin se représente ou se présente à nouveau, le bébé réinvestit la trace de la satisfaction et de l'objet source de la satisfaction. On comprend ainsi qu'il y a non seulement des traces mnésiques mais aussi des traces de perceptions.

Curieuse cette idée selon laquelle la pensée commence par une hallucination. Roussillon (1995) a proposé de représenter le processus de genèse de la pensée de manière plus complexe. Il met en évidence l'idée que lorsque le bébé hallucine la satisfaction, il doit conjointement se produire une autre opération, pour passer de l'hallucination à la pensée. Il doit se passer une conjonction entre l'hallucination et la perception. Ce qui conduit à ce que Bion appelle une *conception*, dans sa catégorisation des différentes formes de pensée. De ce point de vue, le bébé doit donc percevoir l'objet de la satisfaction, éprouver la satisfaction en même temps qu'il l'hallucine. Le sujet pensant passe ainsi de l'hallucination à l'illusion. En référence à Winnicott, le bébé aura l'illusion de créer l'objet, de créer la satisfaction, en bref de créer le monde. C'est ce que Winnicott nomme le paradoxe du «*trouvé-créé*». Dans cette perspective, le bébé doit trouver l'objet en même temps qu'il le crée. Ce qui revient à dire que l'environnement doit accorder la satisfaction au bon moment. Au moment où le bébé peut avoir l'illusion de la créer. Ce serait ainsi que se développe la pensée.

Accordages affectifs et enveloppes pré narratives

Bion, on l'a vu, met l'accent sur l'importance de partager avec un autre des expériences subjectives proches d'éprouvés sensoriels afin de pouvoir les transformer en pensées. Daniel Stern (1977, 1985) a lui aussi théorisé les interactions mère-bébé permettant la croissance psychique de l'enfant et

favorisant sa capacité métaphorique. Il propose la notion d'*accordage affectif* (1985). Avec Ciccone, on peut dire que ce concept « décrit le fait, pour la mère, l'adulte ou l'environnement en interaction avec le bébé, de traduire un état affectif du bébé par un comportement, une expression dont la forme, dont l'intonation, reproduiront la forme, l'intensité et le rythme de l'expression que le bébé a produit dans l'interaction » (2005, p. 215). On peut dire que l'accordage affectif est comme le résultat d'une compréhension intime par l'adulte de l'expérience subjective du bébé. Stern montre que plus le bébé expérimente des accordages affectifs, plus il aura le sentiment que la vie affective, la vie subjective est partageable (Ciccone, ibidem). Ces accordages soutiennent ce que Stern appelle des *enveloppes pré narratives* (1993). Ce concept propose une modélisation de l'émergence des processus de pensée.

L'enveloppe pré narrative est une première forme de représentation d'une unité d'expérience subjective. Ciccone (2005, ibidem) illustre le modèle de Stern en donnant un exemple : « une enveloppe pré narrative sera constituée à partir de l'expérience subjective de la faim et de son apaisement. L'unité d'expérience rassemblera la sensation de faim, qui se modifie depuis le moment où apparaît la mère jusqu'au moment où le mamelon ou le biberon est en bouche (la sensation baisse puis s'intensifie) ; l'affect qui va suivre le mouvement de la sensation ; la perception visuelle de la mère, que le nourrisson va regarder intensément, le contact tactile au moment du début du nourrissage ; les mouvements corporels désordonnés jusqu'à ce que commence le nourrissage. Une deuxième unité d'expérience, deuxième enveloppe pré narrative, sera constituée par le nourrissage jusqu'à l'apaisement de la faim, regroupement d'autres caractéristiques des mêmes modalités d'expériences ». Pour Ciccone (2005, p. 216), les travaux de Stern rejoignent ici parfaitement les conceptions et descriptions de Bion (1962a) au sujet de l'émergence des pensées.

Revenons au concept d'accordage affectif. Comme nous l'avons vu, cette expérience intersubjective permet au nourrisson de s'approprier un état émotionnel. Pour montrer la complexité de cette notion, Stern donne à son modèle des dimensions différentes et subtiles. Une d'elles nous intéresse particulièrement. Il s'agit des « accordages manqués à dessein » ou « intentionnellement manqués » (1985). Par là, Stern désigne un ajustement au cours duquel l'adulte composant l'environnement de l'enfant, va refléter l'expression du bébé mais en diminuant ou en augmentant volontairement le niveau d'activité, d'affectivité, de tension, de dramatisation. En bref, l'adulte s'ajuste à l'état émotionnel du nourrisson suffisamment pour

le saisir et le traduire ensuite avec assez de déformations pour modifier le comportement ou l'expression de l'enfant sans aller jusqu'à perdre le sens de l'accordage en cours.

Analyse de la pratique

Pour illustrer mon propos, je vais présenter deux situations d'analyse de la pratique. Elles sont tirées d'une part d'une pratique de supervision et d'autre part d'une session de jeu de rôle. Au travers de la première vignette, je vais mettre en évidence le travail de métaphorisation en lien avec la mise en présence d'éléments clivés. Dans la deuxième situation, je vais illustrer les effets sur la pensée d'ajustements affectifs mis en œuvre au cours d'une pratique groupale de jeu de rôle.

Penser le lien d'accompagnement

Il s'agit d'un processus de supervision pédagogique d'une étudiante en service social au cours d'une seconde période de formation pratique. Je vais en présenter une partie. Pour préserver son anonymat, je vais l'appeler Anne.

Le contexte professionnel

Anne accomplit son stage dans un Centre Médico-Social (CMS) d'une agglomération urbaine. Elle y exerce la fonction d'assistante sociale en formation au sein d'une équipe pluridisciplinaire composée d'infirmières, d'une ergothérapeute, d'auxiliaires de soins et de ménage, et de personnel administratif.

L'action du CMS peut être, en bref, définie de la manière suivante : plutôt que de déplacer des personnes dépendantes ou handicapées vers des lieux de services, ce sont au contraire les services qui se déplacent là où vivent les gens. Situés ainsi, à l'intersection de la famille ou de l'environnement social et de l'hôpital ou de tout autre établissement médicalisé, les services de cette institution s'appliquent à créer des conditions plus acceptables à la dépendance. Ils visent à permettre à chaque personne durablement dépendante ou qui a besoin d'appui momentané, quel que soit son âge, de poursuivre son existence dans les conditions de son choix.

Comme assistante sociale, Anne est sollicitée par ses collègues et les usagers pour prendre en charge les aspects sociaux de la plupart des situations rencontrées dans le cadre du CMS. Pour cela, elle intervient sous forme d'aide et de conseils dans le cas de problèmes financiers, juridiques, professionnels, familiaux, de logement, d'assurances sociales. Elle offre

aussi un accompagnement psycho-social dans les situations de crises et de rupture du lien social.

Anne vient en supervision à un rythme régulier. Elle relate la situation d'une femme de 50 ans qui demande un court séjour² dans un Etablissement Médico-Social (EMS) pour sa mère âgée de 90 ans vivant à domicile. La fille vit dans un appartement dont l'immeuble est situé non loin de celui de sa mère. La mère vit seule dans son appartement, son mari est décédé il y a de nombreuses années. La fille habite avec son compagnon, les enfants respectifs de chacun ont quitté le logement depuis longtemps.

La fille a contacté le CMS pour une demande de court séjour. Il est décidé en équipe que c'est Anne qui traite cette demande. Anne rencontre alors la fille. Elle lui dit que sa mère perd la tête et se promène en chemise de nuit dans la rue. Elle décrit ses errances et la désorientation dont témoigne la personne âgée. La fille demande que sa mère soit placée dans un EMS pour quelques jours seulement, car elle a besoin de se reposer. Elle s'occupe de sa mère depuis de nombreuses années. Elle a perdu son emploi et épousé son droit au chômage. Elle précise qu'elle s'occupe de sa mère depuis la perte de son activité professionnelle. Cette situation devient lourde pour elle. C'est quotidiennement qu'elle se rend chez sa mère pour s'en occuper et lui tenir compagnie. D'ailleurs, c'est le seul lien qui lui reste avec l'extérieur: pas d'ami pour la visiter et la famille est trop éclatée pour la rencontrer régulièrement ou maintenir un contact significatif. La fille raconte que son compagnon ne supporte plus cette situation et ne comprend pas qu'elle doive autant s'occuper de sa mère.

Anne propose l'aide d'une auxiliaire pour décharger la fille au plan du ménage et des soins de base (toilette, douche, etc.) procurés quotidiennement à la personne âgée. La fille semble gênée par l'offre et la décline aussitôt en disant que sa mère ne voudra jamais chez elle de quelqu'un qu'elle ne connaît pas. Anne convient avec la fille, qu'elle rencontre aussi sa mère pour parler avec elle du projet de placement temporaire en EMS. La mère accepte difficilement de parler avec Anne, de la laisser venir chez elle. Elle la laisse finalement entrer dans son appartement. Anne lui expose le projet de sa fille. La mère s'énerve et manifeste un refus catégorique. Elle ne veut pas quitter son appartement. Elle dit que tout va bien, qu'elle n'a besoin de rien, ni de personne. Elle affirme que sa fille a fait cette demande pour se débarrasser d'elle. C'est après cette rencontre qu'Anne vient en supervision.

Séance 1

Après avoir brièvement présenté la situation, Anne dit qu'elle ne sait pas quoi faire. (Silence). « Ca fait deux semaines que je suis bloquée (silence). Que je n'arrive pas à agir. L'équipe me donne des solutions au colloque, mais j'arrive pas à contacter la fille. Et ma praticienne formatrice est en vacances (silence). Je sais qu'il le faut, mais j'arrive pas à le faire. Je sais pas quoi lui dire ». Elle poursuit en parlant de cette rencontre avec la mère. « C'est horrible, chez elle ça pue, c'est insupportable! C'est sale et il y a des tas de déchets posés partout à même le sol et sur les meubles. Il y a à peine la place pour s'asseoir et pour manger. Elle ne peut pas rester comme ça dans un tel appart » (silence). « Je comprends sa fille qui veut qu'elle parte un moment de chez elle, ça servirait juste à nettoyer cet appart, ce serait déjà pas mal ».

Je lui demande si elle peut me dire ce que lui a raconté la personne âgée. Elle répond: « elle dit que sa fille veut la vendre pour se débarrasser d'elle, qu'elle veut lui prendre tout son argent, qu'il n'y a que ça qui l'intéresse, que si elle vient la trouver, ce n'est que pour ça ». Je lui demande si la mère a perdu sa capacité civile, si elle est sous tutelle ou sous curatelle. Elle me répond non. Je lui dis qu'il faut alors d'autant plus tenir compte de ce qu'elle raconte. Elle hoche la tête comme pour dire oui.

Je demande à Anne ce qu'elle veut mettre au travail et ce qu'elle attend de moi. Elle répond qu'elle ne sait pas par où commencer et ne sait pas quoi attendre de moi, « je sais pas si j'attends quelque chose de vous et puis j'aime pas cette question, ça m'aide pas beaucoup » (silence). Je lui dis que je ne peux peut-être pas vraiment l'aider dans cette situation, que même ensemble on est incapable de régler le problème. (Silence). Je lui demande ce qu'elle ressent dans la rencontre de ces deux personnes. Elle me répond qu'elle ne sait pas, « rien, j'arrive pas à ressentir » (silence). Je lui dis que face à ces deux personnes et aux contradictions de leurs demandes, peut-être peut-on ressentir un sentiment d'impuissance et d'inutilité. (Silence). Elle poursuit: « oui, c'est ça, je me sens complètement impuissante et c'est comme si on me demandait quelque chose qu'à l'avance on sait que je ne vais pas pouvoir faire (silence). Et puis, je ressens la pression de l'équipe derrière ». Je lui demande si elle pense que la fille lui demande quelque chose dont elle sait par avance qu'elle ne souhaite pas qu'elle fasse? Elle me répond oui; « mais je comprends cette fille épuisée, elle a raison de vouloir faire un break, je vois bien qu'elle en peut plus. Et je vois aussi la mère qui veut rester chez elle et qui a aussi besoin d'aide et de soutien ». Au fur et à mesure de la réflexion, Anne se sent prise entre la fille et la mère d'une part

et, d'autre part entre la situation et l'équipe, ceci dans cette période où sa praticienne formatrice est absente.

Je poursuis en lui demandant comment comprendre l'idée de la mère selon laquelle sa fille veut se débarrasser d'elle? «Oui, mais la mère n'a peut-être plus toute sa tête, elle imagine des choses qui n'existent pas». Je lui dis que ce fantasme fait partie de la manière dont elle se représente la situation, que c'est sa façon de voir et de dire les choses. Elle répond, «oui, mais j'arrive pas à me dire que cette fille veut du mal à sa mère; au contraire le projet de court séjour, c'est un plus pour les deux et surtout pour sa mère, comme ça elle pourra voir d'autres personnes». Je lui rappelle sa description de la situation selon laquelle la fille passe beaucoup de temps auprès de sa mère, qu'elle en devient épuisée et que l'on peut imaginer que c'est difficile pour son ami et le couple. Elle répond, «Oui, ça doit vachement la souiller à la longue, ça doit être pénible, c'est lourd» (silence). Je lui demande si elle pense que pour la fille il y a d'une part de la lassitude, de la fatigue envers sa mère, peut-être même de l'agressivité, et d'autre part de la sollicitude et le souci qu'elle vive dans de bonnes conditions. (Silence). Elle répond qu'elle n'avait pas vu les choses comme ça. Je lui propose d'imaginer que dans cette relation mère fille, il y a de l'affection et de l'agressivité; et que les choses ne sont pas aussi distinctes que ça: les intentions bonnes du côté de la fille et le négatif du côté de la mère. (Silence). Elle poursuit: «j'ai aussi l'impression que finalement ni la mère, ni la fille veulent vraiment que les choses changent». Je lui demande si la fille a déjà pris des contacts auprès d'EMS pour un court séjour. Elle répond non. «Elle a dit qu'elle ne connaît pas les EMS et que c'est pour ça qu'elle s'est adressée au CMS». Nous convenons de nous revoir dans un délai d'une semaine.

Séance 2

Anne revient avec la même situation. Elle précise qu'elle n'a pas eu le temps de beaucoup y penser depuis la dernière rencontre. Elle poursuit: «je crois que j'ai compris que la fille est ambivalente envers sa mère». Je reformule en disant que l'on peut éprouver envers un parent un ensemble de sentiments positifs et négatifs et que dans le cas présent, les choses se mélangent parfois, semblent clivées à d'autres moments et sont complexes. (Silence). Elle dit qu'elle a l'impression que c'est comme avec un yoyo, «ça me rappelle le yoyo: une fois en bas et après en haut et on regardait aussi les autres faire». Je lui réponds que dans un tel jeu, c'est important d'une part de maîtriser le yoyo et d'autre part que quelqu'un nous voie jouer. Elle dit: «oui, mais bon pour nous c'était un jeu; là les gens ne font pas exprès (silence)». Je lui

demande si elle pense que l'ami de la fille s'est retiré de la situation après avoir essayé d'aider ces deux personnes. Elle répond que peut-être cette personne s'est découragée, «qu'il en avait marre d'être spectateur et ne rien pouvoir faire».

Dans la suite de l'accompagnement de ces deux personnes, Anne a renoncé à répondre au projet de court séjour en tant que tel. Elle a fait part à la fille de son impression, que pour elle c'était important de convoquer un témoin de sa difficile situation. En tant qu'assistante sociale, elle ne pouvait envisager un placement même durant une courte durée pour une personne qui ne peut s'y préparer ou qui s'y oppose si radicalement. Elle a d'une part proposé à la fille de reprendre la question de son projet professionnel. Et d'autre part, elle a réitéré la proposition d'une aide à domicile au plan des soins de base et du ménage.

De ces deux séquences d'entretien, je relèverai les aspects suivants. Anne semble rendue inopérante par la situation, comme sidérée par ce qu'elle entend et voit au contact de ces deux personnes. Le sentiment d'impuissance, affect repéré en cours de séance, peut progressivement être mis en lien avec deux perceptions clivées d'une même situation : affection et agressivité, compréhension et incompréhension, agacement et empathie, etc. Anne fait apparaître, dans sa description, des éléments séparés, sans liens apparents, qui peuvent être pris en compte petit à petit comme composant une seule et même scène. En bref, on peut dire que des éléments consciens mais clivés peuvent être mis ensemble, c'est-à-dire pensés dans le lien intersubjectif que permet la supervision.

Les associations d'idées ouvrent sur l'image du jeu du yoyo. Cette métaphore permet à Anne d'introduire des éléments de son expérience passée pour d'une part se représenter la situation et d'autre part repérer les différents rôles de la scène décrite. La métaphore signale ici l'activité de pensée comme réappropriation d'une expérience en lui donnant un sens possible et la discrimination entre sa propre expérience et celle d'un autre, entre sa place et celle des autres. La métaphore permet comme dans un jeu, d'être tour à tour celui qui manipule le yoyo et celui qui regarde, de retrouver des éprouvés qui y sont inhérents : plaisir, déplaisir notamment. Elle permet de s'envisager dans un autre rôle et de donner un sens à la manière dont les uns et les autres jouent le leur.

Le paradoxe du partage des émotions

La situation que je vais décrire est tirée d'une session d'analyse de la pratique en groupe ayant le jeu de rôle pour médiation. Cette session a eu pour objet de comprendre des situations dites violentes rencontrées dans une pratique de travail social. Le groupe mixte est composé de dix étudiants et de l'animateur. Ils ont tous accompli une première période de formation pratique ou sont en formation en emploi.

L'étudiant qui présente son expérience est éducateur spécialisé en formation, appelons-le Thomas. Il relate une situation rencontrée avec une adolescente dans le cadre d'un foyer. La scène est jouée à deux reprises. Thomas joue une première fois son propre rôle d'éducateur face à l'adolescente en question. Puis, une deuxième scène est jouée dans laquelle il est à la place de l'adolescente, alors qu'une autre étudiante joue son rôle d'éducateur. Puis, une troisième scène est jouée où Thomas rencontre son praticien formateur pour lui rapporter ce qui s'est passé. C'est Thomas qui choisit les protagonistes des différentes scènes.

Scénaris

L'épisode est le suivant. Dans le cadre d'un foyer en milieu urbain pour enfants et adolescents, Thomas a prévu de faire une sortie en plein air, lors d'un après-midi durant lequel les jeunes ont congé et sont donc au foyer. Il se déplace avec trois «jeunes» sur un lieu d'animation. Ils se dirigent vers une station de tram. Il est le seul éducateur avec une adolescente et deux adolescents. La différence d'âge entre Thomas et les trois ados n'est pas très importante, les apparences physiques et les cultures respectives sont presque semblables. En chemin, la jeune fille reconnaît un jeune homme sur le trottoir et s'arrête. Elle discute avec lui pendant que le reste du petit groupe est monté rapidement dans le transport public, s'éloigne et disparaît de sa vue. Après un moment, Thomas se rend compte que la jeune fille manque, qu'elle n'est pas là. Il décide alors de rebrousser chemin avec les deux autres jeunes. Peu après, ils voient qu'elle discute avec un copain. Thomas s'approche d'elle et lui demande ce qu'elle fait et pourquoi elle n'a pas suivi. Il lui dit son inquiétude. La jeune fille reçoit ces remarques et questions comme des reproches. S'ensuit un violent conflit verbal devant tous les protagonistes. Des remarques blessantes et personnelles se succèdent les unes aux autres. Thomas se sent humilié devant les jeunes dont il a la responsabilité. Hors de lui, il décide de rentrer aussitôt au foyer et de porter l'affaire auprès de l'éducatrice référente de la jeune fille en question. De retour au foyer, il demande aussi de voir sa praticienne formatrice. Celle-ci écoute le

récit que lui fait Thomas. L'analyse qu'elle fait de la situation donne à penser à Thomas qu'il a un problème personnel qui prévaut dans la tournure qu'a pris la situation.

Thomas a choisi cette situation car il a envie de comprendre ce qui s'est passé. Malgré le temps qui s'est écoulé, la situation reste insensée pour lui et il ne voit pas comment les choses ont pu dégénérer ainsi.

Lors de la restitution après les scènes jouées

Une fois les différentes scènes jouées, les acteurs s'expriment à tour de rôle au sujet de leur vécu dans le jeu. Thomas relève d'une part l'attitude et la manière de jouer son rôle dont a fait preuve sa collègue étudiante et d'autre part la manière de jouer d'une autre étudiante dans le rôle de praticienne formatrice. Lorsque l'étudiante joue son rôle, il estime qu'elle a exagéré, qu'elle en a trop fait, qu'il a trouvé effrayant de se voir ainsi. Face au rôle joué par l'étudiante dans le rôle de praticienne formatrice, il salue la justesse de l'interprétation quant à sa manière de minimiser les événements, et dit se sentir rassuré par le fait d'avoir été quand même cru un minimum. Il précise que ça n'a pas été le cas dans la réalité avec sa praticienne formatrice du foyer. Thomas, au fil de la restitution, parvient à dédramatiser la situation et à lui donner du sens. Il propose notamment de comprendre le conflit comme émergeant dans un contexte de rivalités et de séductions.

Pour notre réflexion, les éléments suivants peuvent être soulignés. Les acteurs qui jouent les scènes décrites par Thomas minimisent ou exagèrent leur expression. On peut dire qu'ils effectuent à l'adresse de Thomas un *accordage intentionnellement manqué*. On sait que dans les situations courantes de relations entre parents et enfants, il arrive qu'un parent augmente ou exagère l'expression du bébé. Les interactionnistes ont décrit cette situation en termes de «marquage» de l'affect par «découplement référentiel» (Gergely, 1998). On peut comprendre ces concepts en les situant dans ce que Winnicott appelle le rôle de miroir joué par la mère ou le parent (1967) et le jeu comme espace potentiel de symbolisation primaire (1971). Les concepts issus des théories de l'interactionnisme rendent présent l'idée que l'expression que la mère ou le parent «réfléchit» en direction de l'enfant peut être différenciée d'une émotion véritable parce qu'elle est déliée, découpée de sa source, de son agent, c'est-à-dire de l'adulte qui la reflète. Aussi, le bébé peut s'approprier la réponse, ainsi donnée en miroir, lorsqu'il peut comprendre par là qu'il s'agit de son émotion à lui et non de celle de l'adulte. Autrement dit, le marquage de l'affect, par découplement et par exagération

de l'émotion, introduit un « comme si », à l'image de ce qui est caractéristique dans le jeu et la théâtralisation d'une situation vécue.

Dans cette séquence de jeu de rôle à partir d'une pratique éducative, lorsque l'actrice procède de cette manière, elle théâtralise l'éprouvé de Thomas, elle découple l'émotion de sa source d'expérience première, elle transitionnalise l'expérience (Winnicott), elle introduit du ludique. Pourquoi est-ce important dans notre situation d'analyse de la pratique ? Ciccone (2005, p. 222) montre que dans la relation mère bébé « lorsque la mère s'ajuste ainsi à – et ajuste ainsi – un éprouvé de détresse du bébé, d'une part elle transforme un affect traumatique et un affect signal (Roussillon), mais d'autre part elle transmet au bébé, par sa réponse transitionnalisante, qu'elle croit et qu'elle ne croit pas, dans le même mouvement, à l'intensité traumatique, agonistique de son éprouvé. Si la mère croit trop le bébé, elle sera identifiée à sa détresse, elle-même dans l'agonie et sera en difficulté pour l'aider. Si elle ne le croit pas assez, elle disqualifie son éprouvé et l'abandonne à sa détresse ». Ainsi, dans cette perspective, la position permettant de penser une pratique est celle incarnée par un vis-à-vis – ici l'acteur d'un jeu – qui contient le paradoxe selon lequel il est à la fois celui qui, par son interprétation du rôle, donne à penser à Thomas qu'en même temps il croit et ne croit pas ce qu'il a éprouvé. Par l'exagération et la dédramatisation, il introduit du jeu, du ludique dans la situation vécue par Thomas comme dramatique (voire traumatique). Ce jeu ainsi introduit par l'acteur, permet à Thomas un travail de « reprise » de sa pratique, en intégrant la dimension affective et un sens à donner à une réalité professionnelle qui peut être reconstruite dans la présence aux autres.

Ouverture

Avoir une pensée sur soi et sur sa pratique professionnelle, c'est avoir une pensée réflexive. Nous avons vu que la pensée d'une expérience suppose d'entrer en contact avec ses aspects bruts en traversant la frontière, la césure dirait Bion, qui en sépare le sujet. Puis il s'agit aussi de contenir l'expérience a priori dénuée de sens et les angoisses qui y sont inhérentes, éprouvés psychiques générés par l'implication dans la rencontre d'un autre, ici l'usager, la rencontre de son altérité, la confrontation avec ses contradictions, ses paradoxes. L'exercice d'une fonction contenante par le superviseur ou expérimentée dans un groupe, peut dans l'après-coup être intériorisée par le praticien. L'accordage affectif rendu possible par l'implication dans un travail d'analyse de la pratique et qui vise le reflet le plus juste de l'expérience subjective du praticien peut conduire à un partage suffisant du vécu

subjectif et produire une pensée de son expérience. C'est peut-être ainsi que le praticien développe sa créativité, dans un espace de jeu, pour mettre en œuvre une action la plus ajustée à la problématique de l'usager tout en tenant compte de la dimension prescrite de la tâche par l'institution qui l'emploie.

Références bibliographiques

- Bion, Wilfred R. (1950). *Le Jumeau imaginaire*. Communication à la Société britannique de psychanalyse.
- Bion, Wilfred R. (1962a). Une théorie de l'activité de pensée. In: *Réflexion faite*. Paris: PUF. pp. 125–135.
- Bion, Wilfred R. (1962b). *Aux sources de l'expérience*. Tr. fr. Paris: PUF, 3^{ème} éd. 1996.
- Bion, Wilfred R. (1963). *Eléments de la psychanalyse*. Tr. fr. Paris: PUF, 1979.
- Bion, Wilfred R. (1997). *Pensée sauvage, Pensée apprivoisée*, Tr. fr. Larmor-Plage: Hublot, 1998.
- Ciccone, Albert (2004). Emergence de la pensée. In: *Les Cahiers du C.R.P.P.C.* no 14 réédition – novembre 2005, pp. 207–225.
- Gergely, György (1998). Naissance de la capacité de régulation des affects. In: Tardos et al., *Prendre soin d'un enfant*. Ramonville Saint-Agne: Erès, pp. 63–70.
- Green, André (2002). *La pensée clinique*. Paris: Odile Jacob, pp. 259–308.
- Houzel, Didier (1987). L'enveloppe psychique: concept et propriétés. In: Anzieu, D. et al., *Les enveloppes psychiques*. Paris: Dunod, 2^{ème} éd. 2000, pp. 43–73.
- Joas, Hans (1996). *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Roussillon, René (1995). La métapsychologie des processus et la transitionnalité. In: *Revue française de psychanalyse*, t. LIX, no spécial, pp 1349–1519.
- Schmid-Kitsikis, Elsa (1999). *Wilfred R. Bion*. Paris: PUF.
- Stern, Daniel (1977). *Mère et enfant – les premières relations*. tr. fr., Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Stern, Daniel (1985). *Le Monde interpersonnel du nourrisson*, tr. fr., Paris: PUF, 1989.
- Stern, Daniel (1993). L'«enveloppe prénarative». Vers une unité fondamentale d'expérience permettant d'explorer la réalité psychique du bébé. tr. fr., In: *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, no 14, pp. 13–65.
- Winnicott, Donald W. (1951). Objets transitionnels et phénomènes transitionnels. Une étude de la première possession non-moi. tr. fr., In: *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris: Payot, 1969. pp. 169–186.
- Winnicott, Donald W. (1967). Le rôle de miroir de la mère et de la famille dans le développement de l'enfant. tr. fr., In: *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, no 10, pp. 79–86.
- Winnicott, Donald W. (1971). *Jeu et réalité*. tr. fr., Paris: Gallimard, 1975.

Annotations

1 D'autres auteurs appartenants à d'autres courants parlent de «pratique réflexive».

2 Le court-séjour est un placement temporaire en EMS qui peut être d'une durée de 40 jours.