

Écrire et exister

QUELLES SONT LES RAISONS PROFONDES QUI EMPÊCHENT LE PRATICIEN D'ÉCRIRE SUR SA PRATIQUE ?

[Valérie Perret](#)

Institut français d'analyse transactionnelle | « [Actualités en analyse transactionnelle](#) »

2021/2 n° 174 | pages 67 à 84

ISSN 1377-8935

Article disponible en ligne à l'adresse :

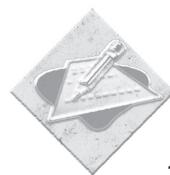
<https://www.cairn.info/revue-actualites-en-analyse-transactionnelle-2021-2-page-67.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Institut français d'analyse transactionnelle.

© Institut français d'analyse transactionnelle. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

ÉCRIRE ET EXISTER QUELLES SONT LES RAISONS PROFONDES QUI EMPÊCHENT LE PRATICIEN D'ÉCRIRE SUR SA PRATIQUE ?



Écrire ? Exister ? Et si la difficulté d'écrire sa pratique était liée à la difficulté de se sentir pleinement vivant ? Dans cet article Valérie Perret explore d'abord les raisons qui se nichent plus ou moins profondément dans le scénario de vie et qui peuvent avoir freiné la libre expression. Puis à travers des exemples de sa pratique, elle expose comment elle s'implique de tout son être pour accompagner les personnes à écrire quand c'est nécessaire. F.V.

Vos réactions à cet article sont les bienvenues.
Envoyez-les à aatcomitelecture@gmail.com

En tant que formatrice et superviseur en analyse transactionnelle, j'accompagne plusieurs praticiens dans l'écriture et j'observe à quel point cet exercice peut être difficile.

Pourquoi certains praticiens peinent-ils à écrire sur leur pratique ? Pourquoi de nombreux autres y parviennent-ils, mais dans la douleur et non avec plaisir ?

Cet article a pour objectif de vous exposer ma réflexion sur les causes psychologiques profondes des difficultés d'écriture ainsi que de vous décrire deux exemples de la façon dont je traite ces problèmes avec les praticiens que j'accompagne. Je termine l'article en vous partageant quelques mots sur mon propre parcours professionnel en lien avec l'écriture.

Afin de soutenir ma pensée, je m'appuie sur les stades du développement psychosocial d'Erikson¹, les besoins relationnels d'Erskine² ainsi que la théorie des trois soifs de Berne³.

Lorsque j'accompagne des élèves ou des supervisés à écrire, nous avons un « objet à créer ensemble », l'écrit du 101, du CTA ou d'un article. « Ensemble » signifie que je les soutiens dans

| Introduction

*Valérie Perret
PTSTA-C
Donneloye
Suisse*

les difficultés qu'ils rencontrent lors du processus d'écriture, ce dernier pouvant parfois fortement réactiver leur scénario. « Ma tâche est d'éliminer les obstacles qui bloquent leur pensée »⁴. Et pour certains, ces obstacles sont vraiment conséquents.

En observant leurs difficultés depuis quelques années, et en réfléchissant aux causes psychologiques possibles, je fais l'hypothèse suivante, que je développe tout au long de l'article :

Le processus d'écriture est le révélateur d'enjeux existentiels profonds, souvent inconscients, d'identité et de survie.

Il est le reflet des drames relationnels archaïques non résolus, ainsi que des stratégies de survie de l'enfant. A l'âge adulte, ces stratégies demeurent inscrites dans l'état du moi Enfant du praticien. Dans le processus d'écriture peut alors survenir le dilemme suivant : **Écrire ou exister.**

En n'écrivant pas, l'Enfant du praticien continue à se protéger d'une menace extérieure et évite de réveiller en lui la « punition ancienne », propre à l'histoire de chacun :

- Absence de soutien
- Négligence
- Maltraitance physique
- Maltraitance psychologique
- Compétition

Je ne pense pas seulement aux négligences sévères ou aux maltraitances graves. Je pense aussi à toutes les petites négligences cumulatives quotidiennes, subtiles, peu perceptibles par l'environnement, mais bien réelles pour l'enfant.

Afin d'étayer mon hypothèse, je décris sept étapes de la construction de l'enfant, ainsi que les échecs relationnels associés, qui peuvent être à l'origine des difficultés d'écriture du praticien. Je m'appuie à la fois sur les stades du développement psychosocial d'Erikson et sur mes propres réflexions.

1. À tout âge, l'absence de soutien, d'encouragements et de plaisir génère chez l'enfant une profonde solitude et par conséquent il se résigne ;
2. À tout âge, les maltraitances physiques génèrent de la peur et/ou de la terreur et par conséquent il combat, fuit ou se fige ;

3. Entre 0 et 2 ans, les négligences et l'absence de satisfaction des besoins du tout-petit génèrent un chaos corporel et émotionnel, et par conséquent il se ferme et renonce ;
4. Dès 2 ans environ, les maltraitances psychologiques détruisant l'intégrité génèrent de la honte, du doute de soi, et par conséquent il s'inhibe ;
5. Dès 2 ans environ, les maltraitances et les négligences à répétition génèrent de l'impuissance, de l'incompréhension, et par conséquent sa pensée⁵ devient confuse ;
6. Dès 4 ans environ, les initiatives critiquées génèrent de la culpabilité, et par conséquent il n'a pas de but et se bloque ;
7. Dès 7 ans environ, la comparaison et la compétition génèrent un sentiment d'infériorité et par conséquent il renonce.

L'enfant peut vivre des échecs relationnels à tous les stades de son développement. Par conséquent, ces blessures se recouvrent souvent les unes les autres.

Afin de relier mes hypothèses à ma pratique de superviseur, je vous présente dans cet article, à travers deux exemples, ma manière de traiter les difficultés d'écriture du praticien d'un point de vue développemental. Je tiens compte de manière simultanée de ses trois états du moi.

Je m'adresse :

- à son état du moi Adulte : je l'aide à conscientiser les difficultés qu'il traverse, à en trouver l'origine et je contractualise avec lui le soutien que je vais lui apporter ;
- à son état du moi Enfant : je m'harmonise à ses blessures et à l'âge développemental dans lequel il se trouve face au stress que génère ce travail d'écriture ;
- à son état du moi Parent : je fais alliance avec le Parent et, petit à petit, j'apporte au praticien mon Parent bienveillant comme antidote au Parent introjecté.

Je l'aide ainsi à développer ce que Berne a appelé l'Adulte intégré⁶.

En travaillant de cette manière mon objectif vis-à-vis du praticien est double :

- je m'implique au niveau de son apprentissage en l'aidant à atteindre son but, écrire ;

Valérie Perret

- je m'implique au niveau de sa croissance psychique en utilisant l'écriture comme une opportunité de reconstruire en lui les parties qui n'ont pas pu se développer sainement.

Intervenir à ces deux niveaux, pédagogique et développemental, évite l'impuissance de part et d'autre face aux difficultés d'écriture, ainsi que la suradaptation du praticien.

1. Absence de soutien de l'entourage et solitude profonde

Les difficultés à écrire peuvent avoir comme origine un manque de soutien de l'enfant par ses figures parentales, tout au long de sa croissance, et par conséquent un vécu de profonde solitude. L'absence de stimulation et de reconnaissance aboutit à la perte de motivation. L'enfant arrête de produire car personne ne va apprécier ni se réjouir de ses productions.

Le praticien adulte, seul face à sa feuille ou son ordinateur, retrouve ses mémoires archaïques de solitude et ne parvient pas à écrire. Il écrit quelques mots, puis renonce, en perte d'inspiration. Il lui manque un soutien extérieur pour avoir le courage de faire face à cette lourde tâche. Il a besoin d'être accompagné, motivé, stimulé, structuré et de sentir le plaisir et l'intérêt de son lecteur. Erskine nomme ce besoin relationnel le besoin d'être soutenu par une personne stable, fiable et protectrice.

Penser seul est difficile, penser avec une personne intéressée est tellement plus stimulant !

Elle apporte au praticien la validation de sa pensée⁷ ainsi qu'une aide pour affiner ses réflexions⁸. À travers son implication, cette personne, en l'occurrence ici le superviseur, est une source de confiance, d'énergie et de motivation.

EXEMPLE DE MICHEL : PERMISSION DE PENSER À SA MANIÈRE

Michel⁹, en première année de formation, était dans l'impossibilité d'écrire l'examen 101. Il m'a donc demandé une supervision. À la lecture des questions, il était perdu. Il avait plein d'idées qui lui venaient en tête, sa pensée était agitée et partait dans tous les sens. Comme il ne savait pas quoi écrire, il n'écrivait pas.

En face de lui, j'ai observé qu'il parlait avec précipitation, sans laisser d'espace pour mes interventions. Il parlait tout seul. Ce processus obsessionnel était probablement la conséquence d'une profonde solitude relationnelle dans son enfance¹⁰. Il remplissait l'espace de peur que je n'intervienne et que j'interrompe son auto-définition.

Le problème que j'identifiais c'est qu'en agissant ainsi, c'est-à-dire en parlant en face de moi « sans moi », Michel parvenait certes à se définir, mais tout seul et non dans un dialogue. J'ai donc fait l'hypothèse que Michel avait été un enfant très seul. Par la suite, il m'a confirmé qu'il était non seulement livré à lui-même, mais aussi défini, critiqué et jugé par ses parents.

Pour résoudre à la fois le problème d'écriture du professionnel et de solitude de l'Enfant, je lui ai proposé qu'on réponde aux questions ensemble. Je lui ai demandé de choisir une question du 101 et de venir en supervision avec cette question.

En lui proposant de travailler ensemble, je lui apportais l'antidote à la solitude, je lui permettais de se construire dans l'intersubjectivité¹¹.

Lors de la supervision suivante, il est venu avec une question du 101 pour la travailler avec moi. Je lui ai proposé d'enregistrer la séance pour qu'il en retrouve le contenu une fois chez lui. Je craignais qu'après la supervision, son agitation ne l'empêche de se souvenir de notre échange. Il a été enthousiasmé par ma proposition et a ensuite enregistré toutes nos séances, même une fois l'écriture du 101 terminée. Il a réécouté chaque séance, ce qui lui permettait de quitter sa solitude. Par l'intermédiaire de cet enregistrement, j'étais avec lui quand il en avait besoin.

J'ai constaté au fil des séances qu'il intégrait ainsi un nouveau Parent protecteur qui venait prendre une place à côté de ses autres Parents introjectés.

J'ai structuré la supervision de la manière suivante : je lui ai proposé de partager avec moi ce qu'il souhaitait répondre à la question, avec les exemples qu'il avait en tête, et de le faire « comme ça venait », sans censure et sans chercher à faire des efforts pour se structurer. Je m'intéressais à lui en le questionnant, je le rassemblais lorsqu'il s'égarait, je répétais ses paroles en les structurant de sorte de clarifier sa pensée (sachant qu'il allait réécouter l'enregistrement chez lui). Je lui apportais parfois un autre éclairage ou un complément si besoin.

À travers ma présence consciente et attentive, je lui fournissais un espace sécurisé qui lui permettait de se stabiliser et de se réguler. Je représentais la figure parentale qu'il n'avait pas eue, respectueuse de son intégrité psychique et harmonisée à sa pensée¹².

Protection : « Tu n'es plus obligé de faire tout seul. Tu peux t'appuyer sur moi et on va faire ensemble ».

Permission : « Tu as le droit de dire spontanément ta pensée ».

Mon objectif était de lui permettre de se définir dans la relation. J'intervenais de manière à mettre en lumière son savoir en encourageant,

Valérie Perret

soutenant et valorisant sa pensée. Je le faisais avec intérêt et plaisir. J'agissais alors au niveau du stade de développement qu'Erikson appelait « âge de l'école », étape entre 7 et 12 ans lors de laquelle la crise identitaire est la suivante : travail versus infériorité¹³. Nous avons répété cet exercice pour le 101 dans son entier.

En écoutant les enregistrements chez lui, il a pu répondre aux différentes questions. Il avait un support sur lequel s'appuyer.

*Il n'était plus seul, j'étais là avec lui.*¹⁴

Michel a écrit le 101 et a eu une excellente note, ce qui lui a permis de faire une expérience réparatrice et non une expérience renforçante¹⁵.

En effet, ayant eu un parcours scolaire chaotique, il n'avait jamais reçu un si bon résultat. Je m'en suis réjoui avec lui. Ma présence impliquée et soutenante a eu des effets importants par la suite : Michel s'est découvert des compétences en écriture qu'il ne se connaissait pas. Il pouvait enfin accéder à son potentiel !

Cependant, malgré un bon accompagnement, certains praticiens ne parviennent quand même pas à écrire. L'absence de soutien ne suffit donc pas à expliquer les difficultés d'écriture. Je vous propose maintenant d'étudier les autres raisons possibles.

2. Maltraitements physiques et peur

Combien d'enfants ont subi la maltraitance physique et la violence par leurs parents, leurs frères et sœurs ou les enseignants ? Coups, fessées, gifles, cris en cas de désobéissance ou d'échec, ceci à des âges parfois très précoces. Tapes sur la tête et hurlements lorsque l'enfant ne fait pas correctement ses devoirs ou lorsqu'il ne connaît pas la bonne réponse. Coups de baguette sur les doigts ou frottoirs lancés à travers la classe.

Dans ces situations d'abus de pouvoir, où celui-ci est sous emprise physique et sous dépendance, son besoin de sécurité¹⁶ est nié. Ses besoins de stimulation, de structure et de reconnaissance le sont aussi. Il vit la peur dans chaque cellule de son corps, ou la terreur selon son âge développemental. Il va alors utiliser les mécanismes de protection qu'il a à sa disposition lorsqu'il est en danger : fuir, combattre ou se figer lorsqu'il se retrouve en totale impuissance.

Ces expériences liées à la peur restent inscrites dans la mémoire implicite du praticien et il les retrouve, sans en avoir conscience, face à son « devoir » d'écriture. Il utilise alors les différents mécanismes qu'il a mis en place par le passé pour faire face à la menace :

- Fuir, en ne faisant pas ;
- Combattre, en disant qu'il s'en fiche, qu'il n'en a pas besoin pour être un bon professionnel, en remettant en cause le cadre ;
- Se figer, en n'ayant pas accès à l'élaboration de sa pensée et en ressentant un vide cognitif ou de la confusion¹⁷.

Le danger est réel pour son état du moi Enfant de se mettre en action, de se mettre en vue. Un danger non seulement psychologique mais aussi physique. Parfois il peut retrouver un enjeu de vie ou de mort, il est donc indispensable qu'il renonce à ses élans.

« **Mieux vaut renoncer plutôt qu'être anéanti !** »

Une autre raison du manque de persévérance du praticien face à l'écriture peut être un processus très archaïque et inconscient appelé « fermeture » ou « shut down »¹⁸. Afin de décrire ce phénomène, je m'appuie sur la théorie de la gestalt-thérapie¹⁹ qui explique la satisfaction des besoins au moyen d'une boucle appelée Gestalt.

Prenons l'exemple d'un bébé qui a faim. Il commence à sentir l'inconfort dans son corps, s'agite, pleure dans le but d'appeler quelqu'un. Si sa mère entend son appel et lui donne le sein ou le biberon, son besoin est satisfait et il s'apaise. La Gestalt est fermée.

En cas de non-satisfaction du besoin, le bébé commence à ressentir la douleur physique et émotionnelle de la négligence et proteste plus fort en se mettant en colère, dans le but d'avoir un impact²⁰. La fonction de la colère est relationnelle : « Viens ! ».

Si la mère ne répond toujours pas, le bébé supplie et passe dans la rage. Puis il bascule dans la peur, la tristesse, et plonge dans le désespoir. Il n'a plus d'énergie, il est épuisé, il se ferme, c'est le shut down. Il renonce. Le sommeil après le renoncement n'est pas tranquille, il est rempli de peur et de désespoir. La Gestalt ne se ferme pas. Le bébé doit donc la fermer seul, en s'auto-stabilisant et en s'autorégulant. C'est une fermeture artificielle et non relationnelle de la Gestalt.

Si la non-satisfaction des besoins du bébé (physiologiques et/ou relationnels) est répétée au fil du temps, il va apprendre à couper ses sensations corporelles, désavouer ses émotions et refouler ses besoins.

3. Négligences du tout-petit et fermeture

Valérie Perret

Erikson appelle cette première étape développementale, entre 0 et 2 ans, « infans ». La personne la plus importante pour le bébé est sa mère²¹. Elle satisfait son besoin de sécurité dans la dépendance²². Le bébé traverse une lutte interne pour construire sa sécurité de base et son identité, il oscille entre : confiance versus méfiance.

Si sa mère possède cette confiance de base et si elle peut lui apporter chaleur et affection constante, le bébé voit le monde où il vit comme un monde où règne la confiance. Il peut par conséquent construire une confiance solide en l'autre, puis en lui-même. Il développe un sens de l'espoir dans la vie (les autres sont fiables et constants).

En cas d'échec relationnel, le bébé voit le monde comme un monde de méfiance. Il vit peur, terreur, perte d'espoir et retrait (les autres sont non fiables et inconstants).

En grandissant, l'enfant utilise des stratégies cognitives pour donner du sens à ces expériences douloureuses, les croyances de scénario. « Je suis tout seul, je ne peux compter sur personne, je ne suis pas assez bien pour qu'on s'occupe de moi... ».

Le shut down, cette stratégie de fermeture du bébé pour se protéger du désespoir, a des conséquences importantes sur le praticien d'aujourd'hui. Il l'empêche d'avoir la force de persévérer dans son travail d'écriture. Les motivations de l'adulte pour écrire ne suffisent pas à contrer la puissance de la décision corporelle archaïque de renoncer. Le praticien peut alors trouver de nombreux prétextes pour justifier son choix d'abandonner.

Écrire demande une bonne confiance de base qui permet effort, assiduité et persévérance « pour soi ». Les négligences commises sur le tout-petit entraînent fermeture et résignation et empêchent le développement de ces qualités.

4. Maltraitements psychologiques et honte

La honte existe au fond de chaque être humain. Elle touche l'être, l'intégrité. Elle est parfois tellement enfouie qu'il peut être difficile de l'identifier. Même si elle est invisible et inconsciente, elle guide nos actions. Comme la honte est un puissant inhibiteur, elle peut empêcher le praticien d'écrire ou le pousser à se suradapter dans l'écriture : « Comme je ne vaud rien,

autant écrire ce que j'imagine que l'autre attend de moi ! ». La honte empêche la pensée claire et la définition de soi.

Erikson a parlé de la honte comme le résultat de l'échec de la lutte de l'enfant pour se définir²³, entre 2 et 4 ans, âge où l'enfant développe son autonomie. Il a appelé cette étape « petite enfance ».

Si l'enfant la traverse en étant accepté et validé par ses figures parentales dans sa spécificité et sa différence, il construit en lui volonté et sens cohérent d'auto-définition.

En cas d'échec de cette étape, si ses figures parentales lui en demandent trop et trop tôt, l'humilient, sont indifférentes ou ne manifestent aucun intérêt pour lui, il développe un sentiment de honte et de doute de soi.

Pire encore, si un de ses parents se met en rivalité avec lui, il sera habité par une honte profonde sans qu'il ne puisse en comprendre la cause (c'est inimaginable pour un enfant que son parent se mette en compétition avec lui !).

Cette validation, ou non-validation continuera tout au long de la vie de l'enfant, en particulier par les enseignants au cours de sa scolarité. La validation renforce l'autonomie et la non-validation renforce la honte.

La honte est une protection nécessaire contre la souffrance, mais une expérience profondément solitaire.

La honte permet à l'enfant de désavouer ses émotions et ses besoins profonds. Ainsi, il ne ressent ni la lutte interne liée aux impasses, ni la confusion²⁴ associée. Il donne du sens à la situation en construisant une croyance « C'est moi le problème » ainsi que le sentiment de honte. C'est le début du scénario.

Par la suite, pour se protéger de la honte, il utilisera de nombreuses stratégies. En voici quelques-unes qui expliquent les difficultés d'écriture du praticien : la paralysie, la fuite et le repli sur soi, la suradaptation, le perfectionnisme, la résignation, le positionnement en Victime, l'échec, la haine de soi, l'arrogance (je n'ai pas besoin de ça !).

Comme le sentiment de honte est toujours accompagné d'un parent critique interne introjecté, il est facilement compréhensible que le praticien ait de la difficulté à dévoiler sa propre pensée et la faire lire à d'autres.

Valérie Perret

Dans l'article « La honte, fléau de la supervision²⁵ », je développe le processus de construction de la honte. Les articles de R. Erskine, « Honte et attitude sans reproche²⁶ » et de N. Nagel, « La relation, clé de l'apprentissage²⁷ », en parlent aussi de manière détaillée.

5. Maltraitements, négligences et confusion de la pensée

Les négligences et les maltraitements répétés génèrent une confusion de la pensée. Un enfant devient cognitivement confus lorsqu'il est envahi par des émotions douloureuses sans pouvoir y mettre de sens. Lorsqu'il est totalement impuissant, en proie à des luttes insolubles entre exister et s'adapter (impasses).

La confusion de la pensée est un système défensif, protecteur, pour éviter à l'enfant de rester seul avec sa souffrance sans personne pour y mettre des mots et du sens.

Elle agit comme un disjoncteur qui coupe l'électricité en cas de surcharge du système. Mais il est impossible pour l'enfant de rester dans cet état de confusion, il doit s'en protéger.

Il parvient à le faire grâce au scénario, avec la croyance « C'est moi le problème » et avec le sentiment de honte. La honte peut elle aussi générer un état de confusion, mais différent de la confusion plus profonde décrite dans ce chapitre.

Les croyances scénariques répondent au besoin de structure de l'enfant et lui permettent de conserver une cohérence. Il tient debout, ne s'effondre pas ni ne devient fou face à tant de non-sens dans les situations vécues, et peut garder ainsi le lien avec ses figures d'attachement.

Ces stratégies sont d'excellentes protections car elles l'éloignent de son vécu douloureux. Il poursuit sa croissance en se coupant de ses émotions, de ses luttes internes, de sa confusion, de sa honte, et n'a même plus conscience de ce qui l'habite au plus profond de lui.



L'enfant est seul face au non-sens



1^e protection : **confusion de la pensée**



2^e protection : croyances scénariques et honte
(contamination)



3^e protection : stratégies pour se protéger de la honte

Il y a de fortes chances qu'un praticien qui a un état du moi Enfant confus non traité retrouve cet état de confusion au moment d'écrire. Le processus d'écriture en est le révélateur. Dans le meilleur des cas, c'est une opportunité pour le praticien de traiter sa confusion et devenir ainsi un professionnel plus pertinent.

En effet, la confusion de l'Enfant ainsi que la contamination de l'Adulte associée diminuent la conscience claire du praticien et par conséquent sa puissance professionnelle.

Une confusion de pensée non traitée dans l'état du moi Enfant du praticien est une cause importante d'incapacité à écrire.

EXEMPLE DE GÉRALDINE : PERMISSION D'EXISTER ET DE PENSER

Géraldine²⁸, qui a signé un contrat avec moi il y a 3 ans, écrit actuellement son examen CTA. Mes deux conditions pour signer un contrat CTA avec un élève sont les suivantes : qu'il ait un thérapeute pendant toute la durée du contrat et qu'il fasse au minimum deux supervisions par mois avec moi. Géraldine avait déjà commencé à écrire avec son ancien sponsor, puis elle a mis un terme au contrat.

Lors des premières supervisions, j'ai découvert une professionnelle impliquée, motivée et consciencieuse. J'ai aussi rapidement vu apparaître une toute petite fille perdue, figée, effrayée et qui faisait beaucoup d'efforts pour bien faire. Je voyais la peur dans ses yeux, j'imaginai la terreur sous son figement²⁹.

Le stade développemental qui m'est intuitivement venu à l'esprit en voyant Géraldine était celui qu'Erikson nommait « infans », entre 0 et 2 ans³⁰. Mon hypothèse a été confirmée par la suite avec les informations qu'elle m'a données sur la violence des réactions de sa mère quand elle était toute petite.

Lorsque j'ai lu son écrit du CTA, déjà bien avancé, je me suis retrouvée face à l'expression d'une pensée confuse³¹ et suradaptée.

Valérie Perret

Même en faisant beaucoup d'efforts de concentration je me perdais et je devais relire plusieurs fois la même ligne pour difficilement la comprendre. Sa pensée était pauvre et très peu élaborée.

1^e étape : m'interposer

Lors d'une supervision je lui ai dit les mots suivants : « Maintenant tu arrêtes d'écrire parce que tu n'es pas prête pour cette tâche. Si je te laisse poursuivre, je suis maltraitante avec toi en te laissant effectuer un travail trop difficile. C'est comme si j'envoyais un enfant de 6 ans passer les examens finaux qui se font à 16 ans. Nous allons donc nous axer sur développer tes compétences professionnelles et penser ta pratique. L'écriture du CTA est remise à plus tard ». Suite à mes paroles, elle a été contrariée, déçue, mais aussi soulagée de pouvoir enfin arrêter tous ses efforts.

Cette intervention s'appelle une interposition³². Mon objectif était d'arrêter le processus de suradaptation infructueux. C'était à la fois une protection et une permission adaptées au stade de développement de Géraldine, une toute petite fille. Elle était trop petite et trop effrayée pour élaborer sa pensée. Son état du moi Adulte n'était pas suffisamment présent, contaminé par un Enfant terrorisé³³.

Elle avait besoin d'aide pour développer sa capacité à élaborer. En premier lieu, je devais répondre à son besoin relationnel de sécurité³⁴ et pour cela, m'interposer entre son Parent introjecté et son Enfant terrorisé qui la contraignaient à se suradapter.

Protection : « Tu n'es plus obligée de faire tant d'efforts ».

Permission : « Tu as le droit de ne pas savoir et de prendre le temps d'apprendre. Tu peux aller à ton rythme ».

Mon interposition tranquille – je ne ressentais ni peur ni enjeu – harmonisée à son stade de développement et à son affect de terreur, a eu comme effet de provoquer un soulagement chez elle.

2^e étape : fournir un contenant sécurisant comme antidote à la terreur

J'ai continué à assurer sa protection en lui posant comme cadre de travail deux séances de supervision par mois. Avec ce cadre contenant, je la soutenais dans son apprentissage et lui apportais une présence dans la continuité. Durant les mois suivants, je suis restée stable, cohérente, tranquille et consistante. Je lui fournissais un environnement sécurisant pour qu'elle puisse se relaxer et commencer à penser.

Grâce à ma présence harmonisée, elle n'était enfin plus seule.

Les deux années suivantes je me suis impliquée avec Géraldine dans le travail sur ses enregistrements en tant que praticienne. Nous avons exploré en parallèle les raisons profondes de sa terreur et de

sa confusion. Au cours des supervisions, j'ai appris à connaître son histoire et elle m'a dévoilé au fil du temps le lien difficile qu'elle avait avec sa mère, une mère critique, imprévisible et violente. Le travail de validation³⁵ que j'effectuais avec elle l'aidait peu à peu à lâcher son contrôle corporel et émotionnel.

Sa terreur diminuait et elle pouvait commencer à penser en s'appuyant sur mon soutien.

Après trois ans de supervisions régulières, trois supervisions par mois la troisième année, Géraldine a recommencé spontanément à écrire le CTA avec une pensée beaucoup plus claire et élaborée.

Entre 4 et 7 ans, l'enfant commence à faire des actions dans un but. Il se développe dans sa capacité à explorer et à créer. La crise identitaire de cette période est la suivante : « initiative versus culpabilité ».

Erikson a appelé cette étape développementale « période d'initiative ou âge de jeu ». Il a parlé de la culpabilité comme le résultat de l'échec de la lutte de l'enfant pour développer son sens de l'initiative. Durant cette période, l'enfant est extrêmement créatif et parfois cette créativité est difficile à supporter pour les figures parentales.

S'il traverse cette étape de prises d'initiatives et de capacité à créer des jeux en étant validé et accepté, il construit en lui créativité et motivation personnelle.

En cas d'échec, si les figures parentales ne se réjouissent pas de cette prise personnelle d'initiative, ou même la blâment, l'enfant construit en lui un sentiment de culpabilité.

Sa capacité à créer étant mise à mal, il renonce à son envie d'explorer, de jouer, de découvrir, d'exprimer sa spontanéité et s'inhibe au niveau de l'action.

Écrire, c'est créer son œuvre. Un praticien qui n'a pas été encouragé pour ses productions lors de cette étape développementale a perdu son plaisir de produire. Face au travail d'écriture, il retrouve sa croyance « Ce que je fais ne vaut rien » et renonce.

Entre 7 et 12 ans, l'enfant développe ses compétences. Erikson appelle cette étape « âge de l'école ». La crise identitaire de cette période est la suivante : « travail assidu versus infériorité ».

6. Initiatives critiquées et culpabilité

7. Comparaison, compétition et infériorité

Valérie Perret

La question principale est la suivante, suis-je capable ou incapable ? Durant cette étape, la relation avec l'environnement élargi est importante, les enseignants, les copains. Certains enfants peuvent être empoisonnés par cette période scolaire.

Ai-je mes propres compétences et puis-je les développer à ma manière ?

Dois-je y renoncer et me suradapter ?

Comment sont accueillis mes échecs et mes erreurs ?

Cette étape bien traversée permet à l'enfant d'acquérir un sens profond de compétence. L'échec de cette étape entraîne un sentiment d'infériorité et de l'inertie. Il ne parvient pas à mobiliser son énergie pour travailler et développer ses compétences. Son estime de lui est entachée. Il abandonne.

Les causes de l'échec de cette étape sont essentiellement les processus de compétition entre enfants, mais aussi avec les adultes qui l'entourent. Il n'est pas rare qu'un parent ou un enseignant se mette en compétition avec un enfant pour garder sa supériorité.

En tant que praticien, si vous ne parvenez pas à écrire parce que vous ne vous croyez pas compétent, posez-vous les questions suivantes :

Qui a été compétitif avec moi de sorte que j'abandonne ? Un parent ? Un frère ? Un copain ? Un enseignant ?

Qui m'a comparé et défini de sorte que je me sente inférieur ?

Conclusion

Le processus d'écriture est une rencontre avec soi. Une rencontre avec ses démons intérieurs, comme l'exprime F. Brécard dans son article « La lutte avec nos démons »³⁶, mais aussi une rencontre avec ses forces et ses ressources. C'est un processus qui, s'il est vécu avec conscience et accompagné avec soin, amène à un véritable changement dans la profondeur de l'être.

Un processus d'écriture bien accompagné permet la résolution d'enjeux existentiels d'identité et de survie, afin de renaître à la vie.

La théorie de l'analyse transactionnelle peut être vécue inconsciemment comme une nouvelle figure parentale à laquelle

il faut se suradapter (être dans l'Adulte, ne pas faire d'appels symbiotiques, éviter les jeux, faire des demandes claires...). Cette suradaptation peut entraîner un contrôle supplémentaire de soi ayant pour conséquence d'augmenter les défenses et s'éloigner encore un peu plus de son Enfant et du drame qu'il a vécu. Ceci tout en ayant l'illusion de construire un Adulte intégré.

Mais s'éloigner de son Enfant, c'est aussi s'éloigner de son identité profonde, du prince ou de la princesse en soi³⁷.

La conséquence en est la suivante : l'Enfant blessé du praticien demeure secrètement caché au plus profond de lui, triste, seul, terrorisé ou résigné. Il l'empêche « d'être entier » et impacte inconsciemment de nombreux domaines de sa vie, notamment sa capacité à écrire. Il ne permet pas la construction d'un véritable Adulte intégré, mais renforce un Adulte contaminé.

Il est donc important en tant que superviseur :

- de soutenir le praticien dans le processus d'écriture en l'aidant à conscientiser l'origine psychologique profonde de ses difficultés ;
- et de lui permettre, au travers de ce processus, de retrouver et intégrer les parties de soi oubliées, niées et perdues en chemin, et recouvrer ainsi son entièreté.

Ce soutien permettra au praticien de comprendre la profondeur de son drame, l'accueillir, le valider et ainsi ne plus souffrir de cette douleur qu'il porte en lui depuis si longtemps.

Il retrouvera alors son élan et sa capacité d'écrire.

Pour terminer cet article, je vais vous partager quelques mots sur mon parcours professionnel ainsi que mon évolution. Plus je construis mon autonomie, plus je demande le soutien de mes superviseurs ou de mes pairs pour écrire, préparer une conférence, un atelier ou des formations. Je quitte ainsi ma solitude en laissant l'autre être pour moi cette personne soutenante et structurante qui m'a tant manqué³⁸. Je me laisse vivre le plaisir de penser ensemble dans l'interdépendance³⁹. Pour atteindre cette capacité à l'interdépendance, j'ai accepté de vivre la dépendance, c'est-à-dire de me laisser soutenir par des personnes stables, fiables et protectrices. Cette dépendance a été difficile pour moi qui ai été une enfant parentifiée, effrayante parfois, et en même temps tellement apaisante.

Valérie Perret

En écrivant ces mots, je sens en moi monter les larmes de joie de ne plus être seule et de savoir me donner ce dont j'ai besoin pour croître. Je ressens, en même temps, les larmes du manque de soutien de la petite fille en moi. J'ai eu tellement l'habitude de faire toute seule, à la force de ma volonté ! Ceci au prix de beaucoup d'efforts, de contrôle et de tensions corporelles.

Demander du soutien et l'obtenir me permet de créer dans l'échange, la légèreté et le plaisir, avec l'aide de l'autre, sans efforts.

Ce soutien régulier et continu me permet de trouver la motivation pour accomplir les différentes étapes de croissance que sont l'examen CIA, la certification en psychothérapie intégrative, l'écriture d'articles ou le processus TSTA.

Ce soutien me permet non seulement d'accomplir ces étapes de croissance, mais aussi d'en trouver le sens profond, un sens de guérison intérieure. Chacun de ces processus m'a permis, et me permet encore, d'augmenter la conscience de mes enjeux existentiels profonds, d'identité et de survie, et ainsi de progresser sur mon chemin de guérison.

De cette manière, le parcours professionnel est un parcours initiatique d'approfondissement de la connaissance de soi.

Être entière, voilà ma motivation profonde à écrire !

Permettre aux praticiens de retrouver leur intégrité, voilà ma motivation à les accompagner dans leurs difficultés !

Écrire, dans ce contexte, devient un acte fondateur au service de la vie.

Savoir que vous lisez mes réflexions et qu'elles stimulent les vôtres est aussi une motivation importante. Écrire me permet de me relier à vous.

Écrire et exister !

Un grand merci à Annie Dufreney et à Mireille Binet pour leur soutien indéfectible.

NOTES

- ¹ E. Erikson, *Adolescence et crise, la quête de l'identité*.
- ² R. Erskine, *Au-delà de l'empathie*.
- ³ E. Berne, *Analyse transactionnelle et psychothérapie*.
- ⁴ I. Yalom, *L'art de la thérapie*.
- ⁵ *Pensée symbolique (préconceptuelle) selon J. Piaget*.
- ⁶ I. Stewart, V. Joines, *Manuel d'analyse transactionnelle*.
- ⁷ *Besoin de validation, besoin relationnel, Erskine*.
- ⁸ *Besoin de mutualité, besoin relationnel, Erskine*.
- ⁹ *Prénom fictif*.
- ¹⁰ *Tiré du cours « traitement de l'obsession », Erskine, non publié*.
- ¹¹ D. Stern, *Journal d'un bébé*.
- ¹² *Cf chapitre 4*.
- ¹³ *Cf chapitre 7*.
- ¹⁴ *Cf chapitre 1*.
- ¹⁵ *Système de scénario, Erskine et Zalcman*.
- ¹⁶ *Besoin de sécurité, besoin relationnel, Erskine*.
- ¹⁷ *Cf chapitre 5*.
- ¹⁸ P. Clarkson, *Gestalt counselling in action*.
- ¹⁹ *La gestalt-thérapie fait partie du courant de la psychologie humaniste. Elle a été créée par Fritz et Laura Perls*.
- ²⁰ *Besoin d'avoir un impact sur l'autre, besoin relationnel, Erskine*.
- ²¹ *Sa mère signifie ici sa figure d'attachement principale, la ou les personnes qui le maternent*.
- ²² *Besoin de dépendre d'une personne stable, fiable et protectrice, besoin relationnel, Erskine. Besoin de sécurité, besoin relationnel, Erskine*.
- ²³ *Besoin d'auto-définition, besoin relationnel, R. Erskine*.
- ²⁴ *Confusion de l'Enfant, cf chapitre 5*.
- ²⁵ *AAT no 158*.
- ²⁶ *AAT no 76*.
- ²⁷ *AAT no 141*.
- ²⁸ *Prénom fictif*.
- ²⁹ *Cf chapitre 2*.
- ³⁰ *Cf chapitre 3*.
- ³¹ *Cf chapitre 5*.
- ³² *Théorie de la psychothérapie intégrative, R. Erskine*.
- ³³ *Cf chapitre 2*.
- ³⁴ *Besoin relationnel, Erskine*.
- ³⁵ *Besoin relationnel, Erskine. C'est le besoin que l'autre le valide et l'accepte dans toutes ses attitudes. La validation communique à la personne que ses affects, ses défenses, ses sensations et ses comportements sont reliés à quelque chose de significatif dans son vécu, qu'ils ont eu et qu'ils ont une fonction pour permettre son intégrité.*

³⁶ AAT no 146.

³⁷ E. Berne, *Que dites-vous après avoir dit bonjour ?*.

³⁸ Cf chapitre 1.

³⁹ N. Symor, *Le cycle de la dépendance*, CAT volume 3, p. 241.

BIBLIOGRAPHIE

BERNE Eric, *Que dites-vous après avoir dit bonjour ?*, Tchou, 2006.

BERNE Eric, *Analyse Transactionnelle et psychothérapie*, Payot, 1977.

BERNE Eric et STEINER Claude, *Rédiger pour être publié*, AAT no 45, 1988.

STEWART Ian et JOINES Vann, *Manuel d'Analyse Transactionnelle*, Dunod, 2005.

BRÉCARD France, *La lutte avec nos démons. Pourquoi nous n'écrivons pas ... plus*, AAT no 146, 2014.

PERRET Valérie, *La honte, fléau de la supervision*, AAT no 158, 2017.

NAGEL Norbert, *La relation, clé de l'apprentissage*, AAT no 141, 2012.

NOLA Katherine Symor, *Le cycle de la dépendance*, CAT volume 3, CFIP, IFAT, 1992.

ERSKINE Richard G., *La honte et l'attitude sans reproche : perspectives transactionnelles et interventions cliniques*, AAT no 76, 1995.

ERSKINE Richard G., *Au-delà de l'empathie*, Interéditions, 2019.

ERSKINE Richard G., *Relational Patterns, therapeutic presence*, Karnac, 2015.

ERIKSON Eric H., *Adolescence et crise, la quête de l'identité*, Flammarion 1972.

EIRKSON Eric H., *Enfance et société*, Delachaux et Niestlé, 1965.

PERLS Fritz, SINGER Serge, DENIS Jean-Pierre, *La Gestalt, un nouveau regard sur l'homme*, ESF Sciences Humaines, 2020.

GINGER Serge, *La Gestalt : l'art du contact*, Marabout, 2009.

CLARKSON Petruska, *Gestalt counselling in action*, Sage publications, 2004.

YRVIN Yalom, *L'art de la thérapie*, Galaad, 2013.

STERN Daniel, *Journal d'un bébé*, Odile Jacob, 2004.

TOURNIER Jean-Luc, *Elèves humiliés, élèves sacrifiés ?*, Deboeck, 2015.

PLEUX Didier, *Peut mieux faire. Remotiver son enfant à l'école*, Odile Jacob, 2001.

SLAUD-FACCHIN Jeanne, *L'enfant surdoué*, Odile Jacob, 2012