



HAL
open science

Diriger une maison d'enfants à caractère social : regard clinique sur la fonction de direction

Narjès Guetat-Calabrese

► To cite this version:

Narjès Guetat-Calabrese. Diriger une maison d'enfants à caractère social : regard clinique sur la fonction de direction. Education. Université de Nanterre - Paris X, 2018. Français. NNT : 2018PA100160 . tel-03917517

HAL Id: tel-03917517

<https://theses.hal.science/tel-03917517>

Submitted on 2 Jan 2023

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

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

Membre de l'université Paris Lumières

Narjès Guetat-Calabrese

Diriger une Maison d'Enfants à Caractère Social

Regard clinique sur la fonction de direction

Thèse présentée et soutenue publiquement le **17 décembre 2018**

en vue de l'obtention du doctorat en **Sciences de l'éducation**

de l'Université Paris Nanterre

Sous la direction de M. Philippe Chaussecourte (Université Paris Descartes)

Jury :

Membre du jury	Mme Claudine BLANCHARD-LAVILLE	Professeure émérite en Sciences de l'éducation Université Paris Nanterre
Directeur de thèse	M. Philippe CHAUSSECOURTE	Professeur en Sciences de l'éducation Université Paris Descartes
Rapporteur-e	Mme Laurence GAVARINI	Professeure en Sciences de l'éducation Université Paris 8
Rapporteur	M. Patrick GEFFARD	Maître de conférences HDR en Sciences de l'éducation Université Paris 8
Membre du jury	M. Jean-Pierre PINEL	Professeur de Psychologie Université Paris 13 SPC

REMERCIEMENTS

Je remercie tout d'abord Claudine Blanchard-Laville, ma tutrice, pour l'étayage précieux qu'elle m'a apporté depuis mon arrivée à l'université Paris Nanterre et pour avoir su reconnaître en moi un potentiel que je me suis attachée à développer par la suite.

Je remercie également Philippe Chaussecourte pour la confiance dont il m'a investie au cours des sept années du séminaire doctoral mais aussi pour sa grande acuité clinique dont il m'a fait profiter au cours de nos élaborations.

Je les remercie tous les deux pour la rigueur et l'exigence dont ils font preuve dans leur accompagnement, ainsi que pour avoir figuré à mes yeux tout du long de mon parcours de doctorante un couple symbolique stable, chacun d'eux hébergeant l'autre en lui, sans laisser d'espace à aucune confusion de langues dans la relation qui me relie à l'un et à l'autre.

Je tiens à remercier chaleureusement aussi Laurence Gavarini, Patrick Geffard et Jean-Pierre Pinel d'avoir accepté de lire ce travail et de participer à ce jury de thèse.

Je remercie mes camarades du séminaire, Françoise Allain, Patricia Gayard-Guégan, Marc Guignard et Dominique Renauld pour nos élaborations dominicales, autant cliniques que gustatives, et je remercie en particulier Laure Lafage sans laquelle je n'aurais peut-être pas réalisé ce parcours.

Je remercie les directrices et directeurs qui ont accepté d'évoquer leur vécu au cours des entretiens qu'elles et ils ont acceptés malgré l'intensité de leur charge professionnelle.

J'ai une pensée pour Rosa Leseurre qui a dirigé l'Oustal avant moi.

Je remercie vivement Fabien Garnier, mon directeur-adjoint, pour avoir fait « tourner la boutique » dans les périodes où j'étais indisponible pour écrire et pour m'avoir toujours soutenue dans mon projet.

Je remercie aussi Fabienne Garnier pour son aide précieuse dans la fabrication de l'objet-thèse.

Je remercie Frédérique Soumeilhan, pour ses lectures bienveillantes et encourageantes.

Je remercie Isabelle Zoubiri et Nadia Kraiem pour leur confiance, Nadia M'Himdat et Fatna Tadmaya pour leur soutien discret.

Je remercie Laurent Dupont, directeur-général de l'AVVEJ, de m'avoir reconnue comme directrice-chercheuse au sein du conseil de direction.

Je remercie Françoise Hatchuel pour la persévérance dont elle a fait preuve pour me faire une place institutionnelle à ses côtés dans le master *Clinique de la formation* à l'université de Paris Nanterre.

Je remercie toutes les personnes, et elles sont nombreuses, qui, de près ou de loin, ont contribué à l'aboutissement de ce travail de recherche et d'écriture.

Je remercie tout particulièrement mon fils, Hédi, pour avoir toujours été réceptif et à l'écoute de tout ce que j'entreprends.

Je remercie enfin mon compagnon, Pascal qui n'a jamais fléchi ; je le remercie pour sa constance, sa patience et son soutien infaillible durant toutes ces années.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS

SOMMAIRE	3
-----------------------	----------

PROLOGUE	9
-----------------------	----------

Directeur ou directrice ?	10
---------------------------------	----

Frustration versus castration	11
-------------------------------------	----

Directeur-femme	13
-----------------------	----

« La pendule dans le ventre »	14
-------------------------------------	----

Devenir directrice après Rosa	17
-------------------------------------	----

Occuper le bureau que j'ai choisi.....	21
--	----

INTRODUCTION	24
---------------------------	-----------

PARTIE 1	27
-----------------------	-----------

Chapitre 1 Retour sur mon itinéraire professionnel	27
---	-----------

1-1 Des rêves de la petite fille à la réalité de l'exil.....	30
--	----

1-2 De 1979 à 1994 : mon entrée dans le monde professionnel	39
---	----

1-3 De 1994 à 2002 : mon parcours d'éducatrice spécialisée.....	49
---	----

1-4 De 2002 à 2010 : mes premiers postes de directrice.....	50
---	----

1-4-1 Directrice d'une maison des parents	50
---	----

1-4-2 Pas tout à fait directrice mais plus du tout éducatrice	55
---	----

1-4-3 Responsable de service de placement familial	57
--	----

1-5 Depuis 2010 : directrice d'une MECS.....	69
--	----

1-6 Mon inscription en thèse et l'évolution de mon questionnement	71
---	----

Chapitre 2 Démarche clinique et choix méthodologiques	73
--	-----------

2-1 L'approche clinique d'orientation psychanalytique.....	75
--	----

2-1-1 Mon parcours dans le master « FIAP »	75
--	----

2-1-2 Évolution de mon rapport à la recherche	82
---	----

2-1-3 Mon rapport à la théorisation psychanalytique.....	85
--	----

2.1.3.1 Une approche de la théorie psychanalytique par la « méthode globale ».....	87
--	----

2.1.3.2 La théorisation psychanalytique comme une langue vivante	88
--	----

2-2 Mes choix méthodologiques	89
-------------------------------------	----

2-2-1 L'entretien clinique à visée de recherche	91
---	----

2-2-2 Une difficulté méthodologique liée au contre-transfert du chercheur	94
---	----

2-2-3 L'écoute et la transcription des entretiens cliniques	98
---	----

2-3 Vers une position de chercheuse	101
---	-----

Chapitre 3 De quelques notions théoriques	102
3-1 La notion pulsion	102
3-2 La notion de pulsion de mort	107
3-3 La compulsion de répétition	108
3-4 Dualisme des pulsions	110
3-5 Controverses autour de la notion de pulsion de mort.....	112
3-6 Conception du dualisme pulsionnel chez André Green	113
3-7 Pulsion de vie/pulsion de mort ou liaison/déliaison.....	114
3-8 Formes et destins de la pulsionnalité chez René Kaës.....	116
3-8-1 Le concept de messenger pulsionnel	118
3-8-2 Liens intersubjectifs et alliances inconscientes.....	119
 PARTIE 2	 121
Chapitre 1 La Protection de l'Enfance en France	121
1-1 L'évolution de la Protection de l'Enfance entre 1793 et 1945.....	122
1-1-1 L'assistance et la protection des enfants abandonnés	123
1-1-2 Les fondements de l'Assistance Publique	124
1-2 L'Aide Sociale à l'Enfance	127
1-2-1 Depuis 1945	129
1-2-2 À partir de l'année 2000.....	131
1.2.2.1 La loi de 2002.....	132
1.2.2.2 Le récit d'un parcours de placement.....	134
 Chapitre 2 L'institution Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS)	 137
2-1 Missions et habilitations	137
2-2 L'organisation des Maisons d'Enfant à Caractère Social.....	140
2-2-1 Une diversification dans les modes d'accueil	140
2-2-2 Une illustration : l'organisation de la MECS que je dirige	141
2.2.2.1 Les éducateurs spécialisés en MECS.....	143
2.2.2.2 Les éducateurs scolaires.....	144
2.2.2.3 Les maîtres et maîtresses de maison.....	144
2.2.2.4 Les surveillant·e·s de nuit	145
2.2.2.5 Les agents d'entretien	146
2.2.2.6 Les chefs de service éducatifs	146
2.2.2.7 Les psychologues	147
2.2.2.8 L'économiste ou comptable	148
2.2.2.9 Les secrétaires	149
2-3 La particularité des adolescents accueillis en MECS.....	150
2-3-1 Les mécanismes de déliaison chez les adolescents en « grandes difficultés »	154
2-3-1 L'absence de répondant.....	156
2-3-2 Les effets des agirs violents des adolescent·e·s sur les équipes instituées	159

2-4	Les dimensions organisationnelle et institutionnelle d'une MECS	160
2-5	L'organisation du temps de travail en MECS	161
Chapitre 3 La fonction de direction d'une Maison d'Enfants à Caractère Social		172
3-1	« Clinique et management »	172
3-2	Diriger : une fonction	175
3-3	La fonction de direction à travers les textes officiels.....	177
3-3-1	Avant 1975	177
3-3-2	Après 1975	180
3-4	La fonction de direction vue par différents auteurs	190
3-4-1	Le Guide Lefèvre	195
3-4-2	« Que signifie diriger » ?	198
3-4-3	La fonction de direction entre pouvoir et autorité	203
3-4-4	Le rapport au temps du directeur ou de la directrice	212
3-4-5	Le directeur, la directrice est une personne	217
3-5	Directrice d'une MECS de l'AVVEJ depuis 2010	219
3-5-1	La directrice de MECS que j'étais avant mon congé	220
3.5.1.1	Une légitimité acquise dans l'épreuve	220
3.5.1.2	Le duo directrice et directeur-adjoint	221
3.5.1.3	Utiliser ce que j'ai appris en clinique pour soutenir la fonction	224
3.5.1.4	La « place d'exception »	225
3.5.1.5	Mon rapport au temps	227
3.5.1.6	Une période très critique avant mon congé.....	229
3.5.1.7	Le harcèlement moral dans l'institution.....	233
3-5-2	Mon congé pour écriture	240
3-5-3	La directrice que je suis depuis mon retour de congé	244
3.5.3.1	Utiliser la théorie pour affronter la violence institutionnelle.....	246
3.5.3.2	Pourquoi je reste dans l'Association ?.....	247
PARTIE 3		248
Chapitre 1 L'entretien d'Irina		248
1-1	Contexte de l'entretien	249
1-2	Résumé du discours manifeste	251
1-3	Analyse de ma conduite de l'entretien	256
1-4	Des éléments d'énonciation.....	263
1-5	Analyse clinique.....	264
1-5-1	L'expression « du coup ».....	265
1-5-2	Les incises.....	266
1-5-3	Des dénégations.....	266
1-5-4	Le jeu des pronoms « on », « nous », « je ».....	267
1-5-5	L'illusion groupale	269
1-5-6	Conflit de valeurs	271
1-5-7	Un rapport au temps conflictuel	276
1-5-8	Un directeur-général-fantôme.....	280

Chapitre 2 L'entretien de Mathieu	286
2-1 Contexte de l'entretien	286
2-2 Résumé du discours manifeste	289
2-3 Analyse de ma conduite de l'entretien	296
2-4 Des éléments d'énonciation.....	299
2-5 Analyse clinique.....	302
2-5-1 Choisir ou consentir	302
2-5-2 Un besoin de se conformer	304
2-5-3 Un directeur unique	309
2-5-4 La dimension du temps	311
2-5-5 La dimension subjective du travail.....	314
Chapitre 3 L'entretien de Denis	320
3-1 Contexte de l'entretien	320
3-2 Résumé du discours manifeste	327
3-3 Analyse de ma conduite de l'entretien	331
3-4 Des éléments d'énonciation.....	339
3-5 Analyse Clinique	340
3-5-1 La parole engage	340
3-5-2 Plutôt se taire que mentir	342
3-5-3 La prévalence de "je" et du temps présent.....	344
3-5-4 Un chef militaire et solitaire.....	346
3-5-5 La fonction de direction : une fonction « intenable ».....	348
3-5-6 Un combat contre le temps	350
3-5-7 Un sentiment de non reconnaissance.....	353
Chapitre 4 L'entretien de Christine.....	357
4-1 Contexte de l'entretien	358
4-2 Résumé du discours manifeste	362
4-3 Analyse de ma conduite de l'entretien	366
4-4 Des éléments d'énonciation.....	371
4-5 Analyse clinique.....	373
4-5-1 Entre fonctionnement et travail	373
4-5-2 La pression du temps	377
4-5-3 Stress ou angoisse.....	379
Chapitre 5 Mise en perspective des analyses des entretiens	385
5-1 Mise en perspective des discours au plan manifeste	385
5-1-1 Les thèmes abordés par tous	385
5-1-2 Les points qui distinguent les quatre entretiens.....	387

5-2	Mise en perspective des discours au plan latent	389
5-2-1	Espace de l'entretien	389
5-2-2	Regard du directeur ou de la directrice sur son soi professionnel.....	390
5-2-3	Rapport au corps de la directrice, du directeur	392
5-2-4	Rapport au temps de la directrice, du directeur	395
5-2-5	Pour conclure	396

CONCLUSION	399
-------------------	-------	------------

Liste des sigles	404
-------------------------	-------	------------

Bibliographie	406
----------------------	-------	------------

Sitographie	418
--------------------	-------	------------

Résumé	420
---------------	-------	------------

PROLOGUE

« Rosa avait assidûment participé au travail des supervisions. Lorsqu'il avait été question d'écrire, elle avait immédiatement acquiescé en proposant de traiter une question qui lui tenait à cœur : quand le directeur est une directrice. Comme elle l'écrivait dans un courrier à propos de son texte, juste un témoignage pour laisser une trace. Juste une vision de l'intérieur au sens propre comme au sens figuré, de cette fonction de direction. Parler de cette place avec ce que je suis, sans être forcément politiquement correcte, laisser paraître mes faiblesses quand à cette fonction même si cela ne se fait pas. Juste énoncer une parole de femme, celle que je suis. Et elle ajoutait à propos de la maladie qui l'avait atteinte : j'espère que les résultats de début octobre seront bons, que je pourrai par conséquent reprendre mon poste, et participer à la présentation du livre. La maladie l'a rattrapée, à notre stupéfaction à tous, début septembre elle nous quittait. Nous dédions ce livre à sa mémoire »

Jean-Pierre Lebrun¹

Rosa Patricelli-Leseurre² a contribué à l'ouvrage *Y-a-t-il un directeur dans l'institution ?* Elle est l'auteur du neuvième chapitre. Au moment où elle a rédigé cet écrit, elle dirigeait le foyer éducatif l'Oustal qui accueille des jeunes filles dans le cadre de la Protection de l'Enfance. Son texte a pour titre « Le directeur est une directrice » et c'est le neuvième chapitre sur les 12 qui composent le livre. Il se situe de la page 109 à la page 118. Il est construit avec des paragraphes assez courts : aucun n'excède 13 lignes dans la forme imprimée. Il n'y a qu'un seul sous-titre qui apparaît en page 116. Le style d'écriture est assez direct.

¹ Lebrun, J.-P. (dir.) (2009). *Y-a-t-il un directeur dans l'institution ?* Rennes : Presses de l'EHESP, p. 184.

² Rosa Patricelli-Leseurre est décédée le 19 septembre 2009.

Directeur ou directrice³ ?

Rosa⁴ introduit son propos en précisant que bien que le féminin de *directeur* soit, d'après la langue française, *directrice*, pour sa part, elle se conçoit d'abord comme *directeur*. Elle interroge la fonction de direction du point de vue de la « féminité », se demandant si elle est la seule à se poser cette question autour de la fonction de direction lorsqu'on est une femme. Elle se demande ainsi si les autres « directeurs femmes » partagent son point de vue : « Toutes les mêmes alors ? Non, certainement non, cette question est bien évidemment d'abord la mienne, même si elle est partagée par d'autres. »⁵ Est-ce vraiment différent de diriger au féminin ? Même si elle n'en est pas tout à fait certaine, Rosa a la conviction que ce qui caractérise « la singularité de diriger au féminin » vient de la manière dont les « autres » se représentent celle qui occupera cette fonction de direction. Comment lui est venue la question du directeur qui est une directrice ? Rosa précise qu'auparavant « ça se passait très bien » mais que, depuis qu'elle a pris les fonctions de direction de ce second poste⁶, elle n'a rencontré que des difficultés, ce qu'elle a vécu de façon violente, eu égard à la « naïveté » avec laquelle elle dit avoir pris ses fonctions. En effet, elle prend ses fonctions dans un établissement qui n'avait été dirigé que par des hommes ; elle est directeur femme et son directeur-adjoint qu'elle désigne comme son « bras droit » est un homme. Elle ne parvient pas à comprendre la violence qui lui est adressée et se demande de « quoi ont-ils peur ? »⁷ ; « Tout ce qu'elle fait » est interrogé, questionné, remis en cause. Elle émet l'hypothèse que c'est parce qu'elle est une femme, qu'elle est continuellement interrogée pour ce qu'elle fait et ce qu'elle décide, persuadée que l'on n'adresserait pas ce type de question à un homme « parce qu'un homme est socialement reconnu comme celui

³ J'ai fait le choix d'une écriture inclusive « intermittente » permettant d'alléger un peu la lecture du document.

⁴ Je m'autoriserai à nommer Rosa Patricelli-Leseurre par son prénom ; en effet, bien que ne l'ayant jamais connue, ceux qui ont pu me parler d'elle l'ont toujours fait en la désignant par son prénom.

⁵ Patricelli-Leseurre, R. (2009). Le directeur est une directrice. Dans Lebrun, J.-P. (dir.), *Y-a-t-il un directeur dans l'institution ?* (p. 109-117). Rennes : Presses de l'EHESP, p. 109.

⁶ Le poste de direction de la MECS, Maison d'Enfants à Caractère Social, qu'elle occupe au moment où elle écrit ce texte.

⁷ Ibid., p. 114.

qui quitte le foyer pour aller gagner l'argent du ménage »⁸. « La directrice ne peut être qu'un directeur »⁹, parce que, selon Rosa, dans la fonction de direction, elle a symboliquement le phallus. Elle écrit que cette place occupée dans la fonction de direction est une « place phallique »¹⁰. « Oui je le possède »¹¹, confirme-t-elle, mais uniquement lorsqu'elle occupe la place de directeur, et alors seulement : « *ce n'est pas dangereux* », ajoute-t-elle. Occuper cette place que Rosa désigne comme « phallique » n'est pas dangereux, écrit-t-elle, parce qu'elle ne cherche pas à prendre la place d'un homme, elle tient juste à occuper pleinement la « place d'exception »¹² qui revient au directeur. « Je suis une femme et je suis directeur »¹³, clame Rosa bien qu'elle dise être consciente que derrière cette affirmation, l'autre, à savoir l'homme, pourrait penser qu'elle remet en cause son statut d'homme. Afin d'éviter que l'autre la situe sur le terrain de la rivalité, elle pense qu'il lui revient à elle de le convaincre que ce n'est pas sur ce terrain qu'elle se situe. La « dangerosité » représentée par le directeur parce qu'il a la possibilité de « sanctionner, de poser le cadre et les limites »¹⁴, est, selon elle, exacerbée lorsque le directeur est une femme.

Frustration versus castration

Elle revient ensuite dans son texte sur l'époque à laquelle elle a rejoint l'Association dans laquelle elle travaille. Elle dirigeait alors un CHRS¹⁵ hébergeant des femmes en rupture suite à des violences conjugales. À ce moment, elle avait écrit un article pour critiquer une parution humoristique dans un journal associatif qu'elle avait trouvée particulièrement irrespectueuse vis-à-vis de l'image de la femme. Elle explique qu'à partir de ce positionnement sur le plan de l'Association, elle a eu le sentiment d'avoir été « habillée du costume de féministe de service,

⁸ Ibid., p. 114.

⁹ Ibid., p. 117.

¹⁰ Ibid., p. 117.

¹¹ Ibid., p. 117.

¹² Ibid., p. 117.

¹³ Ibid., p. 118.

¹⁴ Ibid., p. 118.

¹⁵ Centre d'Hébergement et de Réinsertion Sociale.

celle qui réagit au quart de tour sur tout et n'importe quoi »¹⁶, une image qui, d'après elle, perdure malgré les années qui passent. C'est d'ailleurs un aspect militant qu'elle revendique lorsqu'elle se trouve dans le conseil de direction de l'Association, constitué, à l'époque, principalement de directeurs hommes. Peu de temps après sa prise de poste, Rosa procède à la réorganisation de l'établissement qu'elle dirige, ce qui la conduit à prendre des décisions importantes qui vont peser sur l'institution. Elle explique qu'alors, elle s'est sentie « interrogée du côté de la question singulière de la castration »¹⁷. C'est principalement avec les chefs de service et plus précisément avec l'un d'entre eux, qu'elle dit avoir rencontré le plus gros problème à propos des « astreintes »¹⁸ : elle avait le sentiment que tout ce qu'elle pouvait dire était systématiquement contesté, elle écrit à propos de l'établissement qu'elle dirige alors qu'il y régnait « une contestation permanente »¹⁹. Elle sent que toutes les décisions qu'elle prenait étaient vécues par les chefs de service comme une forme de castration. Elle explicite la situation qui a fait conflit plus particulièrement avec ce chef de service qui a refusé de passer d'un week-end à une semaine d'astreinte. L'opposition à laquelle elle s'est confrontée, ne laissant, selon elle, aucune place au consensus, l'a contrainte à avoir une position tranchée et à imposer un nouveau fonctionnement des astreintes : « Ce qu'ils pensaient être une posture *a priori*, je l'ai prise parce qu'ils ne me laissaient pas l'espace pour en avoir une autre »²⁰. Elle ajoute que, bien qu'il ait cédé, ce chef de service lui « a fait payer très, très cher »²¹ cette décision. Rosa en conclut que ce cadre s'est sans doute senti « castré » par la décision qu'elle lui a imposée. Elle demeure convaincue que « si le directeur avait été un homme, il aurait été en conflit

¹⁶ Patricelli-Leseurre R. (2009). Le directeur est une directrice. Dans Lebrun, J.-P. (dir.), *Y-a-t-il un directeur dans l'institution ?* (p. 109-117). Rennes : Presses de l'EHESP, p. 110.

¹⁷ Ibid. p. 111.

¹⁸ Le code du travail (article L212-4 bis) définit l'astreinte comme « une période pendant laquelle le salarié, sans être à la disposition permanente et immédiate de l'employeur, a l'obligation de demeurer à son domicile ou à proximité afin d'être en mesure d'intervenir pour effectuer un travail au service de l'entreprise ». Du fait de la continuité de l'accueil en MECS : 365/365j et 24h/24h, les cadres et les directeurs sont généralement concernés par cette disposition. C'est un temps de travail qui est rémunéré selon un forfait établi par la convention collective qui régit l'établissement.

¹⁹ Ibid., p. 115.

²⁰ Ibid., p. 115.

²¹ Ibid., p. 115.

de la même manière, mais il n'aurait sans doute pas rencontré la question de la castration »²². Elle émet l'hypothèse qu'un homme directeur aurait connu la question de la « frustration » là où elle, directeur femme, a rencontré la question de la « castration ». Par exemple, bien que son directeur-adjoint lui ait assuré n'avoir aucun souci à être dirigé par une femme, Rosa reste convaincue qu'il y a souvent une confusion entre « diriger » et « castrer ». Rosa dit assumer aujourd'hui d'être « castratrice », « mère toute puissante », en tant que femme dans la fonction qu'elle occupe ; pour autant, si elle adopte cette posture, c'est parce qu'elle s'y est trouvée contrainte par le regard des autres alors qu'elle ne cherche aucunement à nuire à l'autre.

Directeur-femme

L'on comprend dans le raisonnement de Rosa que, si un directeur femme refuse de recourir à la séduction dans la relation qu'elle entretient avec ceux qu'elle dirige, elle est vécue comme « castratrice » par l'autre, qu'il soit homme ou femme ; puisque, écrit-elle, « à partir du moment où la séduction ne fonctionne pas, alors c'est forcément ressenti par l'autre comme de la castration, sinon “ça s'évacue” par la séduction »²³. Pour sa part, précise-t-elle, il lui est difficile de composer avec la question de la séduction dans le champ professionnel, qu'elle considère d'ailleurs comme de la manipulation lorsqu'on occupe des fonctions de direction. Elle précise que la séduction est liée à sa féminité qui appartient à ses yeux à la sphère privée. Rosa émet l'idée que si les femmes sont autant provoquées dans les premiers temps de leur prise de poste du moins, c'est que quelque chose du côté de la séduction doit se régler. D'après elle, une femme est toujours attendue du côté de la séduction, elle est censée « en jouer » dans les relations « humaines, sexuées », et précise-t-elle, « avec celle qui dit “je n'en joue pas”, manifestement ça demande une période d'adaptation »²⁴. Ainsi, pour elle, il est possible d'occuper cette place et d'entrer en relation avec l'autre parce qu'au moment crucial de la rencontre, elle vient lui dire

²² Ibid., p. 115.

²³ Ibid., p. 116.

²⁴ Ibid., p. 117.

comment elle est, en tant que directrice, sans avoir à se révéler en tant que femme. Ce qui, conclut-elle, est certainement déstabilisant pour certains hommes.

« La pendule dans le ventre »

Rosa rappelle avec force que tout le temps qu'elle passe dans l'institution est un temps qui la tient éloignée de sa vie, de sa famille : « Depuis 10 ans que je dirige, il n'y pas une journée, quelle qu'elle soit, où je n'ai pas eu la pendule dans le ventre. »²⁵ Même les femmes dirigeant des entreprises du secteur marchand, affirme-t-elle, ont également cette sensation de « pendule dans le ventre ». Pour elle, en tant que femme, la fonction de direction implique de supporter cette pendule dans le ventre sans rien laisser paraître « comme si les choses allaient de soi en faisant comme [ses] collègues hommes »²⁶. Le temps qu'elle passe à diriger un établissement au lieu d'être auprès de sa famille constitue, pour elle, une source de culpabilité. En effet, elle s'est forgée l'idée selon laquelle une femme qui dirige doit toujours se soucier de ce qu'elle n'assume pas comme charge quotidienne auprès de sa propre famille. Elle exprime le sentiment qu'elle a d'avoir été « autorisée » à occuper cette fonction par l'homme qui la soutient chez elle et qui n'est autre que son mari. Sans cette forme d'autorisation, elle n'aurait sans doute jamais accepté de prendre un poste de direction. Elle pense qu'un homme qui dirige n'a pas besoin de ce type d'autorisation. Diriger pour Rosa, « c'est avoir l'impression de tout faire à moitié »²⁷. Se désignant comme une mère très possessive, elle se demande si, en fin de compte, le fait de diriger ne représenterait pas une sorte de garde-fou par rapport à sa fonction maternelle qu'elle aurait peut-être eu tendance à exercer dans l'excès. Elle s'interroge sur la manière de « concilier le fait d'être mère et de diriger »²⁸. Elle a l'impression de ne pas avoir eu assez de temps avec ses enfants : « toute femme

²⁵ Ibid., p. 117.

²⁶ Patricelli-Leseurre R. (2009). Le directeur est une directrice. Dans Lebrun, J.-P. (dir.), *Y-a-t-il un directeur dans l'institution ?* (p. 109-117) Rennes : Presses de l'EHESP, p. 112.

²⁷ Ibid., p. 113.

²⁸ Ibid., p. 113.

qui travaille pourrait peut-être en dire autant, être directeur, c'est le vivre de manière exacerbée »²⁹.

Rosa conclut son écrit sur cette question : « Pourquoi avoir écrit ici ? Pour laisser une trace, pour transmettre et expliquer, mais également pour dire ce qui n'est pas toujours politiquement correct »³⁰, comme le rappelle Jean-Pierre Lebrun dans le petit texte que j'ai mis en exergue de ce prologue. Elle termine son écrit sur cette phrase : « Être femme et directeur est une posture difficile et risquée, tout comme écrire et parler. Mais ces prises de risque, je les accepte. Sinon autant se taire et rester chez soi »³¹.

Je n'ai jamais connu Rosa, puisque c'est suite à son décès que ma candidature a été retenue pour le poste de direction que sa disparition laissait vacant. La première fois que j'entends parler d'elle, c'est lors de la procédure de recrutement dans cette Association mais j'avais alors postulé sur un autre poste et non sur la Maison d'Enfants à Caractère Social³² pour laquelle je fus embauchée. En effet, c'est au cours de la procédure de mon recrutement que le décès de la directrice de la MECS, Rosa Patricelli-Leseurre, survient et que la direction générale de l'Association me propose d'orienter ma candidature vers cet établissement. C'est à réception du courrier de l'Association qui formalisait la proposition qui m'était faite de prendre la direction de cette MECS et en cherchant à recueillir des informations sur le site de la structure que j'ai découvert que la directrice qui était décédée récemment, avait contribué au livre *Y a-t-il un directeur dans l'institution ?* qui venait de paraître et qui était dédié à sa mémoire. Déjà, lors du premier entretien d'embauche, le directeur avait évoqué ce livre en me disant qu'il allait bientôt paraître. J'ai acheté le livre et j'ai, je crois, parcouru la première page de l'introduction de Jean-Pierre Lebrun, je l'avoue, sans grand intérêt. J'étais certainement avant tout préoccupée par l'aboutissement de ma démarche de candidature sur ce poste. Je crois qu'ensuite j'ai lu l'introduction dans sa totalité, ce qui m'a permis de comprendre dans quel contexte le projet de ce livre s'était construit. En effet, j'ai appris que Jean-Pierre

²⁹ Ibid., p. 113.

³⁰ Ibid., p. 118.

³¹ Ibid.

³² Maison d'Enfants à Caractère Social que je désignerai par MECS également.

Lebrun, psychanalyste de renom et auteur de nombreuses publications, avait supervisé pendant six ans le groupe de 15 directeurs constituant le conseil de direction de l'Association. Je ne suis pas allée plus loin dans les écrits des 11 directeurs qui avaient contribué à l'ouvrage. J'ai alors juste pu vérifier que le directeur-général et son adjoint étaient eux-mêmes chacun auteur d'un chapitre du livre. Cependant, je ne les ai pas lus. Ainsi, lorsqu'en janvier 2010, je prends mes fonctions de direction de cette MECS, je n'ai toujours pas lu le livre. Avant d'accepter la proposition de poste, le directeur-général m'avait mise en contact avec le remplaçant de Rosa qui s'avérait être son directeur-adjoint lorsqu'elle était en poste. J'étais censée me rendre dans l'institution pour rencontrer celui qui assurait l'intérim de la directrice qu'il avait secondée pendant quelques années avant sa disparition. Je suis arrivée dans un magnifique hôtel particulier versaillais. Alors que l'accueil m'a semblé chaleureux, les quelques minutes durant lesquelles j'ai eu à attendre d'être reçue m'ont permis de saisir une sorte de mélancolie ambiante que je dirais, aujourd'hui, avoir perçue quasiment de façon épidermique. Le directeur par intérim que j'ai rencontré a fait référence à Rosa, à de nombreuses reprises. J'ai compris, au cours de cet entretien, qu'il avait dû quitter son bureau de directeur-adjoint qui se trouvait à l'étage pour investir celui de Rosa qui se trouvait, lui, au rez-de-chaussée et dans lequel il me recevait. Ce que j'ai retenu de cet entretien de près de 3 heures, et encore aujourd'hui, ce qui me reste de ce moment, c'est le projet de rénovation de la cuisine de l'établissement que Rosa n'avait pas pu réaliser avant de disparaître. Je ne pense pas que ce fut volontaire de la part de ce directeur mais j'ai eu le sentiment que ma mission prioritaire était de faire aboutir ce projet. J'apprendrai plus tard que tous les directeurs qui avaient précédé Rosa à la tête de l'institution s'étaient heurtés en vain à la rénovation de cette cuisine. J'ai dépensé une énergie colossale pendant mes deux premières années dans ce poste pour la mise en œuvre de ce projet qui a demandé plusieurs mois de travaux et provoqué beaucoup de résistances et oppositions de la part de nombreux professionnels cadres et non cadres.

Devenir directrice après Rosa

Prenant mes fonctions en janvier, c'est mon prédécesseur qui avait élaboré le plan de formation de l'établissement, ce document devant réglementairement être finalisé à la mi-novembre de l'année précédant sa mise en œuvre. D'après ce plan, une des six équipes de la MECS devait bénéficier d'un accompagnement pour la révision de son projet de service. En effet, le chef de service, qui était le fondateur du service, était parti à la retraite et l'équipe de cette structure semblait en perte de repères. C'est ainsi que je pris contact avec une structure qui proposait des interventions de ce type. Une psychosociologue, qui avait également une longue expérience de direction d'école de formation, m'a proposé un entretien téléphonique afin d'évaluer ma demande d'intervention. Cet échange a eu lieu alors que j'étais en poste depuis 3 mois. Sur les conseils des autres collègues directeurs, je ne me suis pas précipitée pour recruter un directeur-adjoint. Sans m'en rendre compte, j'ai parlé pendant près d'une heure à cette psychosociologue de l'histoire de l'équipe concernée par l'intervention, en tout cas c'est ce que je crois : en fait, je n'ai parlé que de ma prise de poste, de la directrice qui était décédée avant moi et de l'empreinte qu'elle avait laissée, et dans l'institution et dans la place que j'étais censée occuper en tant que directrice à mon tour. L'intervenante a interrompu notre échange pour me dire quelque chose comme : « *Permettez-moi de vous dire cela, mais je pense que c'est vous qui avez besoin d'être accompagnée !* ». En effet, en considérant les conditions dans lesquelles j'avais investi mes fonctions, je réalisais avec le peu de recul qui me séparait de ma prise de poste que j'étais particulièrement seule pour diriger cette MECS que certains cadres de l'Association désignaient comme un « gros paquebot » : 60 jeunes filles prises en charge, 77 salariés et un parc immobilier assez conséquent. Cette Association a construit un dispositif de « tutorat » permettant à chaque nouveau directeur d'être accompagné par deux autres directeurs ; deux collègues, en poste depuis un certain temps dans l'Association étaient ainsi censés être à mon écoute pour partager mes interrogations et mes projections dans l'investissement de mes fonctions de direction de la MECS. Longtemps, j'ai cru que je n'avais pas su me saisir de cette

opportunité pour sortir d'une solitude extrême dont je n'avais d'ailleurs pas tout à fait conscience à l'époque. Aujourd'hui, avec le recul, je crois que j'ai investi cet espace de partage dont mes deux « tutrices » faisaient tout leur possible pour en faire un lieu favorisant la réflexion et l'élaboration autour de mes fonctions. Pour autant, je réalise maintenant que je pouvais sans doute y aborder de nombreuses questions, excepté les effets irrationnels que la mort de Rosa pouvait avoir sur ma prise de fonction. Elles ne m'avaient jamais interdit d'aborder cette question, seulement je savais qu'il ne m'était pas possible d'en parler. Avec la distance, j'ai le sentiment que ces temps d'élaboration furent, pour moi, bien plus coûteux psychiquement que je ne me l'étais imaginé jusque-là ; en effet, j'ai dû refréner, voire refouler le besoin que j'avais de dire véritablement comment je vivais les choses. Je me souviens d'une fois où j'avais tenté de prendre la parole lors d'un conseil de direction pour évoquer la manière dont je vivais ma prise de poste. Le directeur-général, qui était habituellement un homme accueillant la parole avec une grande liberté, m'a rappelé qu'il y avait une règle dans l'Association : si des directeurs autour de la table avaient déjà dirigé une institution, celui ou celle qui prenait de nouvelles fonctions dans cette institution devait s'interdire d'en parler. Je me souviens avoir été très atteinte émotionnellement par son intervention et m'être enfermée ensuite dans un profond silence assez longtemps : en effet, 5 personnes autour de la table avaient occupé des fonctions de direction ou de direction-adjointe dans la MECS que désormais je dirigeais, l'Association favorisant le déplacement des directeurs d'une structure à une autre ; à chaque vacance de poste de direction, les candidatures internes étaient particulièrement favorisées, cela permettant sans doute aux directeurs ou directrices de quitter leur poste en restant au sein de l'Association. Au bout de 3 jours de réflexion, j'ai rappelé la psychosociologue pour lui indiquer que je retenais sa proposition de supervision individuelle : le titre officiel de la proposition d'intervention consistait en une formule très à la mode mais qui en fin de compte correspondait bien à ce dont j'avais besoin : « *Accompagnement à la mise en œuvre des stratégies de direction* ». J'étais rassurée quant à l'approche clinique de la psychosociologue

dans la mesure où je savais qu'elle avait été formée par Didier Anzieu³³. Nous avons eu 8 séances de supervision d'une durée de 2 heures, à raison d'une séance tous les quinze jours. Très vite, j'ai exprimé que j'avais le sentiment que « tout le monde » avait peur que je puisse mourir, autant dans l'institution que dans l'Association, mais également dans mon entourage familial. Quelques semaines après ma prise de fonction, j'ai eu un petit souci de santé qui m'a contrainte à être en arrêt de travail durant quelques jours. À mon retour, plusieurs personnes sont venues me saluer dans mon bureau et me dire à quel point elles étaient heureuses que ce ne soit pas grave et que je sois revenue. Je me souviens avoir eu l'impression que ces personnes avaient eu besoin de vérifier, par elles-mêmes, que j'étais toujours en vie. J'ai été entourée d'une forme de sollicitude exagérée qui me parut disproportionnée par rapport au temps de mon absence. À travers le travail d'élaboration dans l'espace de supervision, j'ai compris que c'est surtout cet événement qui m'a fait prendre la mesure des fantasmes que la disparition de Rosa avait pu provoquer chez les uns et les autres à l'insu de tous. J'ai pu également dire dans cet espace de supervision que je m'étais très vite approprié, que je me sentais convoquée dans des attitudes que je n'aurais jamais eues naturellement : en effet, on attendait de moi que je puisse « hurler » lorsque par exemple une tâche n'était pas réalisée comme je l'aurais souhaité. L'on voulait que je sois capable de faire preuve d'une autorité excessive, que je me mette dans des postures de commandement qui ne correspondaient pas à ma manière de faire. En supervision, j'avais pu dire que j'avais le sentiment que l'on attendait de moi que je dirige « *comme un bonhomme* », dans mon esprit l'image du bonhomme se rapportant à la caricature de l'homme. Je me souviens même qu'une fois, un comptable de l'établissement avait osé me dire que si je continuais d'être « *aussi gentille* », je ne pourrais pas occuper ma place avec le respect qui s'y rapporte. J'ai cru m'étouffer de colère alors que lui poursuivait, je dirais presque naïvement, en me décrivant comment Rosa, elle, tenait les rênes de

³³ Didier Anzieu (1923-1999), grande figure de la psychanalyse, théoricien du groupe ; il a soutenu dans toute son œuvre qu'« un travail de type psychanalytique a à se faire là où surgit l'inconscient : debout, assis ou allongé ; individuellement, en groupe ou dans une famille..., partout où un sujet peut laisser parler ses angoisses et ses fantasmes à quelqu'un supposé les entendre et apte à lui en rendre compte » : cette citation est extraite du livre Anzieu, D. (2009). *Le travail de l'inconscient. Textes choisis, présentés et annotés par René Kaës*. Paris : Dunod.

l'établissement et que tous la craignaient. J'avais l'impression que pour chacun, j'étais attendue très précisément à la place qu'occupait Rosa, avec les attitudes de Rosa, les colères de Rosa, je devais être Rosa pour prendre la place. Aujourd'hui, je réalise que le chapitre du livre que Rosa avait rédigé, mettant en cause les salariés de la structure qu'elle dirigeait et qui fut publié après sa mort, prenait une sorte de dimension testamentaire pour les professionnels de la MECS. Ils ont, je crois, construit le fantasme post-mortem d'avoir tué leur directrice. C'est comme si j'avais été embauchée pour faire revivre leur directrice, comme ils l'avaient aimée, comme ils l'avaient crainte, comme ils l'avaient haïe. Il y avait une forme d'obstination inconsciente à me maintenir « à la place de », tant dans la structure qu'au niveau de l'Association, au point que l'on me trouvait des ressemblances physiques avec Rosa ; « *votre rire a la même tonalité qu'elle... De dos, j'ai cru que c'était Rosa... c'est fou, il y a quelque chose dans le sourire* ». Ce qui est encore plus surprenant, c'est qu'aujourd'hui, tous s'accorderaient à affirmer que nous avons très peu de points de ressemblance. Le contexte institutionnel et associatif dans lequel est survenue la mort de Rosa et les relations tendues qu'elle avait entretenues avec les uns et les autres avaient apparemment généré un sentiment de culpabilité quasi collectif mais qui n'avait aucune possibilité de s'exprimer. J'étais en poste depuis 5 mois lorsque j'ai eu à participer à mon premier séminaire de direction s'étalant sur deux jours. Alors que le thème des échanges portait sur l'épuisement professionnel chez les directeurs, un collègue a littéralement explosé de colère : il s'est adressé au directeur-général, à son adjoint et à l'assemblée que constituaient tous les autres directeurs et directrices, en les invectivant à propos de leur manque de réaction face à l'épuisement que nul, selon lui, ne pouvait ignorer. Il a prononcé une phrase avec la voix cassée par l'émotion : « *nous savons tous ce qui a tué Rosa ! C'est notre indifférence !* ». Je ne sais plus comment je me suis sentie après l'intervention de mon collègue, je me souviens seulement d'avoir été soulagée de ne pas être impliquée dans la culpabilité collective. Je venais d'une institution dans laquelle j'avais travaillé plus de six années et qui avait été frappée de façon consécutive par deux drames (la mort d'un bébé en pouponnière et la mort accidentelle d'un enfant de 7 ans) qui sont intervenus dans 2 structures distinctes.

Le traitement de ces événements avait conduit à une fermeture provisoire des deux structures concernées.

Occuper le bureau que j'ai choisi

Lors de la deuxième séance de supervision, la psychosociologue m'a dit quelque chose comme : « *vous ne parviendrez pas à prendre votre place, vous avez été installée dans une sorte de sarcophage... vous devez absolument en sortir sinon...* ». Sinon quoi ? Sinon j'allais en mourir ? J'ai réagi avec beaucoup d'émotion à ses propos, réalisant que, depuis mon arrivée dans la structure, j'avais occupé le bureau qui m'était assigné, en tant que directrice, à savoir celui que l'ancien directeur-adjoint avait investi durant son intérim, c'est-à-dire celui de Rosa. Ce bureau est situé au rez-de-chaussée du grand hôtel particulier dans lequel sont situés les locaux administratifs ; il est tout en longueur, toujours un peu sombre, les fenêtres donnent sur un lieu où les jeunes filles scolarisées en interne prenaient leur pause, ce qui exclut toute possibilité de les ouvrir. Le meuble bureau était installé face à la porte, ce qui me laissait deux possibilités : laisser la porte ouverte et avoir l'impression d'occuper un poste de surveillance à partir duquel je pouvais contrôler tous les mouvements des salariés ou bien fermer la porte et me couper totalement du reste de l'institution. Je n'avais pas réalisé à quel point je détestais cet espace qui m'angoissait, je m'y sentais oppressée et à bien y penser, je m'y sentais sans vie. Je me souviens même que, sur l'ordinateur, le bureau était rempli de dossiers qui portaient tous le nom de Rosa. Le collègue intérimaire qui m'avait précédée, n'avait, semble-t-il, rien osé modifier. Tous les courriers qui étaient envoyés à la structure étaient toujours adressés à *Madame Rosa Leseurre*. Un matin, j'ai décidé de changer de bureau. J'ai décidé d'occuper le bureau jusque-là dédié au directeur-adjoint ; ce bureau se trouve au 1^{er} étage, au même niveau que celui occupé par les chefs de service, trois fenêtres l'éclairent le rendant particulièrement lumineux. Ce déménagement m'a permis de faire du tri : garder les dossiers que je souhaitais et en jeter d'autres. J'ai également eu l'impression de sortir d'une forme de torpeur, ce qui m'a permis d'adresser à l'ensemble des partenaires, fournisseurs, familles,

collègues, un courrier signifiant ma prise de poste suite à la disparition de la directrice qu'ils avaient connue.

Le travail de supervision individuelle s'est achevé alors que je n'avais pas encore effectué un an de direction dans l'institution. Il m'a permis sans aucun doute de me dégager du processus mortifère dans lequel l'institution était en train de m'entraîner. Cet espace d'élaboration m'a aidée à revenir en moi et à ne plus avoir cette sensation d'être hors de moi, attitude défensive que je développe systématiquement face à une situation traumatique. Cependant, tout n'était pas réglé, j'avais vraisemblablement dépassé l'état de sidération qui m'empêchait d'agir à partir de mes propres réflexions mais j'abordais une étape qui était celle de la dimension institutionnelle pour laquelle je devais œuvrer pour qu'elle se remette en mouvement du côté du vivant. Alors je suis entrée dans « la fonction » comme on entre dans les ordres : avec le temps qui me sépare de ce moment aujourd'hui, je dirais que j'ai « épousé » la fonction, je rapportais chez moi tous les dossiers que je ne pouvais pas étudier au bureau, je mettais à contribution les membres de la maisonnée chez moi, tout se rapportait à l'institution, je pensais pour l'institution, j'étais devenue Madame la MECS. Cette institution semblait me coller à la peau, impossible de me retrouver puisque mon esprit était envahi par la MECS qui était dans mes pensées en creux entre moi et moi sans que je m'en rende compte. Le fantôme de Rosa a continué à flotter dans l'institution encore longtemps et encore aujourd'hui, 8 ans après sa disparition ; je crois néanmoins qu'il n'évoque plus les mêmes crispations autour du sentiment de culpabilité ; il contribue, comme beaucoup d'autres, à prolonger l'histoire de cette institution. Pour ma part, la manière que j'ai eue de me défaire de cet héritage un peu morbide fut de maintenir du mouvement en moi mais également autour de moi, au niveau des équipes comme si, tant que j'arrivais à bouger, je ne pouvais pas mourir, ou bien, tant que ça bougeait, personne ne pouvait mourir. Je me confrontais intérieurement à des pulsions irrationnelles sans pouvoir faire autrement, j'étais toujours sous la pression de l'angoisse qu'il y ait un danger, je devais m'appuyer sur ceux et celles qui étaient autour de moi pour apprendre à lâcher prise petit à petit. J'ai réalisé que je devenais de plus en plus boulimique de temps, j'en faisais une consommation incontrôlée, je

travaillais de plus en plus, de plus en plus longtemps... C'est ainsi que j'ai décidé de m'engager dans cette recherche qui a sûrement constitué une voie de sublimation, pour m'aider à tenir dans le poste de direction de cette MECS que j'occupe toujours huit ans plus tard. Je crois que j'ai eu la volonté de comprendre ce qui se passe aussi chez le sujet directeur homme ou directeur femme pour reprendre la formule de Rosa : quels ressorts internes peuvent sous-tendre chez ce sujet à un niveau inconscient ses postures lorsqu'il occupe cette fonction de direction que Rosa, s'inspirant des théorisations de Jean-Pierre Lebrun, nomme « la place d'exception » ?

INTRODUCTION

Le destin d'une femme connaît, à mon sens, un antagonisme particulièrement conflictuel entre l'érotique, le maternel et la réalisation sociale, et ceci de manière continue. Ce qui n'est pas le cas chez l'homme, chez qui la vie érotique, le projet paternel et la réalisation sociale vont dans le même sens, celui de la conquête, celui de l'accomplissement phallique.

Jacqueline Schaeffer³⁴

Lorsque j'étais adolescente, entre mes 15 et 19 ans, je dormais peu chez mes parents. J'étais *baby-sitter* et cette activité me conduisait à prendre soin d'enfants au cours des longues soirées durant lesquelles leurs parents travaillaient ou se divertissaient ; c'est ainsi que je restais la plupart du temps pour dormir au domicile des parents chez qui je me trouvais durant la soirée. Ce n'est qu'en cherchant à me souvenir de la première fois que j'avais entendu parler de la psychanalyse, et après avoir pensé que c'était en classe de terminale durant mes cours de philosophie, que j'ai réalisé que cette rencontre était antérieure à cette période. Il se trouve que, lorsque j'ai eu 15 ans, j'ai été mise en relation avec un couple habitant le Quartier latin à Paris pour garder leur premier bébé. Elle était professeur de français et lui était psychanalyste. Tous deux avaient une activité professionnelle chargée qui les poussait à rentrer très tardivement à leur domicile pendant la semaine. C'est ainsi que j'ai passé un grand nombre de mes soirées et de mes nuits chez eux ; je disposais d'une pièce pour la nuit et je l'investissais comme un « cocon » ; ce n'est qu'aujourd'hui que je comprends que j'ai, durant toutes ces années, dormi sur *le* divan sur lequel s'allongeaient dans la journée les patients de ce psychanalyste. À mon corps défendant, et à mon insu, n'ai-je pas été dans une sorte de somnolence,

³⁴ Schaeffer, J. (2015). Rythmicité et différence des sexes dans la cure. Dans Boubli, M. & Bardier, A. *Temporalités psychiques en psychanalyse. Le présent du passé* (p. 91-106). Paris : Éditions In Press, p. 99.

pas totalement endormie puisqu'en charge du petit nourrisson, mais perméable à l'atmosphère de ce lieu censé être propice aux associations libres de ceux qui l'investissaient durant la journée ? Cette évocation un peu anecdotique m'autorise à dire ici qu'avant les tranches d'analyse que j'ai réalisées par la suite, j'ai été en quelque sorte bercée par cette ambiance.

Cependant, c'est au prix de nombreuses petites luttes que je me suis progressivement inscrite véritablement dans une démarche clinique de recherche d'orientation psychanalytique. Il y a 7 ans, lorsque l'idée de m'engager dans une recherche doctorale a germé en moi, je disais autour de moi que je « commençais *un* doctorat », par la suite j'ai parlé de *mon* doctorat. Ce n'est qu'à partir de la réalisation des entretiens cliniques que je me suis appropriée un positionnement de recherche en maintenant une sorte d'opacité lorsque je présentais à l'extérieur ma démarche ; je disais alors : « je fais une recherche *autour* de la fonction de direction en lien avec la question du temps ». Puis, depuis environ deux ans, je me suis mise à parler de ma thèse ; je disais : j'écris *ma* thèse. Cette recherche a représenté pour moi un processus dans la durée et j'ai fini par y être complètement immergée au cours de la dernière année où je me sentais poussée intérieurement à réaliser ce travail de recherche coûte que coûte. Pendant certains moments de découragement que j'ai traversés, c'est cette poussée interne qui m'a fait rebondir et avancer. Je crois que c'est la première fois que j'entreprends quelque chose dont les répercussions, quelle que soit leur nature, restent étrangères aux autres qui m'entourent. « *Pourquoi, tu fais ça ? Pourquoi tu fais une thèse ? Ça va te rapporter quoi au bout du compte ?* », c'est ce que j'entendais souvent. Je n'ai pas toujours su répondre à ces questions, mais je me sentais parfois envahie par une sorte de honte voire de culpabilité, de devoir utiliser autant de temps à *ça*. Aujourd'hui, je crois pouvoir dire que j'ai fait cette recherche parce que j'avais besoin de comprendre pourquoi, en tant que directrice de MECS, alors même que j'aimais passionnément ce que je faisais, dans le même temps, cette fonction était une source de souffrance psychique pour moi. Je veux dire qu'au bout du compte ce travail de recherche m'a apporté la conscience que je pouvais produire de la pensée et que cette démarche de production me procure du bien-être et du plaisir.

Le genre d'écriture qu'a exigé cette thèse m'amène à examiner la relation qui me lie aux personnes qui sont évoquées dans cet écrit ; je veux préciser qu'elles sont devenues avec le recul du temps et le travail plutôt des personnages que j'ai internalisés, des objets internes que j'ai construits et qui ne se confondent plus avec la réalité des personnes que j'ai rencontrées.

Mon cheminement dans ce travail de recherche a consisté à me situer tout d'abord dans le récit de mon itinéraire professionnel puis sur l'histoire de mon implication progressive dans la démarche clinique d'orientation psychanalytique ; La première partie se conclut par l'évocation de notions théoriques qui m'ont semblé utiles pour ma réflexion et en particulier, je tente de retracer l'évolution du concept de pulsion, à partir de la création de cette notion par Sigmund Freud et à travers la vision qu'en proposent plusieurs psychanalystes qui lui ont succédé.

J'introduis la deuxième partie de la thèse par un chapitre plus spécifiquement consacré au contexte institutionnel de la Protection de l'Enfance et à son évolution dans le temps à travers les différentes lois qui en ont précisé les contours. Je propose ensuite de détailler les caractéristiques des Maisons d'Enfants à Caractère Social (MECS) et de les définir en tant qu'institutions de la *mésinscription* au sens d'Alain-Noël Henri. À partir des textes d'autres directeurs-auteurs ou de chercheurs, je propose d'examiner la nature de cette fonction de direction de MECS.

Pour réaliser ce travail, j'ai choisi d'effectuer des entretiens cliniques auprès d'autres directeurs et directrices de Maison d'Enfants à Caractère Social ; c'est l'analyse de ces entretiens qui compose la troisième et dernière partie de ce travail.

Cette recherche s'est construite dans une dialectique permanente entre ma position de directrice en exercice qui, dans un mouvement de prise de recul, fait que la chercheuse que je suis devenue observe ce que la directrice est en train de faire. Et réciproquement les avancées de la recherche m'ont permis de prendre un recul certain par rapport à ma fonction de directrice. C'est à l'épreuve de ces boucles récursives successives que des choses se sont modifiées dans ma manière de m'investir dans la fonction de direction, ce qui n'a pas été sans effet sur le processus de recherche et d'écriture de la thèse.

PARTIE 1

Chapitre 1 Retour sur mon itinéraire professionnel

Lorsque j'ai commencé à rédiger cette partie consacrée à un retour sur mon itinéraire professionnel, j'ai d'abord imaginé que cela représenterait une part très objective de mon travail de recherche. Je me figurais qu'il s'agirait de décrire toutes les expériences que j'avais déjà réunies dans mon Curriculum Vitae. Or, lorsque j'ai voulu m'approprier à nouveau ce parcours professionnel, l'énumération de mes expériences professionnelles m'a donné un sentiment d'étrangeté. Je ne m'y retrouvais pas. Aujourd'hui, je constate que ce document décrit un parcours de trente-huit années, ce qui représente presque toute une vie et je me demande combien de fois j'ai eu à le modifier, combien de fois j'ai eu à le dé-construire et à le re-construire. En tout cas, aux moments où je le rédigeais, c'était toujours dans le souci de répondre aux attentes de celles ou ceux à qui je pensais l'adresser. Aujourd'hui, si je veux être véritablement honnête, j'ai plutôt l'impression que je l'ai construit un peu comme on construit un mur ; chaque expérience professionnelle serait comme un rang de parpaings fixé au suivant par un mortier dont la fonction d'adhérence permettrait de faire tenir l'ensemble. J'ai le sentiment que chaque fois que, dans cet écrit, je « refermais » une tranche de vie professionnelle, je n'y pensais plus par la suite ; elle était comme figée dans mon CV, en attente qu'une autre tranche de vie professionnelle vienne la « compresser ». Le temps qui me sépare de mes premières activités professionnelles semble avoir effectué un travail progressif de « momification » de mon histoire professionnelle ; je me sens un peu écrasée par le poids de la consolidation progressive du mur que constitue ce CV.

C'est la lecture de Piera Aulagnier et de son ouvrage *L'apprenti-historien et le maître sorcier* qui m'a engagée à me placer dans la position du sujet tel qu'elle le décrit comme « seul à posséder une mémoire de son histoire, à connaître la version

qu'il s'en est donnée »³⁵, et à pouvoir» se construire un passé »³⁶. La reconstruction de mon itinéraire que j'ai alors entreprise et maintenant menée à bien en grande partie m'a permis une mise en sens vitalisante de mon parcours. Je peux alors me demander si je n'avais pas considéré ce CV comme un résumé des énoncés parentaux dont l'une des fonctions aurait été, comme l'écrit P. Aulagnier, d'exercer une anticipation « sur ce que [j'aurais en tant qu'enfant] à refouler »³⁷. Car, poursuit cette psychanalyste, « ce travail du refoulement imposé à l'enfant par les instances parentales, vise à les mettre autant que faire se peut, à l'abri du retour de leur propre refoulé »³⁸. Transposé dans mon histoire professionnelle, cet éclairage de P. Aulagnier m'a conduit à m'interroger, sur ce que, à mon insu, j'avais « encrypté » dans mon CV, en pensant que je n'aurai plus à y revenir. C'est ainsi, dans une démarche d'autohistorisation, au sens de P. Aulagnier, que j'ai tenté ici de revisiter mon passé professionnel, comme elle le propose, « à travers un travail de mise en mémoire et de mise en histoire grâce auquel un temps passé et, comme tel, définitivement perdu peut continuer à exister psychiquement »³⁹.

En effet, tel que le décrit P. Aulagnier pour le *Je*, on peut penser que le *Je professionnel*⁴⁰ se construit psychiquement dans et grâce à ce qu'elle nomme son autobiographie, « œuvre d'un Je qui ne peut être et devenir qu'en la poursuivant du début à la fin de son existence »⁴¹. Cette auteure indique que cette autobiographie n'est, non seulement jamais terminée, mais dans laquelle « les chapitres que l'on croyait définitivement achevés doivent pouvoir se prêter à des modifications, voire

³⁵ Aulagnier, P. (1984). *L'apprenti-historien et le maître-sorcier – du discours identifiant au discours délirant*. Paris : Puf. (2004), p. 16.

³⁶ Titre de l'article de Piera Aulagnier : Aulagnier, P. (1989). Se construire un passé. Exposé théorique. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 7, Colloque de Monaco, 191-220. Cet article a été publié à nouveau en 2015 dans la revue. *Adolescence*, t.33 4, (4), 713-740.

³⁷ Ibid., p. 251.

³⁸ Ibid., p. 253.

³⁹ Aulagnier, P. (1989). Se construire un passé. Exposé théorique. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*. 7, Colloque de Monaco, 191-220, p. 192.

⁴⁰ C. Blanchard-Laville a proposé une transposition de cet ordre à propos de l'enseignant Benoît, dans le texte qu'elle a co-signé avec Louis-Marie Bossard et Catherine Verdier-Gioanni, intitulé L'évolution du *je enseignant* de Benoît : entre « permanence et changement », dans l'ouvrage dirigé en 2014 par P. Chaussecourte, *Enseigner à l'école primaire. Dix années avec un professeur des écoles*. Paris : L'Harmattan.

⁴¹ Aulagnier, P. (1989). Se construire un passé. Exposé théorique. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*. 7, Colloque de Monaco, 191-220, p. 192.

à l'ajout de nouveaux paragraphes ou à la disparition d'autres ». Bien que ce travail de construction permanent « d'un vécu passé » soit essentiel, rappelle P. Aulagnier, il n'en reste pas moins nécessaire pour nous orienter dans ce que nous définirions comme « moment présent », de faire « fond sur un nombre minimal de points d'ancrage stables dont notre mémoire nous garantit la permanence et la fiabilité »⁴².

C'est ainsi, en m'appuyant sur cette théorisation de P. Aulagnier, que j'ai eu besoin de « me raconter » une nouvelle histoire de mon *Je professionnel* et d'y déceler les liens qui me permettent aujourd'hui, dans ce que je définis comme mon présent professionnel, de comprendre l'avenir que je suis en train de me construire. Je crois que c'est une manière pour moi, comme l'écrit cette auteure à propos de la démarche d'autobiographie réalisée par le *Je*, de garder « la certitude que [je suis] bien l'auteur de [mon] histoire et que les remises en forme qu'elle [mon autobiographie] va subir ne mettront pas en danger cette part de permanent, singulier qui devra se transmettre de chapitre en chapitre, pour rendre cohérent et sensé le récit qui s'écrit »⁴³.

Les hypothèses de P. Aulagnier m'ont aussi conduite à penser qu'avant le parcours du *Je professionnel*, j'avais *un passé* et je dois avouer que la relecture de ce passé dans la perspective qu'elle propose m'a aussi permis de comprendre l'impact important de mon histoire d'exil dans tout ce parcours.

Pour cette analyse d'après-coup de mon itinéraire, j'ai aussi été très inspirée par l'ouvrage de Nicole Baudoin, *Le sens de l'orientation*, paru en 2007, dans lequel elle propose d'aborder la question de l'orientation scolaire ou professionnelle selon une approche clinique d'orientation psychanalytique ; c'est ainsi que, dans ce livre, elle rend compte du résultat d'une recherche qu'elle a réalisée en s'appuyant sur les témoignages d'adolescents et d'adultes recueillis en entretien ainsi que sur les écrits de Freud et de Schnitzler à propos de leur engagement respectif dans le métier de médecin. Sans nier les déterminismes sociaux dans le choix d'un métier, N. Baudoin a considéré de manière privilégiée les déterminismes psychiques qui sous-tendent les choix d'orientation professionnelle. Elle explique son désir de se

⁴² Ibid.

⁴³ Ibid.

pencher sur le parcours professionnel de Freud et celui de Schnitzler par le fait que ces deux auteurs « se sont engagés dans une voie pour laquelle ils n'avaient pas d'inclinaison » et « parce qu'ils sont contemporains et que les contextes dans lesquels ils ont vécu étaient proches »⁴⁴. La lecture de cet ouvrage m'a particulièrement aidée à procéder à la construction du sens de mon itinéraire professionnel ; je me suis attachée à relier des éléments de mon CV qui pouvaient paraître discordants.

1-1 Des rêves de la petite fille à la réalité de l'exil

Depuis que je suis toute petite, j'ai toujours voulu faire le métier de mon oncle paternel ; il était chirurgien et avait construit une clinique dont une partie était réservée à une habitation pour le personnel. Il avait cinq filles et disait toujours que j'étais la sixième, ce qui renforçait chez moi un sentiment de légitimité à vouloir faire le même métier que lui. Jusqu'à l'âge de 8 ans, j'ai passé beaucoup de temps dans sa clinique, je crois pouvoir dire que j'y passais au moins la moitié des vacances d'été, cette clinique étant située à Sfax, ma ville de naissance, en Tunisie. J'avais ouvert ma petite clinique dans un garage inutilisé dans lequel je recueillais et soignais tous les chats du quartier. Mes autres oncles et tantes paternels étaient pratiquement tous dans l'enseignement, l'une de mes tantes était directrice d'école élémentaire. Ce n'est que plus tard, lorsque j'ai exercé le métier d'éducatrice, que j'ai appris que mon grand-père enseignait initialement le Français au lycée. Dans une seconde partie de sa vie, il fut l'un des pionniers à créer un internat scolaire pour de jeunes délinquants dans une région reculée du sud de la Tunisie. Il a ensuite dirigé cette structure pendant de nombreuses années. Mon père, quant à lui, fut le seul enfant de la fratrie à échouer à l'examen du baccalauréat parce qu'il ne s'est pas présenté le jour de l'examen. Mon père m'a rapporté que pour le sanctionner, son père l'avait d'abord envoyé dans l'internat scolaire qu'il dirigeait pour encadrer des jeunes qui étaient parfois plus âgés que lui. Il a ensuite travaillé aux Postes et

⁴⁴ Baudoin, N. (2007). *Le sens de l'orientation*. Paris : L'Harmattan, p. 11.

Télécommunications tunisiennes, mais dès qu'il en avait l'occasion, il mettait une blouse blanche pour assister son frère aîné chirurgien qu'il admirait beaucoup.

Or mon oncle est mort subitement lorsque j'ai eu 10 ans. Ce fut un choc dont le souvenir persiste encore en moi. Sa disparition a sans doute encouragé mon père à mettre en œuvre le projet qu'il avait de quitter la Tunisie pour la France en évoquant alors des raisons médicales le concernant⁴⁵. C'est ainsi que j'ai connu une double rupture en quelques mois seulement ; la disparition de mon oncle et la disparition de tout ce qui constituait mon environnement par le fait de l'exil ; ce n'est qu'aujourd'hui que je réalise qu'en quittant mon pays natal dans ce contexte, j'ai eu l'impression d'avoir perdu mon « berceau interne », que j'ai sans doute fait revivre, à mon insu, à travers une forme de nostalgie. Bien qu'ils semblent convaincus du contraire, je retiens que mes parents ne m'ont pas préparée à l'exil qu'ils m'ont imposé par leur choix de quitter notre terre natale pour s'installer en France. J'ai longtemps rêvé de « mon pays perdu ». Depuis la France, j'écrivais des poèmes que j'envoyais, pour être publiés, à un petit journal mensuel tunisien. Je n'en ai jamais rien dit à mes parents.

Lorsque Nicole Baudoin analyse les parcours de Freud et de Schnitzler, elle montre qu'ils n'ont jamais cessé de rêver de ce qu'ils avaient délaissé, pour le premier, la recherche et pour le second, le théâtre, et elle se demande si ce n'est pas justement cette nostalgie qui leur a permis d'avancer. Elle affirme ainsi à ce propos : « Regret ou mal du pays et désir de le retrouver semblent être conjoints dans le tracé de leurs parcours professionnel, comme si la recherche de l'objet perdu était l'aiguillon de tout projet, de toute élaboration d'un avenir. »⁴⁶ J'ai été très touchée par le lien qu'elle fait entre parcours professionnel et nostalgie ; notamment quand elle explique que S. Freud est « devenu médecin par suite d'une déviation forcée de [son] dessein originel, et [que] le triomphe de [sa] vie consiste à avoir retrouvé, après un long détour, la direction initiale ». Elle s'appuie sur le travail de Vladimir Jankélévitch à propos de la nostalgie pour rappeler que « le nostalgique souffre [...]

⁴⁵ Il a subi une intervention chirurgicale lourde au niveau cardiaque qui nécessitait un suivi post-opératoire de longue durée.

⁴⁶ Baudoin, N. (2007). *Le sens de l'orientation*. Paris : L'Harmattan, p. 137.

d'avoir quitté son pays natal et n'est animé que par le désir de retrouver ce qu'il a perdu »⁴⁷. Pour autant, selon V. Jankélévitch, le retour vers le pays perdu laisse en général place à la déception et le nostalgique fait durer le plus longtemps possible le plaisir du retour : « le départ qui tient le retour en suspens ou en sursis est le meilleur moyen de raviver la nostalgie. Un vaste détour allonge ainsi l'itinéraire du retour et laisse au nostalgique tout loisir de distiller goutte à goutte les délices amers de l'absence et de l'émigration. »⁴⁸. Ce qui est source de douleur n'est pas tant le « pays perdu que ce qu'on y a vécu par le passé et qu'on ne retrouvera jamais »⁴⁹. J'ai quitté mon pays à 10 ans, et je ne retrouverai jamais ce que j'y ai vécu enfant. V. Jankélévitch affirme à ce propos que « l'irréversible n'est pas un caractère du temps parmi d'autres caractères, il *est* la temporalité même du temps ; et le verbe "être" est pris ici au sens "ontologique" et non pas au sens copulatif »⁵⁰. Il poursuit son raisonnement en signifiant que « l'irréversible définit le tout et l'essence de la temporalité, et la temporalité seule, en d'autres termes il n'y a pas de temporalité qui ne soit irréversible, et pas d'irréversibilité pure qui ne soit temporelle »⁵¹.

C'est aujourd'hui seulement que je réalise que c'est, sans doute en partie, sous le régime de la nostalgie que j'ai vécu jusqu'à très récemment. Ce n'est que l'un des derniers retours dans mon pays après la révolution du *Printemps tunisien* qui m'a fait éprouver que celui-ci, la Tunisie, n'avait plus grand chose de commun avec le pays de mon enfance et que j'ai commencé enfin à accepter la perte.

Lorsque j'ai eu 15 ans, mon père m'offrit *Le Larousse médical* avec un simple petit mot à l'intérieur : « *sois médecin ma fille* ». Suite au divorce de mes parents en 1979, lorsque j'ai eu 19 ans, mon père a quitté la maison et c'est à cette époque que j'ai eu à passer le baccalauréat. Le jour de l'épreuve de mathématiques, qui représentait le plus fort coefficient, je me suis trompée de lieu et me suis présentée dans un lycée parisien alors que l'examen se déroulait à Arcueil ; c'est ainsi que j'ai raté mon examen une première fois, tout comme mon père qui, lui, ne s'était

⁴⁷ Ibid., p. 140.

⁴⁸ Jankélévitch, V. (1983). *L'irréversible et la nostalgie*. Paris : Flammarion, p. 365.

⁴⁹ Ibid., p. 141.

⁵⁰ Ibid., p. 7.

⁵¹ Ibid., p. 7.

présenté à aucune épreuve. Cet acte manqué exprimait-il une volonté de me montrer solidaire, à mon insu, de mon père ? En effet, à la demande de ma mère, j'avais rédigé un témoignage accablant pour mon père qui avait sans doute influencé le juge en charge du dossier de divorce de mes parents. Était-ce, au contraire, une manière de m'opposer à son désir de me voir réussir et devenir médecin, là où lui non plus n'avait pas réussi ? Cet acte manqué qui garantissait mon échec au baccalauréat ne venait-il pas dire aussi ma colère contre lui de m'abandonner dans un face à face avec ma mère ? J'ai l'impression qu'après cet événement, je n'ai eu de cesse de rechercher un travail rémunéré mais sans chercher véritablement un métier, comme si, ce métier, je l'avais déjà perdu.

Mon arrivée en France, alors que j'avais 10 ans, fut marquée par deux événements que j'avais complètement refoulés et qui ont refait surface au cours de l'écriture de cette thèse. Je suis arrivée en été, convaincue que j'allais retourner en Tunisie après les vacances pour la rentrée scolaire comme habituellement. Peut-être que mes parents me l'avaient annoncé et que je n'ai pas pu l'entendre, en tout cas, je n'avais pas compris que nous allions rester en France « pour de vrai ». Je crois que c'est ici au cours du travail d'élaboration pour cette phase d'écriture de la thèse que j'ai accepté de laisser se frayer en moi un chemin pour rejoindre la détresse de la petite fille que j'étais à ce moment-là ; détresse que j'ai sans doute réprimée à l'époque pour ne pas déplaire à mes parents. J'étais enfant unique et je crois que mon environnement familial en Tunisie m'avait fait grandir jusque-là avec le sentiment, entretenu par des coutumes culturelles, que ma famille pouvait s'élargir à l'infini, ce qui m'avait toujours permis de supporter le trio que nous constituions avec le couple de mes parents.

C'est ainsi qu'en septembre 1970, je fais ma rentrée en classe de CM2 à Paris. La réforme dans l'enseignement des mathématiques en France avait modifié les programmes avec l'introduction des *mathématiques modernes* et de la *théorie des ensembles*. Mon arrivée en France est ainsi concomitante de la volonté de rénovation de l'enseignement des mathématiques qui était jugé passéiste et inadapté à l'évolution de la capacité de raisonnement des enfants. Le rapport de juin 2006 adressé au ministre de l'éducation nationale de l'époque et intitulé

« L'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école primaire », à travers un retour historique, rappelle que la circulaire du 2 janvier 1970 fixe le nouveau programme de mathématiques de l'enseignement élémentaire et précise surtout l'esprit de rénovation en ces termes : « l'enseignement mathématique à l'école primaire veut répondre désormais aux impératifs qui découlent d'une scolarité obligatoire prolongée et de l'évolution contemporaine de la pensée mathématique »⁵². Renaud d'Enfert du Groupe d'histoire et diffusion des sciences d'Orsay de l'IUFM de l'académie de Versailles, explique sur le site *Culturmath*, comment, à partir de 1970, « l'enseignement d'initiation se décompose en une "initiation maternelle" (3-5 ans) où prédomine la "découverte par les jeux", suivie d'une initiation élémentaire consacrée à l'apprentissage des structures (6-11 ans, CP-CM2) à laquelle succède enfin une "initiation préformative ou complémentaire" (12-15 ans, de la 6^{ème} à la 3^{ème}) où les élèves apprennent "à abstraire, à raisonner, à utiliser" (G. Walusinski, 1965, 146) »⁵³. Je crois pouvoir dire que quelque chose s'est bloqué pour moi à ce moment-là dans ma capacité à abstraire. J'ai le sentiment d'avoir vécu ces propositions pédagogiques à l'époque comme traumatisantes ; elles ont eu plutôt la fonction d'empêcher ma « capacité à abstraire » de se développer. Ma scolarité en Tunisie avait été empreinte de culture française, puisque ma mère, qui avait été très en lien pour des raisons professionnelles avec des coopérants français⁵⁴, avait refusé que je suive un parcours classique dans une école publique tunisienne, préférant, avec bien entendu l'accord de mon père, m'inscrire depuis la maternelle dans des écoles françaises. Ces écoles étaient un héritage du protectorat français qui avait été institué en Tunisie le 12 mai 1881 et aboli le 20 mars 1956. C'est ainsi que j'ai été confiée à l'une des écoles congréganistes tenues à l'époque par la communauté féminine des sœurs Saint-

⁵² Extrait de la page 9 du rapport n°2006 034, de juin 2006, rendu au ministre de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche et dont le rapporteur est Jean-Louis Dupaire. L'intitulé de ce rapport : *l'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école primaire* est consultable sur le site <http://media.education.gouv.fr/file/46/0/3460.pdf>.

⁵³ <http://culturemath.ens.fr/content/du-calcul-aux-mathematiques-l-introduction-des-mathematique-modernes--dans-l-enseignement>

⁵⁴ Je remarque que tous les coopérants français ont commencé à quitter la Tunisie en 1968 et qu'ainsi ma mère perdait tous ses collègues.

Joseph. François Arnoulet, qui fut membre de l'Académie des sciences d'outre-mer en 1992, indique dans un texte intitulé « L'enseignement congréganiste en Tunisie au XIXe et XXe siècle », qu'en 1954 — j'ai pour ma part fréquenté une de ces écoles à Sfax en 1965 — la plupart de ces établissements étaient reconnus par l'éducation nationale tunisienne. Ils sont alors, précise-t-il, regroupés sous le nom d'« Association catholique de l'enseignement en Tunisie »⁵⁵. Je n'avais jamais pris conscience que mon lien avec le monde associatif remontait aussi loin dans mon enfance et que mon premier apprentissage de la vie sociale s'était effectué dans un tel milieu associatif, je n'avais jusque-là retenu que le versant religieux de cet enseignement. Selon F. Arnoulet, il y avait encore à l'époque 6000 élèves qui fréquentaient ces établissements congréganistes ; un effectif « composé en majorité de Français, d'italiens et d'un nombre relativement élevé de filles musulmanes »⁵⁶ dont je faisais de toute évidence partie. J'ai ensuite poursuivi ma scolarité en primaire dans une école de la *Mission culturelle Française*, toujours présente à ce jour en Tunisie. Cette digression un peu longue sur le choix de mes parents concernant le lieu de mes premiers apprentissages scolaires me permet de constater qu'en arrivant en France, j'aurais eu toutes les raisons de m'insérer facilement dans le système éducatif français puisque les programmes scolaires que j'avais suivis en Tunisie étaient censés être identiques à ceux que j'allais suivre en France. Je n'ai pas réussi à trouver d'informations objectives sur l'application dans les écoles françaises installées en Tunisie des programmes postérieurs à la circulaire de 2 janvier 1970 ; pourtant je peux imaginer qu'un décalage d'un ou deux ans a été nécessaire pour que son application dans des structures scolaires basées à l'étranger soit effective. L'enfant que j'étais, qui avait toujours eu d'excellents résultats scolaires et particulièrement en mathématiques, s'est vue tout à coup rétrogradée en fin de classe : la nouvelle manière de faire des mathématiques se révélait pour elle aussi étrangère qu'elle se sentait au regard de ses camarades de classe. L'effort, qui aurait dû constituer une bonne anticipation de la part de ses parents pour tenter de

⁵⁵ Arnoulet, F. (1994). L'enseignement congréganiste en Tunisie aux XIXe et XXe siècles. *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, 72, 26-36.

⁵⁶ Ibid.

l'insérer dans la société française à travers son parcours scolaire alors qu'elle vivait encore en Tunisie, avait été vain, puisque la petite fille que j'étais s'était sentie reléguée dès les premiers jours d'école en France. Là où d'autres enfants avaient sans doute des problèmes de compréhension de la langue, moi j'avais un problème avec le langage des mathématiques, je ne savais pas raisonner avec la nouvelle théorie des ensembles, je crois que cela demeure pour moi un point nodal et problématique de ma construction intellectuelle. De plus, fréquenter les écoles françaises en Tunisie, lorsque j'étais enfant, m'avait demandé de me situer à l'inverse des autres enfants issus du système tunisien ; lorsque ma cousine, par exemple, était en première année, j'étais en douzième année et lorsqu'elle était en troisième année, j'étais pour ma part en dixième. Le temps scolaire s'est inscrit pour moi à l'inverse du temps des autres ; cette cousine a d'ailleurs toujours dit sur le ton de la plaisanterie : « *de toutes façons, toi tu as toujours fait les choses à l'envers des autres, à commencer par l'école* ». Ce souvenir me renvoie aux railleries des autres enfants qui ne comprenaient pas que je raconte que j'étais en dixième par exemple alors que la classe la plus élevée en Tunisie était la septième année ce qui équivaut dans le système français à la classe de terminale. En fait, je tentais de remonter le temps.

Un deuxième aspect du traumatisme que j'ai subi en partant de la Tunisie est lié au fait que j'ai compris que désormais, il me faudrait vivre de façon permanente dans un pays qui ne me reconnaissait pas plus que je ne le reconnaissais. Lorsque j'ai eu un peu plus de 17 ans, mes parents ont décidé d'entamer une procédure pour obtenir la nationalité française par voie de naturalisation. C'est ainsi qu'ils ont déposé un dossier en m'y incluant en tant qu'enfant mineur. J'ai refusé d'être associée à cette démarche et me suis alors opposée avec virulence, spécifiquement à mon père, jusqu'à ce qu'il demande le retrait de mon nom dans son dossier de naturalisation. Mon père n'avait pas pu répondre à la question qui me taraudait à l'époque, à savoir : « *quelle nationalité allait primer si un conflit armé venait à opposer la France et la Tunisie ?* », je crois que cette question venait surtout parler du conflit de loyauté dans lequel j'étais prise entre mon pays de naissance et ma terre d'accueil. Lorsque j'ai été majeure et que j'ai voulu passer le concours pour

accéder à la formation d'éducatrice à l'Éducation Surveillée, devenue depuis lors la Protection Judiciaire de la Jeunesse, service du ministère de la justice, j'ai dû me résoudre à entamer les démarches de demande de naturalisation sous peine de ne pouvoir accéder à cette formation.

C'est en analysant mon parcours professionnel que j'ai été conduite à revisiter en partie mon enfance et en particulier mon passé scolaire en me rendant compte que celui-ci était fortement déterminé par ce traumatisme de l'exil que j'avais largement refoulé jusqu'ici. Je crois qu'en empruntant autant de détours dans mon itinéraire professionnel tels que je vais les résumer ci-dessous, je savais que je m'éloignais de la lignée paternelle qui exigeait que chacun exerce le métier pour lequel il avait obtenu le diplôme correspondant. Je comprends aujourd'hui que, durant les dix premières années de mon parcours professionnel, j'ai espéré retrouver quelque chose que j'avais perdu, sans bien savoir ce dont il s'agissait. Selon N. Baudoin, « la répétition de la même expérience ne donne pas l'occasion d'une répétition de sensations ; la répétition du même ne procure que déception et semble s'épuiser dans son recommencement même »⁵⁷. Elle ajoute que c'est pourtant « dans la recherche infinie du pays de tous les bonheurs que s'épuisera le nostalgique, faute de retrouver les beautés dont son imagination parait le pays perdu »⁵⁸.

Je vais m'attacher maintenant à décrire les différentes périodes de mon parcours professionnel jusqu'à aujourd'hui. Pour ce faire, un autre travail m'a été utile. C'est la recherche réalisée par Claire Bidart⁵⁹ autour des crises, décisions et temporalités et plus spécifiquement autour de ce qu'elle nomme des « bifurcations biographiques ». Cette sociologue a mené, entre 1995 et 1998, une enquête « qualitative », à l'aide d'entretiens « approfondis » auprès d'un panel de jeunes qui ont été interrogés au seuil d'une étape importante, l'obtention du baccalauréat ou la fin d'un stage d'insertion. 80% de ces jeunes ont été réinterrogés tous les trois ans jusqu'en 2004. Cette sociologue rend compte de quelques éléments de sa recherche

⁵⁷ Baudoin, N. (2007). *Le sens de l'orientation*. Paris : L'Harmattan, p. 140.

⁵⁸ Ibid., p. 140.

⁵⁹ Directrice de recherche au CNRS, *sociologue* au LEST (Laboratoire d'économie et de sociologie du travail), à Aix Marseille Université.

dans un article paru en 2006 dans les *Cahiers internationaux de la sociologie*⁶⁰. L'éclairage qu'elle apporte sur la notion de *bifurcation biographique* et sur les entretiens cliniques à partir desquels elle a structuré sa recherche m'a aidée à donner du relief à la reconstruction de ma propre biographie professionnelle. C. Bidart fait remarquer que l'acteur a tendance lorsqu'il « raconte sa vie » à « faire l'idéologie de sa propre vie (Bourdieu, 1986, p. 69) ». Depuis que j'occupe des fonctions d'encadrement et de direction, j'ai d'ailleurs pu observer ce processus chez certains candidats, lors des entretiens d'embauche que je conduis. En ayant son CV sous les yeux, je demande au candidat de raconter son parcours ; je constate alors, comme le précise C. Bidart, que, « dans bien des cas, les procédures de narration et d'analyse contribuent à unifier le parcours, à lui donner une forme de trajectoire et à le rendre cohérent au regard du début ou au regard de la fin »⁶¹. La notion de bifurcation biographique, dans le sens qu'en propose C. Bidart, me paraît adéquate pour décrire différents moments de mon itinéraire professionnel que j'avais longtemps perçus comme des ruptures. Cette auteure décrit la bifurcation biographique comme « un changement important et brutal dans l'orientation de la trajectoire, dont à la fois le moment et l'issue étaient imprévisibles pour l'acteur comme pour le sociologue »⁶². Pour prévenir toute confusion, elle précise qu'une bifurcation « n'est donc pas une "transition" biographique dont la survenue un jour ou l'autre est en général prévisible, comme la fin des études ou la décohabitation parentale ; elle n'est pas non plus simplement un "carrefour" dont les issues restent limitées et structurées, dont les échéances sont socialement programmées »⁶³. La bifurcation pour C. Bidart, se définirait comme « l'apparition d'une crise ouvrant un carrefour biographique imprévisible dont les voies sont elles aussi au départ imprévues – même si elles vont rapidement se limiter à quelques alternatives – au sein desquelles sera choisie une issue qui induit un changement important d'orientation »⁶⁴. Cette notion d'imprévisibilité résonne fort avec le déroulement de

⁶⁰ Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120, (1), 29-57.

⁶¹ Ibid., p. 1.

⁶² Ibid.

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Ibid., p. 2.

ma vie professionnelle au cours de laquelle des événements souvent issus de rencontres, semblent être venus rompre le cours des choses : « Rien n’aurait laissé penser qu’une telle personne allait modifier ainsi son parcours [...] avant cet épisode-là [...] Tout paraissait bien installé, et pourtant se produit un “basculement” »⁶⁵, écrit-elle. Plutôt que de tenter de « lisser » ces points de basculement dans ma biographie professionnelle, j’ai fait le choix, au contraire, de tenter de les « déchiffrer ».

C’est ainsi que je vais distinguer quatre périodes dans mon parcours professionnel : une première période d’« errance » entre 1979 et 1994 ; la période de mon entrée dans les métiers de la protection de l’enfance entre 1994 et 2002 ; la période d’accès aux fonctions d’encadrement de 2002 à 2010 et la quatrième période depuis 2010, celle de l’exercice de la fonction de direction d’une MECS parallèlement à des charges d’enseignement que j’assume depuis 2013 à l’université. Cette tentative de périodisation est un peu illusoire dans la mesure où, en lien avec ce que propose C. Bidart, les moments de bifurcations sont situés à l’intérieur de ces périodes et n’en constituent pas les limites extérieures. Elle m’est apparue cependant nécessaire à ma présentation au risque de lisser à nouveau ma trajectoire en cherchant une cohérence globale.

1-2 De 1979 à 1994 : mon entrée dans le monde professionnel

L’année 1979 marque mon entrée dans le monde professionnel, celui du salariat, avec un premier travail obtenu dans une banque, on pourrait dire, par « décret maternel ». Je n’acceptais pas l’idée de ne pas avoir obtenu le baccalauréat, j’ai donc trouvé l’énergie nécessaire pour refaire une année de Terminale en suivant les cours à distance du CNED⁶⁶. C’est ainsi que j’ai passé le baccalauréat en candidate libre et l’ai obtenu. L’année suivante, tout en continuant de travailler à la banque, je me suis inscrite au cours du soir du CNAM⁶⁷ ainsi qu’en formation en cours d’emploi afin de préparer un certificat professionnel bancaire. J’ai très vite oublié

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ Centre National d’Enseignement à Distance.

⁶⁷ Conservatoire National des Arts et Métiers.

les possibilités que j'aurais eues de poursuivre des études à l'université. Cette option appartenait à un choix de vie que je n'avais pas su saisir. Je m'imaginai que pour entrer à l'université, pour être étudiante, il fallait avoir des parents qui se préoccupent de moi. Il me semblait impossible d'être étudiante et travailleuse, simultanément. J'étais travailleuse, il fallait donc que j'aie à *l'école des travailleurs*, c'est-à-dire en formation pour adultes. J'ai par la suite poursuivi mon parcours professionnel avec toujours le même fonctionnement. J'obtenais un emploi et je m'inscrivais dans la formation qui me permettait de passer le diplôme correspondant à l'emploi que j'exerçais. Durant trois années, alors que je venais à peine d'avoir 20 ans, je passais le plus clair de mon temps avec des collègues, dont nombre d'entre eux étaient pères et mères de familles, pour la plupart décidés à réaliser une carrière bancaire. Je revois encore le guichet derrière lequel je me sentais « enterrée », à peine visible du reste du monde. Nous étions séparés de la rue par une double porte blindée avec un sas hyper sécurisé. Je crois que ce doit être la période la plus ennuyeuse de ma carrière professionnelle. Lorsqu'à 17 heures tapantes, je respirais l'air de la rue, j'étais enchantée de m'engouffrer dans le métro pour me rendre à la station Arts et Métiers. J'accélérais le rythme de mes pas craignant d'arriver en retard au cours d'Économie Financière et Comptable qui débutait à 17h30. Savoir que ma journée ne s'arrêtait pas à l'horizon de mes collègues de la banque me faisait me sentir en vie. Je réalise que, à cette époque, je passais une partie de mes nuits à travailler les cours du CNAM. Après l'obtention du certificat bancaire et la validation de mes deux années au CNAM, alors que j'occupais toujours le poste d'employée de banque, j'ai fait une rencontre qui m'a conduite à travailler en tant qu'éducatrice de prévention auprès de toxicomanes adultes.

Une première bifurcation est ainsi advenue. Lors d'un repas chez des amis, j'ai fait la rencontre d'A., une femme qui s'est présentée comme directrice d'une structure éducative et de soins pas encore ouverte au public. Elle expliquait le projet qu'elle était en train d'élaborer ; elle le construisait avec le fondateur de l'Association *La Fratrie* qui était prêtre-médecin et un collègue éducateur spécialisé. J'ai écouté le récit de cette femme avec envie et admiration. Je crois que

j'enviais l'énergie et la passion qui se dégageaient d'elle lorsqu'elle parlait de son travail, alors qu'elle avait au moins deux fois mon âge. Durant la seconde partie de soirée, A. est venue vers moi et m'a interrogée naturellement sur mes activités. Je me souviens du sentiment de honte qui s'était emparé de moi ; je ne savais pas comment j'allais pouvoir lui dire qu'à mon âge, j'étais déjà une « travailleuse » et non une étudiante, le pire étant, pour moi, de lui avouer que j'étais « employée de banque ». C'est pourtant le terme utilisé le plus souvent pour désigner mon emploi, on utilisait aussi parfois le terme de « guichetière », sous lequel je me reconnaissais encore moins. Chaque fois que je devais parler de mon emploi, j'avais le sentiment que, par ce choix, je m'étais exclue moi-même de la lignée familiale. Avec le recul, je réalise à quel point j'avais l'impression de n'avoir ni métier ni avenir. Je me laissais utiliser par la banque, j'étais employée *de* banque, même pas employée *à* la banque. Somme toute, si la banque ne m'employait plus, qu'étais-je censée devenir ? Je devais sans doute rechercher une autre banque, un peu comme faisaient les employés de maison, qui devaient chercher une autre maison lorsqu'ils étaient congédiés. Parallèlement, j'étais en grande difficulté dans ma vie privée et je m'enfonçais dans le désarroi et le silence. En fin de compte, je ne sais pas si j'étais aussi « malheureuse » que je l'énonce derrière ce guichet ; pour autant, je reste convaincue que mon statut d'employée de banque venait amplifier l'idée dégradée que j'avais de moi-même aux prises avec une relation conjugale elle aussi humiliante. Ce soir-là, A. m'a proposé de façon très catégorique de me joindre à son équipe en signalant que, d'après ce que j'en disais, je ne paraissais pas m'épanouir dans mon travail. Il me semble que jamais je n'avais fait auparavant de lien entre la notion d'épanouissement et celle de travail. Je subissais autant ma situation professionnelle que ma situation personnelle. Je me demande aujourd'hui ce que j'ai pu entendre dans ce que m'a transmis A. Toujours est-il que, dès le lendemain, j'ai démissionné de mon poste à la banque. Je réalise aujourd'hui que je m'étais peut-être infligée cette situation humiliante pour me soumettre à la volonté de ma mère qui me laissait entendre que mon échec au baccalauréat ne serait pas sans conséquence. En parallèle, je découvrais alors, avec frayeur, qu'avoir quitté ma mère dans la réalité n'avait pas d'incidence sur le personnage intérieur que je

m'étais construite d'elle à partir de mes fantasmes et représentations. Je crois même que j'avais pensé qu'en quittant le domicile maternel du jour au lendemain, j'avais contribué à accélérer la constitution de ce personnage maternel interne, omnipotent et persécuteur. J'étais capable de me faire mal pour « indemniser » ma mère de la souffrance que j'avais provoquée chez elle, en quittant la maison. Ainsi j'ai travaillé pendant deux années à la *Fratrie*. J'accompagnais des adultes toxicomanes, que je rencontrais principalement dans les bars, dans la rue ou le métro, pour tenter de les convaincre d'accepter au moins un suivi médical.

À un moment donné, la ville et le département, nos principaux financeurs, nous ont annoncé la suspension de nos subventions, alors même que nous étions sur le point de finaliser un document témoignant de plusieurs mois de travail pour élaborer le projet éducatif de cette structure. Ce n'est qu'au bout d'une année de présence que j'avais commencé à comprendre les enjeux de nos rapports avec nos financeurs. Toutefois, je crois que je n'avais pas apprécié qu'ils aient « droit de vie ou de mort » sur nous et sur l'Association. Je venais du monde bancaire au sein duquel, sans m'en rendre compte, j'avais sans doute imaginé qu'une entreprise ne pouvait pas manquer d'argent. Plus précisément, j'avais retenu des cours que j'avais suivis au CNAM qu'il était primordial de suivre le flux des « entrées » et « sorties » et de rester très vigilant sur l'équilibre des « recettes et des dépenses ». Je crois que je ne parvenais pas à me représenter qu'une Association ne puisse pas être maîtresse de son avenir ; je voulais croire que les financeurs – que seule la directrice semblait pouvoir rencontrer – étaient un peu comme des clients dans un commerce. Je m'imaginai que si ceux-là ne nous convenaient pas, nous pouvions orienter notre intérêt vers d'autres financeurs comme l'on pouvait, en tant que commerçant, diversifier sa clientèle.

Je me souviens du jour où A. avait fait l'annonce de la fin de l'Association à l'équipe. Elle avait convoqué les 2 des 3 membres salariés dont je faisais partie ainsi que les deux bénévoles qui intervenaient à temps partiel. Elle nous a fait lecture, avec une très grande émotion, du courrier qu'elle avait reçu de la part des financeurs. Je crois que je n'ai pas tout compris, un peu comme les tout-petits enfants, lorsqu'ils ne comprennent pas ce qui se dit entre les adultes mais qui sentent

que c'est très grave. Je me suis laissée envahir par l'émotion qui avait gagné mes collègues. En fait, la directrice venait de nous annoncer la fermeture de la structure dans les mois à venir et les licenciements qui s'en suivraient. Elle nous indiquait que le projet que nous avions mis tant de temps à élaborer avait été condamné et serait suspendu dans un avenir très proche.

Nous sommes en 1983, le virus du sida était déjà connu mais peu de cas avaient été recensés en France. Un de mes collègues, salarié, était malade depuis plusieurs semaines sans qu'aucun diagnostic n'ait été réalisé. Deux semaines après l'annonce que la directrice nous avait faite concernant la fermeture de la structure, elle nous réunissait dans des circonstances similaires pour nous annoncer la mort de notre collègue, qui avait succombé au virus. Je crois que la disparition de mon collègue est venue faire émerger ma volonté de m'extraire de cette expérience d'agonie annoncée de l'Association. Je peux dire aujourd'hui qu'elle était venue me « redonner vie », me sortir d'une forme d'anesthésie dans laquelle je me trouvais. En effet, j'ai le sentiment que j'avais absorbé, sans y mettre vraiment de sens, l'état de sidération dans lequel s'était installée l'équipe depuis qu'elle avait su que la structure allait fermer. Aujourd'hui, en reconstruisant ces événements, je réalise à quel point les annonces que fait un directeur aux professionnels qui sont mis sous son autorité, peuvent avoir des effets amplifiés dont je doute qu'il mesure les échos psychiques chez ces derniers. Il me semble qu'au-delà du contenu de l'annonce, le directeur ou la directrice, peut transmettre, à son insu, les affects que suscitent en lui les éléments qu'il rapporte. S'ils ne sont pas analysés, je crois que ces affects peuvent être exportés à l'état brut, sans filtre, et l'incidence de ce transport d'affects bruts peut s'avérer très toxique pour les professionnels auxquels il est adressé.

Dans ma fonction de direction actuelle, c'est sans doute en puisant dans la clairvoyance que me procure ma posture de chercheuse que j'ai réussi à refréner la compulsion à me décharger des colères transformées en agressivité parce qu'elles n'avaient pas pu être élaborées, lorsque je me sens envahie par les projections et les attentes des professionnels de mon institution. Je comprends, avec le recul, qu'à l'époque, toute jeune professionnelle, sans aucune formation éducative, l'idée même d'attendre la fermeture de la structure s'apparentait pour moi à attendre la

mort d'une personne. Attendre ce dénouement comme une fatalité s'est avéré une position intenable pour moi. Je ne voyais pas comment je pouvais envisager d'aller travailler tous les jours en m'inscrivant dans l'agonie de l'Association, sans rien pouvoir faire. La crainte de cette issue fut bien plus insoutenable que l'issue elle-même, je crois. Ainsi, j'ai démissionné.

J'ai réussi le concours de l'Éducation Surveillée que j'avais passé quelques mois auparavant et je me suis engagée dans la formation d'éducatrice de 1984 à 1986. Je peux me demander aujourd'hui si, en voulant intégrer la fonction publique d'État, je ne cherchais pas à m'abriter de tout risque de rupture. De nombreuses personnes de mon entourage m'encourageaient dans ma démarche me louant les avantages de stabilité de la fonction publique, « *quand tu y es, c'est pour la vie* », me disait-on. Lors de mon premier stage, j'ai fait la rencontre d'un directeur qui représente pour moi, encore aujourd'hui, une figure de référence sur le plan professionnel. Alors que j'entamais le tout début de ma formation, il était à la recherche d'une solution d'accueil familial pour une fratrie composée d'une fille et deux garçons orphelins de mère et dont le père demeurait inconnu, le juge des enfants refusant l'idée de les séparer. C'est dans ces circonstances qu'a commencé ma courte carrière d'assistante maternelle, c'est ainsi que l'on nommait à cette époque les assistantes familiales. J'avais 23 ans, je n'avais pas d'enfant, j'habitais avec mon mari dans un grand appartement. Toutes les familles que j'avais contactées n'avaient pas la place suffisante pour accueillir trois pré-adolescent·e·s. C'est ainsi que je me suis engagée dans cette aventure. Parallèlement, nous avons, ce directeur et moi-même, créé un réseau de familles d'accueil acceptant des jeunes pris en charge par l'Éducation Surveillée, projet dans lequel j'ai entraîné mon père. J'ai pris soin de cette fratrie chez moi pendant trois années, en plus de mon travail d'éducatrice. J'ai mis fin à cet accueil au moment où j'ai été mise à l'écart d'une décision capitale concernant la plus jeune des enfants. En effet, une tumeur dans la noix du cerveau avait été diagnostiquée alors qu'elle était chez moi depuis à peine quelques mois. Les médecins n'étaient pas catégoriques mais le choix d'une intervention chirurgicale pouvait être fatal pour elle ; elle pouvait y perdre la vie ou perdre de nombreuses capacités intellectuelles. En tant que famille d'accueil, mon avis était

secondaire, le frère aîné devenu tuteur depuis la mort de la mère était le seul légalement en position de prendre la décision. Il a opté pour l'intervention chirurgicale, ce que je n'ai pas supporté. C'était vraiment trop lourd pour moi d'avoir à mettre en œuvre la décision d'un autre. J'ai alors demandé à être déchargée de l'accueil des 3 enfants qui étaient devenus des adolescents. Cette expérience qui a aussi constitué une épreuve pour moi, me permettra plus tard, lorsque j'ai occupé des fonctions d'éducatrice puis de chef de service dans un placement familial, de m'appuyer sur des ressources quasi intuitives pour comprendre les positionnements parfois très ambivalents des assistantes familiales.

J'avais commencé ma formation d'éducatrice à l'Éducation Surveillée en 1984 et je faisais parallèlement vivre le réseau de six familles d'accueil que nous avons réussi à créer avec mon ex-directeur. À l'époque, mon père qui s'était remarié était déjà en pré-retraite : il s'était montré passionné par ce projet de jeunes délinquants accueillis par des familles et s'est associé à notre projet pour accueillir des jeunes. C'est à cette occasion que j'ai découvert l'expérience que mon père avait eue en tant qu'éducateur auprès de jeunes dans l'internat scolaire qu'il avait fondé son propre père. Cet internat avait pour mission de donner une seconde chance à des jeunes qui avaient **posé** des actes de délinquance et qui avaient été rejetés du système scolaire. Mon père m'avait dit : « *Ton grand-père m'a envoyé faire l'éducateur là-bas, pour me punir, et ce fut l'une des plus belles expériences de ma vie* ». Je suis issue d'une famille d'enseignants et de médecins, le chemin que j'avais emprunté vers l'éducation spécialisée m'avait jusque-là semblé décalé par rapport à la culture de ma famille mais en me rapportant cette expérience, mon père donnait du sens à une vocation qui s'était imposée à moi avant que je n'aie vraiment eu le temps de la construire. L'éducation spécialisée semblait avoir émergé dans ma vie au détour des rencontres et des hasards. Échouer au baccalauréat était peut-être une manière de sceller une forme de pacte inconscient avec mon père contre ma mère et le reste de ma famille paternelle. C'était peut-être une façon de choisir le chemin qu'il avait lui aussi emprunté. Aurais-je tenté, à mon insu, de prendre une forme de revanche pour mon père ? Aurait-il eu, quant à lui, le rêve secret, sans doute inavouable dans sa famille, de devenir éducateur ? Ce métier n'existait pas en Tunisie, à l'époque

où mon père était encore lycéen. C'était comme un sous-métier de l'enseignement, on faisait l'*éducateur* sans étudier, alors que pour enseigner et être admis dans la prestigieuse Éducation Nationale, il fallait avoir étudié et réussi. Mon grand-père, lui-même enseignant le Français au lycée, disait de l'enseignement que c'était un art. Un souvenir me revient en mémoire en écrivant ces lignes ; lorsque j'ai passé mes épreuves pour l'obtention de mon diplôme en tant qu'éducatrice, j'étais sûre d'avoir échoué et ne voulais pas aller consulter les résultats affichés par l'école. Mon père avait alors pris une journée de congé pour se rendre à mon école et me transmettre mes résultats. Ainsi, c'est lui qui m'a annoncé, dans un grand élan de joie, que j'avais été admise. C'est comme si je lui offrais l'aboutissement de ma formation, la satisfaction de ma réussite.

En 1988, j'identifie une nouvelle bifurcation dans mon parcours liée à un événement de ma vie privée. Je tombe très amoureuse du chef d'une petite entreprise de bâtiment implantée au Havre, je décide alors à 28 ans de démissionner de l'Éducation Surveillée et de ce fait, de la fonction publique. Je prends cette option après avoir tenté d'obtenir une disponibilité pour laquelle je découvre que cette démarche nécessite plusieurs mois d'attente. Ce que je m'apprêtais à vivre devait l'être immédiatement, je ne supportais pas que des procédures administratives m'éloignent de mon désir. Lorsqu'à cette époque, je rencontre mon directeur départemental, il me dit : « *si vous partez, en démissionnant, vous ne pourrez plus jamais de nouveau être fonctionnaire ni travailler dans l'éducation spécialisée* ». J'ai démissionné, je n'ai jamais plus été fonctionnaire mais j'ai pu retravailler dans l'éducation spécialisée. Je dois admettre que ce fut compliqué de faire reconnaître ma formation obtenue à la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans le secteur associatif qui, lui, tenait compte uniquement du diplôme d'état d'éducateur spécialisé obtenu généralement après une formation dans une École de travail social. Je peux me demander si ce n'était pas une façon de mettre en scène dans la répétition une forme d'exclusion.

Pendant les quatre années qui ont suivi, j'ai occupé des fonctions de gestion. D'abord dans l'entreprise de bâtiment dont mon compagnon de l'époque était le chef d'entreprise. Il était pour sa part, en charge de la partie travaux et conduite des

équipes sur les chantiers alors que j'étais responsable de toute la partie administrative et de gestion. Je crois que c'est à travers cette expérience professionnelle que j'ai appris à conduire une organisation dans un secteur dont je ne connaissais strictement rien. Parfois, j'étais sollicitée par des administrations pour des dossiers dont je ne connaissais même pas les appellations. Pourtant, je ne pouvais compter que sur moi-même. Très vite, j'ai compris que les seuls qui pouvaient me venir en aide étaient justement ceux-là mêmes qui exigeaient de moi le traitement de tous ces dossiers. Si j'avais une déclaration à faire, je contactais le service concerné et je me trouvais sur le chemin d'une employée bienveillante, qui acceptait de me former à l'établissement des déclarations soit par téléphone soit en allant la rencontrer. Généralement, je repartais avec son numéro de téléphone direct et je pouvais la contacter lorsque j'avais un problème à régler. J'ai conservé de nombreux enseignements de cette période. J'ai appris que, pour toute situation, je devais pouvoir trouver une issue, ce qui me rendait et me rend toujours très créative. Ce fut sans doute l'une des premières fondations sur laquelle s'est constituée ma posture actuelle. C'est un sentiment de confiance dans les possibles. Lorsqu'on me présente un projet en me disant qu'il n'y a pas d'issue possible, je crois toujours qu'il y a une porte que nous n'avons pas encore aperçue et que nous devons changer notre angle de vision pour la voir. Être enfermée, sans solution de mouvement pour aller de l'avant, est une sensation particulièrement insupportable et qui me donne d'innombrables ressources pour trouver une issue et continuer d'avancer du côté de la vie. Aujourd'hui, je sais à quel point, dans ma fonction de direction, les portes fermées sont du côté de la pulsion de mort et les portes qui s'ouvrent sont du côté de la pulsion de vie. C'est aussi à travers cette expérience que j'ai appris comment déposer un bilan⁶⁸. En effet, le divorce de l'entrepreneur a conduit à la liquidation de son entreprise. En place de représentante de l'employeur, aux prises avec une lourde procédure de divorce, j'ai dû réaliser des entretiens individuels avec une trentaine d'employés pour leur annoncer leur futur licenciement. Je me suis trouvée propulsée dans les difficultés de ce que l'on appelle « les Ressources Humaines »

⁶⁸ Ce qu'on désigne depuis comme « une déclaration de cessation de paiement ».

sans aucune préparation. Je me sentais dans une forte empathie avec ces employés, puisque je procédais également à mon propre licenciement.

En 1988, de retour en région parisienne, je trouve un emploi à temps partiel pour compléter les indemnités que je percevais au titre du chômage. Pendant quelques semaines, je rattrape le retard de la société au niveau de ses livres comptables. Je passe mes journées à vérifier des comptes. Très rapidement, j'ai l'opportunité d'obtenir le poste d'assistante du directeur avec un salaire tout à fait honorable. Malheureusement, peu de temps après ma prise de poste, mon directeur part trouver refuge en Sicile pour contourner des responsabilités sur un plan privé. Je me retrouve à nouveau associée à une procédure de liquidation de la société, cette fois-ci en tant que représentante du personnel. Longtemps, j'ai gardé les clés de nos bureaux que j'avais fermés après le départ de tous mes ex-collègues. Encore une liquidation, de nouveau je suis amenée à vivre la fin d'une entreprise. J'ai commencé à avoir des croyances tout à fait irrationnelles quant au fait que ma présence dans une entreprise pouvait présager de sa liquidation. Parfois j'en plaisantais mais dans le fond, cela m'angoissait profondément. Je ne comprenais pas pourquoi je me trouvais dans ces situations. Est-ce que je peux faire l'hypothèse un peu hardie d'un lien avec ma propre venue au monde qui selon ce qui m'est raconté a présenté un risque de mort pour ma mère⁶⁹ ?

À la naissance de mon fils en décembre 1989, je décide de m'occuper de lui et de réaliser une formation pour préparer un BTS (Brevet de Technicien Supérieur) d'assistante de direction bilingue français/anglais, comme pour me mettre en règle après coup. J'avais occupé ces fonctions en percevant un très bon salaire alors que je n'avais même pas de diplôme correspondant. C'était comme si j'avais été dans une forme de clandestinité, une travailleuse sans papiers. En 1991, j'effectue le stage qui valide mon BTS dans une grande société française de production cinématographique. Au terme du stage, je signe un contrat pour occuper un poste d'administratrice comptable dans cette société de production. Mon travail consiste alors à contrôler les dépenses liées à la réalisation et à la production des films. Je

⁶⁹ D'un point de vue transgénérationnel, ma mère elle-même raconte que sa propre mère, lorsqu'elle était enceinte d'elle, souhaitait mourir en lien avec la mort accidentelle de sa propre mère.

suis alors régulièrement en contact avec les agents de nombreuses stars et parfois en contact direct avec les acteurs ; les échanges que nous avons sont souvent houleux puisque je viens la plupart du temps leur demander de respecter les aspects financiers des clauses du contrat qu'ils ont signé avec la société de production. Je n'ai pas aimé ce milieu et j'en suis partie, là aussi, en « claquant la porte » ; comme j'ai quitté le domicile maternel, comme j'ai quitté la banque antérieurement. Ce qui se répète pour moi c'est l'arrachement à un certain monde pour entrer dans un nouveau monde. Comme des répétitions en mineur des séparations d'avec la Tunisie, en même temps un peu différemment en cherchant une issue par une sorte de retour à un pays professionnel d'origine. C'est ainsi qu'en 1993, je redeviens éducatrice dans une grande Association du secteur de l'éducation spécialisée, au sein d'un foyer d'urgence parisien.

1-3 De 1994 à 2002 : mon parcours d'éducatrice spécialisée

De retour dans l'éducation spécialisée, j'ai occupé pendant 8 ans un poste d'éducatrice spécialisée dans un placement familial en Seine-Saint-Denis. En 1994, je réalise une formation continue intitulée *Conduite de projet en travail social avec les groupes* qui dure deux ans entre 1997 et 1999, année durant laquelle je m'inscris au Collège Coopératif de Paris pour préparer un Diplôme des Hautes Études des Pratiques Sociales. J'ai effectué tout un travail de recherche, avec entretiens, décryptage des entretiens puis je me suis trouvée dans l'incapacité de terminer le travail d'écriture, bouleversée par la mort de mon père, qui est survenue en 2000. Je me suis obstinée néanmoins durant trois ans pour finalement renoncer définitivement à écrire ce mémoire de DHEPS. Je peux me demander aujourd'hui si la disparition de mon père n'était pas venue m'ôter celui à qui, à mon insu, j'adressais mes diplômes. Mon père avait toujours été très présent dans mon parcours d'études jusqu'au baccalauréat mais aussi lorsque j'avais été adulte. Il me soutenait, partageait mes réussites, mes doutes et me faisait part de sa fierté. Lui disparu, obtenir un diplôme n'avait peut-être plus de sens. Par la suite dans mon parcours universitaire jusqu'à aujourd'hui, ce sont sans doute des figures parentales

de substitution (le directeur de ma thèse et ma tutrice) suffisamment bonnes, du côté paternel et du côté maternel, qui, en m'octroyant une confiance inconditionnelle, ont permis que je retrouve un ressort interne pour ne pas répéter à l'identique ce processus et, au contraire, aller jusqu'au terme de mon engagement.

Entre 2000 et 2002, alors que je travaille toujours en tant qu'éducatrice au placement familial, je mets en place un dispositif de travail social avec des groupes de parents dont les enfants sont placés dans le service dans lequel je travaille. Cette modalité de travail suscite l'intérêt de ma direction de l'époque d'une part et de celle de l'Association pour laquelle je travaille. C'est ainsi que j'ai obtenu des moyens pour la réalisation d'un film *Regard de parents* qui témoignait du travail de ce groupe. À l'époque, tous les dispositifs de soutien à la parentalité étaient très en vogue, c'est ainsi que j'ai visité de nombreuses régions en France pour présenter ce film. C'est dans ce « tour de France » sur les questions de parentalité que j'ai rencontré la présidente de l'Association qui devait me proposer ensuite de prendre la direction d'une maison des parents

1-4 De 2002 à 2010 : mes premiers postes de directrice

C'est au cours de cette troisième période, celle de 2002 à 2010, que je commence à exercer des fonctions de direction.

1-4-1 Directrice d'une maison des parents

Ainsi je suis passée en 2002 directement d'un statut d'éducatrice dans le secteur socio-éducatif à un statut de directrice d'une maison des parents régie par la convention des centres sociaux. En acceptant ce poste, je savais que je renonçais à la poursuite de ma carrière dans la convention collective dite CCN 66, c'est-à-dire que je renonçais à des avantages financiers certains, convention que je rejoindrai seulement en arrivant à l'AVVEJ avec laquelle je renégocierai une prise en compte en partie de ces détours.

Les premières Maisons des parents apparurent dans les années 2000, peu avant leur création officielle qui remonte à 2002. Elles sont remplacées en 2009 par les Maisons de la famille. Le centre de ressources Profession Banlieue, dédiés aux

professionnels de Seine Saint Denis qui interviennent dans le cadre de la politique de la ville, a élaboré un document qui retrace l'histoire et les missions des maisons des parents. Ce texte, téléchargeable sur leur site, s'intitule : *Il était une fois les maisons des parents* et date de 2013. En 2002, au moment où j'ai pris cette direction d'une Maison des parents, il n'y avait pas de modèle auquel se référer pour faire fonctionner ce type de structure ; tout était à inventer. Il s'agissait alors de créer des lieux de soutien à la parentalité, ouverts à tous les parents et enfants, dans le cadre de la politique de la ville. Ces espaces devaient favoriser les échanges entre parents ; les projets sous forme d'actions y étaient très privilégiés parce qu'ils correspondaient aux financements priorités par la politique de la ville ; à savoir un budget pour une action proposée. Ce système financier impliquait pour les directions de ces structures une mobilisation constante autour des questions budgétaires.

Je peux dire qu'en acceptant ce poste, je ne suis pas parvenue à tirer bénéfice de ce qui pouvait s'apparenter à une promotion ; en tout cas, c'est ainsi que mon entourage direct me le faisait sentir. Je me souviens, pour ma part, que j'avais vécu cette mutation avec une profonde tristesse. J'avais le sentiment de m'être « expatriée » sur le plan professionnel. En effet, en prenant la direction d'une maison des parents, j'acceptais que mon intervention auprès des parents soit totalement conditionnée par leur demande et basée sur le volontariat de leur part. Mon action n'était plus encadrée par un mandat judiciaire qui s'imposait aux parents lorsque, par exemple, leur enfant se trouvait placé dans une structure. Le service de placement familial dans lequel je travaillais précédemment en tant qu'éducatrice était missionné pour protéger des mineurs placés par le magistrat, les parents étant de ce fait implicitement jugés défaillants sur certains aspects de l'éducation de leur enfant. Bien que la création de la Maison des parents que je dirigeais me soit apparue comme une aventure passionnante, je me souviens du chagrin intense que je ressentais de ne plus pouvoir être reconnue comme « travailleur social ». Je crois que c'est véritablement à travers cette expérience que j'ai éprouvé la distinction que l'on pourrait faire entre une intervention auprès d'une famille et l'accompagnement qui peut lui être proposé ; dans le premier cas,

l'intervention s'impose à la famille, puisqu'elle est alors sous le coup d'une ordonnance judiciaire, alors que, dans le cas de l'accompagnement, la famille demeure libre de s'engager ou pas dans ce qui lui est proposé.

La structure où j'ai été recrutée était en construction et l'une de mes activités principales alors, en tant que directrice était d'en faire la promotion puisque les locaux étaient encore à trouver et le personnel à embaucher. Lorsque j'allais à la rencontre des partenaires susceptibles de travailler avec nous, je me présentais « *Narjès Calabrese, directrice de la maison des parents de P.* ». Je trouvais que cela sonnait creux, je dirigeais une maison et j'avais l'impression que cela ne faisait pas très sérieux, dans la mesure où la maison n'avait pas encore ouvert ses portes. Au bout de deux ans, j'étais parvenue à organiser la structure en embauchant 5 professionnels, d'une part et en investissant des locaux idéalement situés, à proximité de l'école maternelle et primaire du quartier, ce qui permettait ainsi d'accueillir de nombreux parents et enfants.

La maison des parents était gérée par une toute petite Association de parents qui avait été créée uniquement dans la perspective de la création de la structure. De ce fait, je travaillais dans une très grande proximité avec les bénévoles gestionnaires. Certains d'entre eux d'ailleurs fréquentaient assidûment la structure et bénéficiaient de l'accompagnement des professionnels, ce qui n'était pas sans effet sur les rapports de pouvoir entre certains administrateurs et les professionnels de la structure. Il était parfois difficile, de ma place de directrice, d'apporter des questions, qui devaient rester confidentielles, au conseil d'administration alors que je savais que certains administrateurs, également parents, se sentaient parfois en dette envers les professionnels de la structure qui les accompagnaient dans leurs démarches et à qui ils se sentaient obligés de faire des confidences à propos de ce qui s'était passé au conseil d'administration.

Avec le recul, je réalise que je n'ai eu aucune difficulté à me faire reconnaître, à l'époque, dans mon poste de directrice de la maison des parents, pourtant j'aurais tendance à dire aujourd'hui que je ne savais pas grand-chose de la fonction de direction. Je construisais ma légitimité sur plusieurs plans, en lien spécifique avec chaque interlocuteur. Pour les enfants, par exemple, ma formation et expérience

d'éducatrice spécialisée avaient pour fonction de les rassurer et de donner du crédit à ma prise de parole. Pour les parents, ma connaissance du secteur de la protection de l'enfance d'une part, et ma grande disponibilité à leur égard, suffisaient à ce qu'ils me reconnaissent compétente pour assurer une fonction de *commandement* et de *décision*. Pour les membres du conseil d'administration, ce fut ma connaissance des questions liées à l'exercice de la parentalité, acquises dans mon expérience en service de placement familial, ainsi que la connaissance que j'avais du fonctionnement des associations qui me rendaient légitime dans le statut de directrice. Je crois que, pour les partenaires, c'est justement le statut de directrice qui donnait du poids à ce que je pouvais dire ou proposer. Je découvrais la différence de réaction de mon interlocuteur, dans le cas où je me présentais comme directrice ou comme éducatrice par exemple, ce qu'il m'arrivait encore de faire. En effet, il me fallut un certain temps avant de me présenter en déclinant mon statut de directrice ; je ne me sentais pas encore naturellement à l'aise pour le faire. J'ai la sensation qu'un jour, sans bien savoir comment, je suis devenue *la* directrice de la maison des parents ; je ne me posais plus la question de ma légitimité et je me sentais investie d'une très grande responsabilité vis-à-vis de cette maison et de ceux qui venaient l'habiter tous les jours un peu plus.

Mais cette première direction s'est soldée par une fermeture de la structure. Alors que nous étions en pleine expansion, le département et la ville ont brutalement décidé d'orienter leurs priorités de financement vers d'autres secteurs. L'Association gestionnaire s'est alors vue contrainte de voter sa propre dissolution et de ce fait, de voter la fermeture de la structure ; c'est ainsi que je me suis retrouvée licenciée du jour au lendemain ainsi que les professionnelles que j'avais embauchées. Je crois que cela a été la séparation professionnelle la plus douloureuse que j'ai eue à vivre. Je rappelle que le conseil d'administration gestionnaire était majoritairement composé de parents. Ils étaient peu, voire pas du tout, formés à la législation qui réglementait les créations ou dissolutions d'Association. La dernière assemblée générale avait généré un afflux très important de parents ; cette séance se tenant en soirée, tous les enfants accompagnaient leurs parents. J'étais la seule directrice de l'unique structure gérée par l'Association et, à ce titre, je siégeais

parmi les membres du bureau ; je me trouvais auprès de la présidente, qui était une professionnelle du secteur social. Elle avait sollicité mon soutien avant que l'assemblée générale commence, me disant que, pour elle, c'était une épreuve trop difficile d'annoncer à tous les parents et les enfants que « *c'était fini* ».

Le début de la séance s'est déroulé face à une assistance très attentive et silencieuse. La plupart des enfants avaient été installés sur des tapis de sol devant les adultes qui étaient assis pour ceux qui étaient arrivés les premiers ou debout pour les retardataires. L'émotion était palpable. Face à la décision municipale de suspendre les financements dédiés à *leur* maison, les parents avaient, durant les semaines précédentes, tenté de résister mobilisant les habitants de la ville. Une manifestation avait même été organisée devant la mairie de la ville.

La présidente a commencé par rapporter les diverses démarches que nous avions engagées auprès des autorités pour négocier la survie de la structure puis, très rapidement, elle a conclu en signifiant qu'elle proposait au vote la dissolution de l'Association. Aucune réaction dans la salle, les parents continuaient à écouter, les visages des enfants restaient tendus vers le haut espérant une bonne nouvelle. La présidente s'est tournée vers moi, les yeux suppliants de désespoir. J'ai alors pris la parole pour tenter d'explicitier ce qu'impliquait une dissolution. Je me souviens que, face à la résistance de l'assemblée à comprendre ce que je tentais d'expliquer, j'avais utilisé la métaphore du morceau de sucre qui se dissout dans l'eau. Une petite fille de 8 ans brisa le silence sidéré de l'assemblée pour poser une question : « *ça veut dire que l'eau devient sucrée, alors tout le monde va devenir la maison des parents ?* ». L'intervention si naïve de cette petite fille venait me montrer mon niveau d'impuissance. Je réalisais que je continuais, en tentant de donner toutes ces explications, de maintenir dans cet auditoire, une sorte d'espoir né du désespoir et de ma propre résistance à ne plus diriger cette structure et à décevoir toutes ces personnes.

J'ai entendu la présidente déclarer sèchement : « *non ça veut dire que la maison des parents n'existe plus, ça veut dire que la maison des parents va fermer* ». Quelqu'un dans la salle a réagi : « *ça veut dire que c'est mort* ». J'avais eu l'impression que cette phrase n'avait été dite par personne et par toute l'assemblée

à la fois. Oui « c'était bel et bien mort », c'est de la mort du collectif dont il était question à cet instant. Chacun au fond de lui ou d'elle était en train de réaliser que le collectif que nous avons réussi à constituer à travers cette structure allait disparaître. Avant d'être en capacité d'élaborer une analyse d'après-coup, en tant que directrice, à ce moment-là, c'est un sentiment de culpabilité, totalement irrationnel qui m'a étreinte, la culpabilité de n'avoir pas su préserver « le collectif ». Dans l'assistance, cette phrase énonçant la mort du collectif a provoqué le déclenchement de plusieurs réactions émotionnelles, les pleurs de plusieurs mamans et ceux des enfants. L'assistance s'est ébranlée. Je me souviens surtout de l'impression d'échec que j'avais eue en regardant les enfants errant dans les locaux sidérés par le profond désespoir de leurs parents. Fort heureusement, nombre de nos partenaires assistaient à cette assemblée et se sont préoccupés de soutenir, assister, accompagner les parents mais également les professionnels de la structure. Le douloureux sentiment d'impuissance que j'ai ressenti à cet instant est venu réactiver ce que j'avais ressenti à l'annonce de la mort de mon père après plusieurs semaines de combat contre la maladie.

Contre toute attente, cette résonance a eu, pour moi, l'effet d'une impulsion vers la vie. J'ai alors réuni les parents et partenaires encore présents les invitant à revenir dès le lendemain. Durant les jours qui ont suivi, alors que nous avions encore la jouissance des locaux, nous nous sommes réunis pour envisager ce que les parents du quartier allaient pouvoir mettre en place. Un collectif de parents s'est créé qui a pu obtenir la mise à disposition d'une salle municipale pour se réunir une fois par semaine. Ce collectif a permis de maintenir les échanges solidaires de services et d'entraide entre les parents.

1-4-2 Pas tout à fait directrice mais plus du tout éducatrice

Lorsque je me suis mise en recherche d'un nouvel emploi, j'ai réalisé que je ne pouvais plus occuper un poste d'éducatrice ; cela aurait manqué de cohérence dans mon parcours professionnel. J'ai également compris que je ne pouvais pas prétendre à un poste de direction dans le secteur de la protection de l'enfance. Je réalise aujourd'hui que je m'étais construite, à l'époque, une fiction selon laquelle, mon

statut acquis en tant que directrice dans la convention des centres sociaux ne serait pas transposable dans le secteur de la protection de l'enfance. J'avais fait partie des éducateurs spécialisés qui avaient tendance à sous-estimer les compétences des professionnels de l'animation et je pense que j'avais un peu honte de revendiquer un statut de directrice forgé dans le secteur de l'animation. En écrivant ces lignes, je comprends que je me représentais que revendiquer une expérience issue d'une direction de Maison des parents, c'était prendre le risque de me discréditer devant de futurs employeurs du secteur de la protection de l'enfance. De toute façon, je n'imaginai pas poursuivre ma carrière dans le secteur de l'animation ou des centres sociaux. Ce n'était pas par choix que je m'étais retrouvée dans ce secteur, ma vraie famille professionnelle se trouvait dans le cadre de la protection de l'enfance. Je me sentais un peu perdue comme une adolescente qui aurait grandi trop vite mais qui n'était pas pour autant autonome. J'étais devenue directrice trop rapidement, sans avoir acquis une légitimité me permettant de poursuivre, me semblait-il, et je n'étais plus éducatrice. J'étais comme au milieu du gué ne sachant pas trop vers quel côté me tourner. Lorsque je dirigeais la maison des parents, j'avais mis en place un atelier animé par une consultante Ressources Humaines, qui aidait les parents à réaliser leur curriculum vitae. Je me suis inspirée de ce qu'elle disait aux parents pour leur redonner confiance. Cette consultante ne cessait de répéter : « *il faut repérer et valoriser vos compétences* ». C'est donc ce que je me suis attelée à faire. Je n'ai plus cherché à savoir si j'étais éducatrice ou directrice. J'ai réalisé que j'avais acquis une autonomie de travail qui m'avait préparée à occuper un poste de responsable et que ma compétence clinique en placement familial était indéniable. C'est ainsi que j'ai postulé sur un poste de responsable d'un service de placement familial spécialisé dans l'accueil d'adolescents; ce service représentait pour ces jeunes l'ultime voie avant de sortir du dispositif de protection de l'enfance. La plupart d'entre eux avaient un parcours de vie semé de ruptures et de placements à répétition. Ce n'est qu'après la validation de mon embauche que j'ai réalisé que je m'apprêtais à occuper un poste de contractuelle de la fonction publique hospitalière : la manière dont était rédigée l'annonce de recrutement me semble

avoir contribué à la confusion que fut la mienne de penser que l'établissement public autonome que j'allais rejoindre était un établissement associatif.

1-4-3 Responsable de service de placement familial

Le service que je dirigeais faisait partie d'un établissement public autonome composé de 4 structures : une première MECS qui accueillait des enfants de 6 à 13 ans, une deuxième MECS accueillant des adolescents de 14 à 21 ans, un foyer de l'enfance qui prenait en charge les enfants de la naissance jusqu'à la majorité dans lequel on trouvait une pouponnière pour les nouveau-nés et les enfants de moins de 18 mois, ainsi qu'un jardin d'enfants pour les enfants de 18 mois à 6 ans, des collectifs type MECS pour les enfants de 6 à 12 ans puis de 13 à 18 ans. Puis, enfin, il y avait le service de placement familial dont j'avais la direction et qui n'accueillait que des adolescents.

En prenant le poste de responsable du service de placement familial, je faisais fonction de directrice-adjointe tout en ayant un statut de chef de service : j'étais intégrée à toutes les activités du conseil de direction. Nous étions cinq dans ce conseil de direction : le directeur-général de l'établissement public autonome, qui était mon supérieur direct, deux collègues ayant le statut de directeur et directrice de structure et une autre collègue qui, comme moi, dirigeait une structure avec un statut de chef de service. J'assistais et participais avec mes collègues directeurs et directrices au conseil d'administration et je rédigeais comme eux le rapport d'activité de ma structure. Pour autant, je n'étais pas effectivement directrice : je n'avais pas de diplôme de niveau 2, indispensable pour être officiellement reconnue sur un poste de direction et par ailleurs, j'ai eu un statut de contractuelle de la fonction publique jusqu'à mon départ. Les deux autres collègues occupant chacun un poste de direction, avaient, pour l'un, un diplôme de master, et pour l'autre, un CAFDES. C'est en partie pour toutes ces raisons que dès 2005, j'ai décidé de m'engager dans le parcours de formation à la supervision et à l'analyse de pratiques proposé par l'ETSUP ce qui m'a ensuite permis de poursuivre dans le master FIAP de l'université de Nanterre.

Le service de placement familial que je dirigeais était physiquement excentré par rapport aux autres structures. Ce type de service a pour mission l'accueil d'enfants ou d'adolescents dans le cadre de la protection de l'enfance et la particularité est que ces enfants sont hébergés par des *assistants familiaux et assistantes familiales*, salarié·e·s du service de placement familial. Pour résumer le contexte légal du placement, je dirais que le juge pour enfants ordonne le placement de l'adolescent en le confiant généralement au service départemental de l'Aide Sociale de l'Enfance du lieu d'habitation des parents. L'ASE confie, à son tour, cet enfant ou adolescent à un service de placement familial du secteur public ou du secteur associatif. Les assistants familiaux accueillent les adolescents dans leur maison, avec leur famille ; de ce fait, leur espace professionnel se confond avec leur espace privé.

En prenant ce poste, je découvre le travail d'équipe en tant que cadre de direction ; il consiste non seulement à participer aux réunions de l'équipe de direction, qui sont animées par le directeur-général, mais également à partager avec les autres collègues directeurs et directrices les situations auxquelles chacun se confronte. Dans les premiers temps, je ne vois pas de quoi je pourrais parler, quelles situations problématiques je vais pouvoir exposer. J'étais surprise des questions apportées par mes collègues : par exemple, la directrice du foyer de l'enfance, accueillant près d'une centaine d'enfants, avait partagé la situation d'une salariée en charge de l'entretien des locaux qui refusait de nettoyer les toilettes des hommes. Elle avait expliqué à ma collègue, qui était sa directrice, que les salariés qui utilisaient ces toilettes, n'avait aucune considération à son égard puisqu'il ne « *relevait jamais la lunette des toilettes* » et que cela l'obligeait à nettoyer les projections d'urine tous les jours. J'étais restée très silencieuse, un peu interloquée que ma collègue, qui dirigeait une très grosse structure, puisse faire de cette question un problème auquel elle disait se heurter. Pourtant, en observant les échanges qu'ont suscités cette situation et les propositions des autres directeurs de MECS, je commençais à réaliser que c'était surtout la récurrence quotidienne de la situation, voire plusieurs fois par jour, qui représentait un problème à régler pour ma collègue. Je me souviens qu'elle avait terminé l'exposé de la situation de cette

salariée en disant : « *c'est vraiment le petit caillou dans ma chaussure qui m'empêche d'avancer en ce moment* ». La salariée en charge de l'entretien était élue du personnel et avait porté cette question dans l'instance représentative du personnel. Nous avons fini par construire, autour de la collègue concernée, une stratégie d'intervention et de communication : rédaction d'une note d'information à l'ensemble du personnel, en évitant les risques de discrimination (cela ne devait pas s'adresser qu'aux hommes), mettre la question à l'ordre du jour du Comité d'Hygiène, de Sécurité et des Conditions de Travail (CHSCT) pour traiter la question sur le versant des conditions de travail de l'ensemble du personnel et, enfin, proposer un entretien individuel à la salariée chargée de l'entretien pour lui garantir un espace d'écoute. J'ai ainsi, et je crois sans vraiment m'en rendre compte, appris à appréhender de nombreux aspects de la fonction de direction de MECS autour de cette table avec mes collègues.

C'est alors que l'institution a été frappée par la mort d'un enfant, alors que son but est justement de protéger les enfants. Profitant d'une minute d'inattention du personnel présent, un enfant accueilli par le jardin d'enfants, avait réussi à s'introduire dans la pouponnière ; il a voulu embrasser un bébé qui dormait dans son berceau, son geste fut trop appuyé au point que le bébé avait été retrouvé sans vie par l'équipe de la pouponnière. L'on peut imaginer l'effroi dans lequel ce terrible drame avait laissé l'ensemble des équipes du foyer de l'enfance et des autres structures également. La directrice du foyer, dont je m'étais rapprochée sur le plan professionnel, était ravagée par la douleur qu'elle exprimait à travers une culpabilité à tous les niveaux ; elle se sentait responsable d'avoir accepté d'accueillir ce bébé sous la pression des services du département alors qu'il aurait dû être hospitalisé tant il avait une santé fragile. Elle se reprochait de ne pas avoir été assez ferme pour réorienter l'enfant devenu meurtrier à son insu, et qui, selon elle, était perçu comme particulièrement dangereux par les équipes. Elle était convaincue qu'elle n'avait sans doute pas été assez à l'écoute de l'équipe de la pouponnière qui se plaignait depuis un moment de l'absence d'une éducatrice qui n'avait pas encore été remplacée.

J'avais l'impression que les griefs que ma collègue pouvait se reprocher à elle-même constituaient une liste infinie. Elle semblait ne chercher qu'un objectif à travers les nombreuses auditions auxquelles elle avait été soumise dans le cadre de l'enquête policière : celui de concentrer toutes les responsabilités sur elle. En effet, elle ne cessait de dire que le pire qui pouvait encore se produire, ce serait qu'un salarié puisse se trouver impliqué et poursuivi dans cette affaire. Toujours est-il que le décès de ce bébé fit basculer dans l'horreur toute la vie de l'institution. Le soir même, quarante-cinq enfants pris en charge par la pouponnière et le jardin d'enfants furent retirés par décision administrative avec la promesse qu'ils seraient de retour dans « deux dodos ». Ensuite, en quelques jours, tous les enfants et adolescents encore hébergés par le foyer de l'enfance furent réorientés vers d'autres structures, laissant derrière eux des professionnels errant dans les couloirs, à la recherche de ce qui faisait battre jusque-là le cœur de l'institution. De plus, l'exigence du département avait été de maintenir le personnel en poste avec pour consigne de le « faire réfléchir au projet d'établissement » et à la construction d'« outils » et de « procédures » à suivre en cas de problèmes ou de situations de crise. Le *retrait* des 45 enfants avait été effectué par les fonctionnaires du département à qui l'instruction avait été donnée de ne prévenir ni la directrice ni les professionnels du foyer de l'enfance, craignant de leur part des mouvements d'opposition. Par un effet miroir, les professionnels du foyer de l'enfance se sont alors retrouvés dans la position de *mauvais parents* n'ayant pas su protéger les enfants qui leur avaient été confiés. Ils représentaient désormais des professionnels dangereux et nocifs conduits par une directrice qui ne garantissait, selon les autorités du département, aucune contenance. Cette idée me conduit à faire un parallèle avec ce que soutient E. Enriquez dans le texte « Le travail de la mort dans les institutions » dans le livre *L'institution et les institutions*, coordonné par René Kaës, qui a été publié pour la première fois en 1987. E. Enriquez évoque les patients qui, selon lui, sont susceptibles de vivre « des contradictions dans la manière dont on s'occupe d'eux » et peuvent être pris « à témoin des divergences, ils deviennent les arbitres

(manipulés, manipulant) de la situation »⁷⁰. On pourrait transposer complètement cette situation pour parler des enfants dans la situation que je viens de décrire lorsqu'ils ont été retirés du foyer de l'enfance sans qu'aucun de leur accompagnant ne soit informé ; ils ont été, comme l'écrit E. Enriquez, « placés dans une situation qui les affole et à laquelle ils ne peuvent rien, d'être pris dans un processus de morcellement et non de construction » ; ils n'ont pas pu être soutenus « dans leur loi organisatrice », comme le précise E. Enriquez, par les adultes à qui ils étaient confiés, « mais [ont éprouvé] directement dans leur psyché et dans leur corps la violence et le morcellement de l'institution »⁷¹.

Un an plus tard, alors que le foyer de l'enfance rouvrait péniblement ses portes et se préparait à accueillir à nouveau des enfants, c'est la MECS dirigée par une autre de mes collègues qui fut frappée par la mort accidentelle d'un enfant de 11 ans. Ce fut de nouveau un choc pour l'ensemble de l'établissement mais pourtant quelque chose s'était forgé du côté de la pulsion de vie à travers le premier traumatisme que nous avons vécu. En effet, avec mes collègues de l'équipe de direction, nous avons pris les choses en mains sans nous laisser *retirer* la direction des opérations et surtout en empêchant la « mort » de la MECS. Nous avons engagé un processus de négociation avec le département pour répondre à leurs inquiétudes mais en préservant la vie de la structure malgré la survenue de cette mort parce que, bien que nous ne dirigions pas d'institutions de soins, comme les décrit E. Enriquez dans le texte que j'ai cité précédemment, comme dans toute institution, et comme dans toute vie, « tout le monde risque la mort » et nous le savions plus que quiconque, nous ne voulions plus « nous effaroucher devant la mort », comme l'écrit cet auteur. Nous avons beau reprendre et refaire le cours des événements ; la prise en compte du « caractère inéluctable du travail de sape de la mort » nous contraignait à accepter « la temporalité irréversible à laquelle nous ne pouvions souscrire » et qui, selon E. Enriquez, « nous empêche de nous croire immortels, semblables aux Dieux »⁷². Les circonstances dramatiques dans lesquelles nous nous

⁷⁰ Enriquez, E. (1987). Le travail de la mort dans les institutions, dans Kaës, R. *L'institution et les institutions. Études psychanalytiques*. (p. 62-94) Paris : Dunod, (2003), p. 88.

⁷¹ Ibid.

⁷² Ibid., p. 91.

trouvions mettaient en relief la capacité du collectif à ne pas se laisser happer par une forme de « dépressivité ». J'ai l'impression que cette tendance sur le plan collectif convoquait sans doute chez les directeurs et directrices une énergie fondamentale à stimuler l'institution du côté du « vivant ». Dans l'après-coup, je crois que, sans m'en rendre compte, c'est à travers cette expérience que j'ai compris un aspect sans doute très masqué de la fonction de direction dans une maison d'enfants à caractère social. À savoir que le directeur ou la directrice, souvent à son insu, est sur le plan psychique en connexion avec ce qu'E. Enriquez appelle « l'ordre du vivant ». En effet, cet auteur aborde le « travail de la pulsion de mort à l'origine de processus vivants » qui, d'après lui, s'effectuerait par une forme de « familiarité avec la mort, par la méditation sur la mort et sur la finitude », car, rappelle-t-il, « le vivant peut accéder à l'ordre du vivant » ; je serais tenté de poursuivre que celui ou celle qui occupe la fonction de direction doit rester constamment animé et préoccupé par cet « ordre du vivant ». Je me souviens que chaque directeur et directrice s'était mobilisé-e pour offrir son aide à la collègue concernée par ce second drame. Pour ma part, j'avais construit un dispositif groupal pour donner la possibilité aux professionnel-le-s qui le souhaitaient d'échanger à propos de ce qu'ils étaient en train de vivre.

J'ai quitté la direction du service de placement familial quelques mois après l'arrivée d'un directeur-général par intérim qui fut nommé par l'administration de la fonction publique hospitalière. Ce directeur-général avait rendu public le contenu de sa feuille de route et ses missions : il devait rétablir un équilibre financier et amortir les déficits d'activité. J'ai eu la sensation d'un « rouleau compresseur » qui allait écraser nos manières de travailler antérieures, en imposant une culture technique issue du management d'entreprise mais sous une forme caricaturale. D'autre part, il devait « *se débarrasser* » des « *boulets* » qu'on « *se traînait* » dans l'établissement et dont, disait-il, il allait s'occuper. Très vite, j'ai compris que je ne pouvais pas travailler sous l'autorité de ce personnage et j'ai démissionné pour me lancer dans une autre aventure, la direction de la maison d'enfants à caractère social que j'assume encore aujourd'hui.

Ma détermination à quitter l'établissement public autonome et l'urgence dans laquelle j'étais de me soustraire à l'autorité du directeur-général qui en assurait l'intérim aurait pu me conduire à prendre n'importe quel autre poste. Même si cela peut paraître paradoxal, j'ai au contraire considéré ma situation avec une sorte de pragmatisme qui m'a aidée à traiter les choses les unes après les autres. Je dois rappeler que nous étions alors en fin 2009, je venais d'obtenir mon master et me sentais dotée d'une sensibilité clinique qui me donnait la possibilité d'aborder les situations professionnelles dans lesquelles j'étais impliquée avec suffisamment de distance. J'ai compris que je devais d'abord quitter l'établissement dans lequel je travaillais pour me dégager de la nocivité des rapports que j'entretenais avec le nouveau directeur-général. J'ai alors accepté l'arrêt de travail que mon médecin m'a imposé, ensuite je me suis mise en recherche d'un autre poste de direction. Mon expérience récente m'avait fait mesurer l'importance, pour occuper des fonctions de direction, d'être en accord avec les valeurs, les méthodes et l'éthique de l'Association dans laquelle j'allais désormais travailler. C'est dans ce contexte que j'ai rencontré l'AVVEJ ; en effet, à travers mes recherches, mes « fouilles » dans les sites des associations du secteur social, j'ai découvert le projet associatif de l'AVVEJ qui revendiquait par exemple l'engagement de l'Association dans un « mouvement permanent » de formation, de réflexion, de création et d'approfondissement de ses techniques rappelant qu'elle ne considère pas, pour autant que « le changement soit un dogme qui doive à lui seul guider son action »⁷³. Tout dans la rédaction de ce document semblait résonner avec des valeurs et des pratiques dans lesquelles je me reconnaissais. La lecture de plusieurs rapports d'activité rédigés par des directeurs et directrices en poste a fini par me convaincre que c'était dans cette Association que je « devais » travailler. En effet, la liberté d'expression témoignait d'une liberté de penser des directeurs et directrices alors que les divergences potentielles de point de vue avec leur siège étaient clairement assumées et analysées. Il se dégageait de ces écrits, à mes yeux, à la fois une forme d'intelligence et d'intelligibilité. Je me souviens m'être fait la réflexion que les

⁷³ Extrait du document « projet associatif de l'AVVEJ » qui est consultable sur le site de l'Association : <http://www.avvej.asso.fr/fichiers/pdf/projet-associatif-version-ag-du-28-06-13.pdf>.

rapports d'activité qui étaient diffusés sur le site des établissements ressemblaient à ceux que j'écrivais lorsque je dirigeais le placement familial, avant qu'ils ne soient revus et corrigés par la direction générale ; c'était évidemment la version censurée qui devenait la version officielle. C'est dans cet état d'esprit que j'ai rejoint l'AVVEJ en étant aussi portée par le choix qu'ont fait ses fondateurs d'inscrire dans son intitulé cette impulsion « Vers la vie ».

Parallèlement, au cours de cette dernière période, j'avais engagé en 2006 à l'ETSUP⁷⁴ un parcours de formation à la supervision et à l'analyse des pratiques. Dans le cadre d'une convention signée entre l'ETSUP et l'université de Nanterre, j'ai obtenu le master 1 de Sciences de l'Éducation et j'ai été autorisée à poursuivre en master 2 à l'université. En 2009, j'obtiens le master 2. C'est en janvier 2010 que je quitte l'accueil familial pour prendre les fonctions de direction de la MECS que j'exerce encore aujourd'hui. Je décrirai plus en détails cette dernière expérience dans un chapitre ultérieur concernant la fonction de direction.

En revanche, je souhaite rapporter ici l'épisode de mon inscription à l'université en lien avec les questions qui ont traversé la reconstruction de mon itinéraire⁷⁵. Dans le dispositif proposé par l'ETSUP, cette inscription était présentée comme relevant d'une démarche individuelle et volontaire de chaque stagiaire. Ce fut pour moi un passage quasi initiatique. Ce n'était pas la première fois que j'avais l'opportunité de préparer un diplôme professionnel en même temps qu'un diplôme universitaire et je voulais absolument en « profiter ». J'étais restée sur une expérience non aboutie la seule fois où j'avais eu une inscription universitaire parallèlement à une inscription en école de travail social. Lors d'un regroupement, les responsables de l'ETSUP ont insisté sur l'urgence de l'inscription, nous prévenant des échéances et des démarches à suivre qui nécessitaient un peu de temps. En effet, il ne suffisait pas de *vouloir* pour *pouvoir* s'inscrire. Il fallait en passer par plusieurs étapes et tout d'abord obtenir une autorisation d'inscription qui permette d'effectuer l'inscription

⁷⁴ ETSUP : École Supérieure de Travail Social.

⁷⁵ Le récit qui suit est un résumé du chapitre que j'ai écrit « Mon parcours à l'ETSUP. Dans le cadre du cursus Superviseur et analyseur de pratiques professionnelles ». Dans l'ouvrage dirigé par Coudert, F. & Rouyer, C. (2012). *Former à la supervision et l'analyse des pratiques des professionnels de l'intervention sociale à l'ETSUP*. (p. 39-58). Paris : L'Harmattan.

administrative. Cette première étape aboutit à la délivrance de la carte d'étudiant. Ce n'est qu'ensuite que l'on peut réaliser l'inscription pédagogique nous permettant d'indiquer les Unités d'Enseignement (UE) que l'on aura choisi de suivre. Je me sentais épuisée, découragée du seul fait de les entendre nous expliquer ces différentes étapes. J'avais peur. J'étais en colère. J'avais peur de ne pas y arriver, cela me semblait trop compliqué. J'étais en colère contre l'organisation de l'ETSUP, qui n'était même pas capable, pensai-je intérieurement, de prendre en charge nos inscriptions. Moi qui travaillais à l'autre bout de la Seine-et-Marne, qui venais en formation jusque dans le sud de Paris, je devais maintenant envisager de prendre un ou deux jours de congé pour me rendre dans la banlieue ouest et faire la queue afin d'obtenir une simple carte d'étudiant. C'était tout de même l'ETSUP qui avait passé une convention avec l'université Paris X Nanterre : il était inconcevable, à mes yeux, que ces deux institutions n'aient pas pensé aux inscriptions des étudiants. Nous n'avions même pas le nom d'une personne référente à l'université, à qui nous aurions pu nous adresser, en tant qu'étudiants de l'ETSUP. J'allais devoir me rendre à l'université sans bien savoir ce que j'allais y trouver. De plus, il était impossible d'organiser une expédition à plusieurs : nous étions, en fin de compte, peu nombreux à être assez motivés pour nous inscrire, et chacun avait des contraintes professionnelles nous laissant peu de latitude. Ce que je pensais n'être qu'une formalité entre deux institutions hors de ma portée, allait prendre réalité et devenir une véritable épreuve pour moi. J'avais ressenti une colère proche de celle de l'enfant lorsqu'il ne supporte pas que les choses ne se transforment pas comme par magie selon son désir. Avec le recul, je réalise à quel point cette démarche d'inscription à porter individuellement, m'avait amenée à m'interroger de nouveau sur ce que cela représentait que d'obtenir ou non un diplôme universitaire. Quelques années auparavant, j'avais perdu, lors d'un déménagement, une enveloppe contenant tous mes diplômes, sauf le baccalauréat qui avait été placé dans une autre pochette. Après avoir contacté les différentes écoles, j'avais réussi à obtenir des documents attestant de l'obtention du diplôme mais je n'avais plus d'originaux. J'avais vécu cela comme un véritable drame, avec l'impression que toutes ces années d'études et surtout de formation avait été effacées par la perte de mes

diplômes. Passer un master et l'obtenir, revenait à réparer cette perte que je n'avais toujours pas tout à fait intégrée. C'est ainsi qu'un beau jour, je me rendis seule à l'université de Paris X Nanterre. Ce fut un vrai bouleversement. Je réalisai qu'en engageant cette démarche, j'acceptais enfin l'idée de commencer des études, celles que je n'avais pas pu entreprendre juste après l'obtention de mon baccalauréat. Aussi, à l'arrivée en haut de la rampe par laquelle l'on accède de la station RER à l'entrée de l'université, il me semblait que j'avais 18 ans à peine, mon cœur battait comme celui d'une toute jeune fille. J'étais impressionnée par le nombre de bâtiments, avec le sentiment d'être entrée dans une ville dans la ville. Je mis un long moment avant de trouver le bâtiment dans lequel je devais me rendre. Plus j'avais plus je me sentais petite et vulnérable. Je regardais, ébahie, tous les jeunes gens qui m'entouraient placés devant ou après moi dans des queues interminables, ils semblaient tous savoir où ils devaient se rendre et comment s'y rendre. J'étais admirative devant leur calme et leur tranquillité. Je fis la queue à deux reprises pour accéder au bureau où je devais remettre le dossier que je tenais bien serré contre moi. À la première tentative, je n'avais pas pu aller jusqu'au bout. Je suis allée vers une machine à café située dans un hall immense, je me suis assise sur des marches. Je suis restée là, presque une heure durant, ne pensant à rien, m'imprégnant seulement de cette ambiance alentour ; c'était comme une sorte de ruche. Ça bougeait de partout. Je me sentais tellement décalée, pas à ma place, trop petite ou trop grande, trop vieille. J'avais le sentiment que chacun savait ce qu'il avait à faire, sauf moi. En y repensant, je crois que les émotions qui m'envahissaient à cet instant étaient proches de celles d'une petite fille en classe de maternelle, dont la maman vient de partir, la laissant dans le hall de l'école et que la maîtresse n'est pas encore venue chercher. Je me souviens m'être répété « je suis à l'université » à plusieurs reprises, « à l'univers-cité », à la « cité de l'univers ». Je crois qu'un univers s'ouvrait à moi, dans lequel je ne m'étais jamais autorisée à entrer.

En étant ici, dans cette cité de l'univers, je prenais la mesure de mon futur statut d'étudiante. Effectuer ce parcours, entre le bâtiment C pour l'inscription pédagogique, pour repartir au bâtiment L déposer une attestation, enfin passer par le bâtiment M pour la prise en charge de la formation continue et repasser par le

bâtiment F pour passer à la caisse et repartir encore... Apprendre la patience, en m'appuyant sur la capacité de tous ces jeunes étudiants de ne pas obtenir tout, tout de suite, cette capacité qu'ils semblaient avoir de supporter de refaire, reproduire, de revenir, de retenir leur colère, leur exaspération. Face aux secrétaires débordées, aux personnes censées nous accueillir, totalement noyées par les sollicitations, je me sentais complètement perdue. À plusieurs reprises, durant cette journée, car cette inscription a duré pratiquement toute la journée, j'ai été tentée de renoncer, de rentrer chez moi et d'oublier la « cité de l'univers », oui, de définitivement l'oublier. J'avais le sentiment d'avoir perdu toutes mes facultés. Je pensais aux collègues de ma promotion à l'ETSUP qui s'étaient positionnés en refusant de s'inscrire et ainsi de ne pas passer le master. À cette époque, cela me renvoyait à l'aspect volontaire de cette démarche d'inscription ; quelque chose dans ce parcours venait s'inscrire en moi dans ma volonté de poursuivre mon chemin vers les études. Parvenue au bout de ma démarche, après l'obtention de ma carte d'étudiante, je me souviens être passée devant des emplois du temps affichés sur les murs, en réalisant que je n'avais pas à m'infliger une nouvelle épreuve. Je prenais conscience d'avoir déjà une classe, que je savais retrouver, en sachant quelles étaient les personnes qui la composaient : cette classe était à l'ETSUP. Ma rencontre avec l'université, en revanche, devait se faire par étapes. Je n'aurais certainement pas pu m'inscrire et commencer mes cours à l'université la même année, c'eût été un trop grand bouleversement pour moi. L'ETSUP m'a vraiment donné l'occasion d'intégrer l'université à mon rythme. Avec le recul, je comprends que je n'aurais pas pu partager ce temps de l'inscription avec d'autres collègues, ce ne pouvait être qu'une épreuve que j'avais à traverser seule. Il ne s'agissait pas simplement d'une démarche mais également d'un cheminement solitaire, une sorte d'initiation, qui fut comme une révélation sur ce qui m'avait conduite jusqu'à l'ETSUP puis à l'université. Il m'a fallu plus de quarante ans avant d'oser m'introduire dans ce lieu : l'université, convaincue que je n'y avais plus ma place, devenue travailleuse et non pas étudiante.

Il se trouve que je fus la seule étudiante de la promotion 2007 dans le parcours *Supervision, analyseur de pratiques professionnelles* à l'ETSUP, à avoir intégré le

master FIAP proposé par l'université Paris X Nanterre. J'ai eu le sentiment, en analysant dans l'après-coup cette inscription à l'université, d'être porteuse d'un enjeu « familial » qui me dépassait – comme si je me devais de faire le lien entre mes deux familles symboliques de rattachement, l'ETSUP et l'université de Nanterre – comme si je rejouais là une situation liée à mon histoire personnelle. En effet, en naissant, j'ai réuni ma famille paternelle et ma famille maternelle avec la particularité que ces deux familles avaient un ancêtre commun qu'on appelait le « doyen ». Mon arrière-grand-père paternel et mon arrière-arrière-grand-père maternel sont en réalité une seule et même personne⁷⁶. Je me suis ainsi toujours sentie investie d'un enjeu important entre ces deux familles. C'est le lien que je ressentais avec Jacky Beillerot qui pourtant avait déjà disparu à mon arrivée à Nanterre qui m'a fait m'interroger un peu plus tard sur l'existence d'un « doyen » qui pourrait rapprocher ainsi les deux familles institutionnelles (ETSUP - Nanterre) dont je me sentais issue comme étudiante. Il intervenait comme enseignant vacataire dans la formation des superviseurs en travail social à l'ETSUP depuis 1970, alors qu'il était jeune assistant au département des Sciences de l'Éducation de Nanterre. Il fut directeur du département Sciences de l'Éducation de l'université de Paris X Nanterre entre 1985 et 1988. Eliane Leplay (directrice de l'ETSUP entre 1976 et 1996) lui a rendu hommage en ces termes : « Notre collaboration n'a pas cessé depuis ; avec tous ses collègues de Paris X, il a permis que l'ETSUP construise une fructueuse collaboration permettant à de très nombreux étudiants de formation initiale et supérieure de préparer conjointement les diplômes professionnels de travail social et des licences et maîtrises en sciences de l'éducation ; de nombreux travailleurs sociaux ont ainsi pu accéder aux formations de troisième cycle et à la recherche »⁷⁷. C'est d'ailleurs autour de lui que Claudine Blanchard-Laville⁷⁸ et

⁷⁶ Au Maghreb, les mariages entre cousins sont tout à fait tolérés, voire encouragés.

⁷⁷ Cet hommage fut publié dans le numéro 14 - septembre 2004 - de *Hisfora la lettre du GEHFA* (Groupe d'Étude Histoire de la Formation des Adultes) dont Jacky Beillerot était alors président.

⁷⁸ Claudine Blanchard-Laville, professeure émérite en sciences de l'éducation à l'université Paris Nanterre. Elle était responsable du master option Formation à l'Intervention et à l'Analyse de Pratiques (FIAP) jusqu'en 2010. J'ai soutenu mon mémoire de master sous sa direction en 2009.

Nicole Mosconi⁷⁹ sont venues constituer l'équipe de recherche *Savoir et rapport au savoir*. C'est aussi à lui que nous devons l'initiative de la série de publications d'ouvrages collectifs, permettant une exploration de la diversité des analyses de pratiques professionnelles, dont il a confié la coordination à Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet⁸⁰. J'ai pris connaissance de cette histoire dans l'entretien de Jacky Beillerot qu'ils ont réalisé pour la revue *Recherche et Formation*⁸¹.

1-5 Depuis 2010 : directrice d'une MECS

Je suis maintenant et ce, depuis 2010, directrice d'une MECS implantée dans le département des Yvelines et qui est gérée par l'AVVEJ. Je décris cette expérience actuelle dans le chapitre 3 de la partie 2 de ce document, chapitre dans lequel j'aborde plus largement la fonction de direction d'une MECS. Parallèlement à cette fonction de direction, depuis 2013, j'assume des charges de cours à l'université Paris-Nanterre

J'ai commencé à participer au séminaire de doctorants co-animé par Philippe Chaussecourte et Claudine Blanchard-Laville en septembre 2010 et je me suis inscrite officiellement en doctorat seulement en octobre 2012.

En octobre 2013, Françoise Hatchuel, devenue responsable du master *Clinique de la formation* à l'université de Paris X Nanterre, me contacte pour me faire part de ses inquiétudes par rapport aux répercussions de la convention que l'université avait signée avec l'ETSUP (à laquelle j'ai fait référence précédemment) : en effet, elle m'apprend que depuis ma propre inscription cinq ans auparavant pour poursuivre en master à l'université, aucun autre étudiant n'avait fait cette démarche.

⁷⁹ Nicole Mosconi, Professeure émérite en sciences de l'éducation à l'université Paris Nanterre. Elle évoque Jacky Beillerot dans ces termes : « Il rappelait sans cesse que l'éducation ne concernait pas seulement le système scolaire, mais bien d'autres champs encore, comme l'éducation familiale, le travail social ou encore l'éducation permanente. C'est de cet intérêt pour la formation d'adultes qu'est née la réflexion sur le rapport au savoir qu'il a développée à Nanterre » ; Nicole Mosconi, « L'enseignant chercheur à Nanterre Paris X », L'Harmattan, *Savoirs*, 2006/1, 10, 31-36.

⁸⁰ Dominique Fablet (1953-2013), Professeur des universités, Directeur du département des sciences de l'éducation de l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense.

⁸¹ L'entretien de Jacky Beillerot avec Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet a été publié en 2002 dans la revue *Recherche et Formation*, 39, 103-106.

C'est ainsi qu'elle me propose d'assurer l'animation d'un groupe mémoire dans le parcours que j'avais moi-même effectué à l'ETSUP ; proposition que j'accepte volontiers. Parallèlement, j'anime un séminaire d'accompagnement à l'écriture du mémoire des étudiants inscrits en M1 et M2 du parcours Formation à l'Intervention et à l'Analyse des Pratiques Professionnelles (FIAP) du master *Clinique de la formation*. Depuis que j'interviens auprès des travailleurs sociaux qui font la formation de *Superviseur-analyste de pratiques*, un certain nombre d'étudiants se sont inscrits en M2 après avoir validé leur M1 dans le cadre de la convention ETSUP/Université de Nanterre. Par ailleurs, les étudiants qui ne parviennent pas à soutenir leur mémoire en fin de formation à l'ETSUP, pour certains, s'inscrivent en M1 à l'université. Je crois que les professionnel·le·s que j'accompagne à l'ETSUP sentent la préoccupation qui est la mienne de leur permettre d'arriver jusqu'à l'université comme je l'ai fait moi-même et s'appuient sur cette volonté chez moi pour accepter le désir, qu'ils ont souvent longtemps réfréné de reprendre des études universitaires. Dans les groupes de Nanterre aussi bien que dans ceux de l'ETSUP, les participants sont des professionnel·le·s qui font leur parcours universitaire en parallèle de leur emploi et j'observe que les travailleurs sociaux qui font le choix du parcours de formation que propose le master *Clinique de la formation* sont de plus en plus nombreux ; les espaces d'élaboration proposés dans ce cursus ainsi que l'approche clinique sur laquelle reposent tous les enseignements représentent pour ce type d'étudiants une issue créatrice pour métaboliser les situations de travail auxquelles ils se confrontent dans leur pratiques et qui se révèlent de plus en plus coûteuses, pour eux, sur le plan psychique.

Enfin, depuis la rentrée 2018, j'ai obtenu un poste de maîtresse de conférences associée à mi-temps qui est conditionné par la poursuite de mon activité principale en tant que directrice de MECS. Jusqu'il y a encore quelques mois, je n'avais pas connaissance de ce statut dans le système universitaire, qui permet à l'enseignant associé de bénéficier d'un temps de recherche. Cette articulation est l'illustration du processus unifiant qui est à l'œuvre pour moi depuis près de deux ans, entre mon moi professionnel en tant que directrice, mon moi professionnel en tant qu'enseignante-formatrice et mon moi chercheuse. Au cours des premières années

durant lesquelles j'ai superposé mes activités de directrice et celles de chargée de cours, j'avais recours intérieurement à un clivage interne par lequel je m'imposais une forme d'étanchéité entre mes divers champs d'intervention ; peu de personnes à l'époque savaient ce que je faisais à l'université, pas même que j'étais dans un parcours de doctorat. Ce n'est que depuis que j'ai pris un congé de plusieurs mois que j'ai accepté l'idée d'informer mon employeur que je réalisais une recherche dont la finalité était l'écriture de ma thèse. J'ai été très surprise du positionnement de mon directeur-général qui m'a fortement encouragée à m'inscrire dans le processus d'association que permet le statut de maître de conférences associé : je peux envisager de me consacrer aux deux passions qui m'habitent, la direction d'une institution éducative et la recherche liée à l'enseignement. En faisant ce travail de reconstruction de mon itinéraire professionnel, j'ai compris que la fonction de direction a été, pour moi, une sorte de terre d'accueil professionnelle ; à savoir que les professionnel·le·s qui occupent des fonctions de direction ont différentes professions et formations *d'origine*. Ainsi quel que soit leur *pays* professionnel *d'origine*, les professionnel·le·s trouvent leur place dans le pays professionnel d'accueil représenté par la fonction de direction. À travers le double statut professionnel dans lequel je m'engage à partir de cette rentrée, je me sens dans une congruence intérieure avec l'impression, pour la première fois de ma carrière, d'être à la bonne place et de ne pas imaginer pouvoir être ailleurs que dans cet entre-deux terres, dégagée de ma recherche nostalgique d'un pays perdu. Lorsque certaines personnes de mon entourage me demandent avec une pointe d'angoisse : « *mais comment vas-tu gérer tout ça ?* », je réponds : « *aussi naturellement que de parler deux langues* ».

1-6 Mon inscription en thèse et l'évolution de mon questionnement

Lorsque j'ai décidé de m'inscrire en doctorat en Sciences de l'éducation à l'université de Nanterre, je participais déjà depuis deux ans au séminaire de doctorants co-animé par Claudine Blanchard-Laville et Philippe Chaussecourte. Philippe Chaussecourte était alors professeur de Sciences de l'éducation à

l'université de Nanterre et avait pris la responsabilité du master FIAP à la suite de Claudine Blanchard-Laville. C'est ainsi que, de façon assez logique, je me suis inscrite à l'école doctorale « Connaissance, langage, modélisation » sous la direction de Philippe Chaussecourte. Dès l'année suivante, s'est posée la question pour nombre d'entre les doctorants de suivre ou non notre directeur de recherche qui s'apprêtait à occuper un poste de professeur au département de sciences de l'éducation de l'université Paris-Descartes. Je me souviens que cette question avait fait émerger chez moi des angoisses de séparation. Je réalisais alors à quel point j'étais attachée à ma « terre » universitaire d'origine d'une part et au dispositif qui constituait en partie mon lien à mon directeur de recherche ; à savoir la volonté que j'avais d'être accompagnée par Claudine Blanchard-Laville en tant que tutrice et de continuer à participer au séminaire de doctorants. Ce tout formait pour moi une sorte d'enveloppe suffisamment rassurante. À ce moment, je pense que l'idée même de me défaire de cette enveloppe était difficilement pensable pour moi. Je me demande si je n'en ai pas voulu à Philippe Chaussecourte, à l'image du père de famille qui venait d'accepter un autre emploi et dont la décision de déménager en emmenant toute la famille avec lui, venait bouleverser ma vie d'enfant qui n'aurait pas eu d'autre choix que de le suivre. C'est en écrivant ici que je comprends les résonances que cette situation a pu avoir avec mon vécu d'enfant « arrachée » à son terreau de naissance. Dans la réalité, nous avons pu élaborer ce que ce changement induisait pour chacune et chacun d'entre nous et avons pu choisir dans quelle université nous voulions continuer d'« habiter » : j'ai choisi Nanterre. Les deux années pré-doctorales avant mon inscription officielle m'avaient permis de circonscrire mon projet de recherche dans ces termes : « Directeur ou directrice d'une institution éducative et sociale. Regard clinique sur les différentes postures sous-jacentes à l'exercice de cette fonction ». Je souhaitais consacrer ma thèse à la manière dont les directeurs et directrices d'institutions éducatives vivent leur fonction de direction. Ce n'est que dans l'année qui a suivi que, portée par les élaborations groupales du séminaire doctoral, j'ai ajouté que je souhaitais préciser le lien entre cette fonction de direction et la notion de temps. Je dois également mentionner que c'est sans doute mon propre rapport au temps et la manière que

j'avais de l'évoquer lorsque je parlais de l'exercice de ma fonction de direction qui a mis en relief l'enchevêtrement entre la question de la fonction de direction et la question du temps. À partir de cette étape, j'ai eu l'impression de m'être lancée dans une « croisade » théorique contre le temps ; je lisais tout ce qui était écrit à propos du temps, tous les livres ou articles dont le titre contenait le mot temps au point que de nombreuses personnes pensaient que je faisais une « thèse sur le temps ». Je me demande si moi-même, je n'avais pas un peu oublié les directeurs et directrices et leur fonction de direction. Courir après le temps, tant sur le plan de ma réalité quotidienne que dans mes lectures, était assez grisant. À cette époque, j'ai le sentiment que j'étais « en thèse » sans que cela ne corresponde à une démarche de recherche véritable.

Chapitre 2 Démarche clinique et choix méthodologiques

Ce chapitre va être l'occasion de préciser mon cheminement vers une démarche clinique de recherche d'orientation psychanalytique : dans les premiers temps de ma formation à Nanterre, je me suis laissée « inspirée » par la découverte de ce que recouvraient les notions de *clinique* et *d'approche clinique*, avec l'impression de trouver ce que j'avais longtemps cherché. L'éclairage apporté par cette approche a transformé ma manière d'être et de penser en tant que professionnelle et ce n'est qu'au cours du travail pour la thèse que cette démarche clinique a transformé progressivement ma posture de chercheuse en chercheuse clinicienne. En 1992, André Green, dans son ouvrage *La déliaison. Psychanalyse, anthropologie et littérature*, pour évoquer l'expérience concrète de l'analyste, a eu la formule suivante : « voilà, il est difficile parfois d'arrêter la machine à psychanalyser, sans doute parce que la psychanalyse n'est pas un métier comme les autres. Être psychanalyste, c'est avoir une vision psychanalytique de toute expérience que l'on fait »⁸². A. Green poursuit en précisant qu'il ne dit pas « qu'il faut qu'il en soit ainsi, [il dit] que souvent il en est ainsi »⁸³. Je me permets de transposer une partie de

⁸² Green, A. (1992). *La déliaison. Psychanalyse, anthropologie et littérature*. Paris ; Hachette Littératures, Pluriel, p. 45.

⁸³ Ibid.

cette citation : « être clinicien c'est avoir une vision clinique de toute expérience que l'on fait ». Je crois que la dimension clinique que j'ai pu appréhender au cours de ma formation à l'Etsup et à Nanterre a facilité pour moi dans un premier temps la prise de recul et le travail de pensée dans l'après-coup des situations professionnelles que je vivais, en me dégageant de l'engluement dans une forme d'incapacité à penser qui guette le professionnel qui a « le nez dans le guidon ». Quant à la démarche clinique de recherche, il m'a fallu tout le temps de la thèse pour m'en approprier les spécificités et pour identifier l'intérêt des questions épistémologiques qui sont travaillées dans la note de synthèse de 2005 et régulièrement discutées dans tous les colloques du réseau Cliopsy⁸⁴. Pour ma part, j'ai surtout été conduite à réfléchir aux questions suivantes pour mon propre compte : quel lien j'entretiens avec la psychanalyse et les théories psychanalytiques ? Comment je réussis à transposer les théories du champ psychanalytique lorsque j'y ai recours dans le champ des sciences de l'éducation ? Quelles méthodologies sont adéquates par rapport à cette approche pour ma recherche ?

D'ailleurs, j'ai le sentiment d'avoir parcouru moi-même un chemin analogue à celui qui est décrit dans la note de synthèse parue en 2005 dans la *Revue Française de Pédagogie* où a été adoptée pour qualifier cette approche clinique la dénomination « d'orientation psychanalytique » au lieu « d'inspiration psychanalytique ». Pour les auteurs de la note, le choix du terme *orientation* est significatif de la dynamique du lien à la psychanalyse de leurs recherches ; ils expliquent être passés de l'« “application de la psychanalyse” qui signait une forme d'assujettissement » à l'approche clinique “d'inspiration psychanalytique” « qui témoignait davantage d'une fertilisation que d'un strict assujettissement » puis à l'approche clinique d'«orientation psychanalytique” « qui rend compte d'un choix

⁸⁴ Le réseau Cliopsy rassemble des enseignants-chercheurs et des praticiens qui soutiennent une démarche clinique d'orientation psychanalytique. L'Association Cliopsy créée en 2015 soutient la revue numérique *Cliopsy* dont le premier numéro a été mis en ligne en octobre 2009. Ce réseau organise des colloques ou congrès tous les 3 ans, le premier s'étant tenu à Paris Nanterre en 2003. On peut consulter à ce propos le site www.cliopsy.com.

assumé du chemin dans lequel ces recherches s'engagent »⁸⁵. Ces auteurs ajoutent que « le point crucial de l'existence de débats autour de la prise en compte de la subjectivité du chercheur et de sa mise en évidence constitue un élément symptomatique de cette évolution »⁸⁶.

J'aimerais ajouter à ce préambule que ce n'est que dans l'étape d'écriture de ce chapitre-ci qu'une sorte de réminiscence m'a conduite à revisiter mes premiers pas dans une activité de recherche, celle à laquelle j'ai été initiée dans une école de travail social il y a près de 15 ans. J'ai alors pu réaliser que cette première expérience avait inscrit en moi une dimension très défensive que j'ai ignorée jusqu'ici et qui m'a longtemps, à mon insu, empêchée à la fois de me reconnaître comme chercheuse et de prendre la mesure des questions épistémologiques que soulève la démarche clinique de recherche.

2-1 L'approche clinique d'orientation psychanalytique

2-1-1 Mon parcours dans le master « FIAP »⁸⁷

Durant la formation proposée par l'université dans le parcours du master dit FIAP, je me suis engagée dans une démarche qui vise à préciser les théories psychanalytiques éclairant nombre de pratiques éducatives. Les questionnements et les recherches que soutenait l'équipe de recherche intitulée en 2007 *Clinique du rapport au savoir* du Centre de Recherche Éducation et Formation (CREF)⁸⁸ m'ont permis d'ouvrir des possibilités de réponses à mes interrogations concernant notamment ma place dans l'accompagnement des professionnels du travail social et plus précisément sur le registre de l'analyse de leurs pratiques professionnelles. Je rappelle ici, comme je l'ai déjà mentionné, que je venais de réaliser une formation de 18 mois à l'ETSUP qui s'intitulait « Supervision et analyse des pratiques ».

⁸⁵ Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Pechberty, B., Hatchuel, F. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111–162, p. 123.

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ Le master Sciences de l'éducation option Clinique de la formation s'intitulait en 2007 lorsque j'en ai démarré le parcours, Formation à l'Intervention et à l'Analyse des Pratiques (FIAP). Ce master fut créé sous la responsabilité de Claudine Blanchard Laville en 2005.

⁸⁸ L'équipe s'intitule aujourd'hui « Savoir, rapport au savoir et processus de transmission ».

J'avais été marquée, durant ce parcours à l'ETSUP, par le fait que la proposition qui nous était faite par les formateurs d'interroger les mouvements contre-transférentiels à l'œuvre dans le groupe d'analyse des pratiques que nous animions et qui mettaient à l'épreuve notre subjectivité, semblait paradoxalement étrangère à ces mêmes formateurs durant la formation. J'avais en effet vécu comme une trahison le fait que certains formateurs n'interrogent que les mouvements psychiques des professionnels en formation, réfutant toute « implication psychique » dans leur interaction avec les professionnels qu'ils accompagnaient dans ce parcours de formation ; en tout cas c'est ainsi que je l'ai vécu. Lorsque je suis arrivée dans le parcours de master à l'université, j'ai été immédiatement saisie par le positionnement des enseignants qui non seulement interrogeaient leurs mouvements psychiques dans leur interaction avec les étudiants mais en plus en partageaient à certains moments l'analyse avec ces derniers. Cette démarche conduisait presque naturellement les étudiants, à laisser émerger à leur tour leurs propres mouvements psychiques pour tenter de les élucider ; je crois ainsi pouvoir dire qu'il s'agissait bien d'un parcours de formation qui induisait un véritable cheminement clinique pour l'étudiant qui s'y inscrivait. La démarche clinique d'orientation psychanalytique dans le sens de la note de synthèse rédigée en 2005⁸⁹ n'était pas un enseignement dont la limite d'imprégnation se limitait à l'obtention du master, il y était question d'un processus formatif qui se poursuivait par la suite, pour autant qu'il soit nourri par une pratique professionnelle concernant les métiers du lien. L'ayant moi-même éprouvé, je dirais que tout dans ce parcours de formation cherchait à « instaurer un travail psychique à visée professionnalisante »⁹⁰ ; c'est ainsi que Claudine Blanchard-Laville, à l'origine de la création de ce master, définit l'une des visées du travail qu'elle propose dans les espaces groupaux de l'accompagnement clinique des pratiques. Elle précise que ce travail a pour but « notamment de faciliter le développement de la fonction

⁸⁹ Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Pechberty, B., Hatchuel, F. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111–162.

⁹⁰ Blanchard-Laville, C. (2015). Pour une analyse clinique de la pratique dans les métiers du lien. *Actes des 28èmes journées d'études de l'Association des Paralysés de France* (29 et 30 janvier 2015). Paris : Maison de l'Unesco.

contenance des participants en leur permettant de s'approprier subjectivement des capacités à soutenir leur propre posture professionnelle ainsi qu'à intégrer la notion de cadre clinique de travail »⁹¹. Je crois que ce processus clinique représente une sorte « d'outillage psychique » donnant au professionnel/étudiant une forme de compétence afin de prendre soin de sa propre professionnalité dans le sens qu'en propose Georges Gaillard, comme désignant « les modalités de lien qu'un sujet développe avec une équipe ainsi qu'avec les objets professionnels caractérisant une position professionnelle donnée et la capacité de s'engager dans un travail de pensée à propos de ces différents liens et donc d'être à même de s'auto-représenter dans ces liens »⁹². Je suis convaincue que la démarche clinique soutenue dans le master aujourd'hui dénommé *Clinique de la formation* permet au professionnel qui accepte de s'y engager en tant que sujet de ne plus pouvoir agir dans sa pratique sans se référer à ce travail de pensée. C'est d'ailleurs une transformation significative dont témoignent la plupart des étudiants qui obtiennent leur diplôme dans ce cursus ; ils disent souvent que, dans leur pratique au quotidien, ils adoptent une écoute, une compréhension et une analyse des situations orientées par une approche clinique d'orientation psychanalytique qui les conduit inévitablement à tenir compte de leur subjectivité tout en travaillant. L'éclairage clinique qu'ils ont intériorisé au fur et à mesure de leur parcours de formation leur permet de réaliser un travail d'analyse qui devient alors inhérent à leur pratique professionnelle. Je parle ici plutôt aujourd'hui de ma place d'accompagnante des étudiants dans ce master.

Claudine Blanchard-Laville, Philippe Chaussecourte, Françoise Hatchuel et Bernard Pechberty, dans la note de synthèse de 2005, reviennent sur le positionnement de Sandor Ferenczi et S. Freud, quant à l'application de la psychanalyse à la pédagogie. Dans son texte, extrait de la XXIV^{ème} Leçon intitulé « Éclaircissements, applications, orientations », S. Freud, explique que bien que l'enfant « ne possède pas encore de sur moi » et que, de ce fait, la méthode de

⁹¹ Ibid.

⁹² Gaillard, G. (2015). Le professionnel et l'équipe : entre engagement et déengagement, entre limite et prise de risque. *Actes des 28^{èmes} journées d'études de l'Association des Paralysés de France* (29 et 30 janvier 2015). Paris : Maison de l'Unesco.

L'association libre ne lui semble pas vraiment opérante pour l'enfant ; il n'en reste pas moins que ce dernier peut tirer bénéfice de l'analyse à condition de modifier largement « la technique de traitement élaborée pour les adultes »⁹³. Pour autant, « si l'on considère les tâches difficiles assignées à l'éducateur », écrit le fondateur de la psychanalyse, « on se dit que la préparation la plus appropriée à la profession d'éducateur est un apprentissage psychanalytique approfondi »⁹⁴. J'ai, pour ma part, acquis la conviction, tant dans ma fonction éducative en tant que parent que dans mon métier d'éducatrice que, comme l'affirme S. Freud, « l'analyse des enseignants et des éducateurs semble une mesure prophylactique plus efficace que celle des enfants eux-mêmes » et on pourrait s'accorder aujourd'hui sur le fait que, comme il le souligne, « des difficultés moindres s'opposent à sa conduite »⁹⁵. Je crois que c'est ce constat qui me porte fondamentalement vers la démarche clinique d'orientation psychanalytique et que je n'envisage pas d'œuvrer dans le champ de l'éducation spécialisée et du travail social autrement qu'en étant engagée dans l'analyse des phénomènes inconscients qui sont en jeu dans la relation qui me lie à l'autre. La démarche clinique d'orientation psychanalytique à laquelle je m'associe vient signifier que, comme le rappelle C. Blanchard-Laville, « le sujet auprès duquel nous nous penchons, que ce soit pour la recherche ou pour l'accompagnement, est avant tout un sujet aux prises avec son psychisme inconscient au sens de Sigmund Freud, c'est-à-dire au sens de la psychanalyse »⁹⁶. Je considère qu'il en va dès lors de ma responsabilité d'essayer de ne rien négliger de tous les phénomènes contre-transférentiels qui interviennent dans ma relation à ce sujet. C'est avec, je crois une grande lucidité que je souscris aujourd'hui à l'idée que rappelle G. Gaillard, selon laquelle « en soutenant, en aidant, en soignant des sujets en souffrance ou en déshérence », le professionnel soutient et restaure simultanément « ses propres objets internes, son propre enfant,

⁹³ Freud, S. (1931-1936). XXIV^{ème} Leçon. Éclaircissements, applications, orientations. *Œuvres complètes. Psychanalyse XIX, 1931-1936, Nouvelle suite des leçons. Autres textes*. Paris : Puf (1995), p. 232.

⁹⁴ Ibid., p. 234.

⁹⁵ Ibid.

⁹⁶ Blanchard-Laville, C. (2013) Comment définir la démarche clinique d'orientation psychanalytique ? http://pedagopsy.eu/clinique_blanchard_laville.html.

son propre parent »⁹⁷. Cet auteur, à partir de ce qu'il désigne comme une « *clinique des groupes institués* » qu'il a développée dans des institutions de soin et de travail social, soutient qu'il est indispensable, et j'aurais tendance à ajouter qu'il est urgent, « d'aider les professionnels dans leurs identifications à se différencier d'avec les sujets auprès desquels ils interviennent »⁹⁸. En effet, je crois que peu de professionnels du travail social s'opposerait intellectuellement à l'affirmation de cet auteur par laquelle tout sujet fait « jouer à sa position professionnelle une fonction d'étayage relativement à ses propres failles psychiques »⁹⁹. Pourtant, il est bien difficile de reconnaître cette implication subjective lorsque nous nous trouvons mis en défaut dans l'épreuve de la rencontre avec les sujets que nous sommes censés accompagner ou soigner. C'est d'ailleurs ce qu'avaient observé, déjà en 1993, L. Gavarini et Françoise Petitot, dans le cadre de la recherche qu'elles ont réalisée à la demande de la Mission Interministérielle de Recherche (MIRE) sur le thème de la maltraitance et du rapport des professionnels à l'enfance en danger. C'est essentiellement à partir d'observations de réunions de synthèse d'une équipe de professionnels effectuant des mesures d'Assistance Éducative en Milieu Ouvert, (AEMO) dans le cadre d'un mandat en protection de l'enfance que L. Gavarini revient sur ce travail de recherche dans la communication qu'elle a proposée lors du congrès de l'AREF de 2013 et qu'elle a intitulée « Les approches cliniques d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation : défense et illustration du "plein emploi de la subjectivité" et de la singularité dans la recherche »¹⁰⁰. L'auteur explique que c'est dans l'après-coup de cette recherche, de près de dix ans, qu'elle a compris « comment les subjectivités étaient à l'œuvre dans le geste et les actes professionnels » mais également comment « leur évocation des liens intrafamiliaux

⁹⁷ Gaillard, G. (2018). Tolérer l'effraction, travailler à inclure in Bossard, L.-M. (dir.). *Clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation. Nouvelles recherches*. (p. 103-121). Paris : l'Harmattan, p. 106.

⁹⁸ Ibid., p. 103.

⁹⁹ Ibid., p. 105.

¹⁰⁰ Gavarini, L. (2013). Les approches cliniques d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation : défense et illustration du « plein emploi de la subjectivité » et de la singularité dans la recherche. Dans *Actes du Congrès international de l'AREF de 2013 (Actualités de la recherche en éducation et formation)*, université de Montpellier [Actes en ligne : <http://www.eref2013.univ-montp2.fr>].

des familles dont ils avaient la charge était ancrée dans leurs représentations et dans leur histoire personnelle ». L'ouvrage que L. Gavarini a co-écrit avec F. Petitot *La fabrique de l'enfant maltraité*¹⁰¹, publié en 1998, rend compte du cheminement de la pensée de l'auteure depuis la réalisation de cette recherche. Dans sa communication pour l'AREF en 2013, L. Gavarini décrit comment, en tant que chercheuse, il lui a fallu se « déprendre des affects extrêmement négatifs qui circulaient à propos des familles et des enfants maltraités et de la charge de culpabilité inconsciente qui les accompagnait pour éviter que [ses] analyses n'en soient contaminées ». Elle évoque les élaborations qui furent les siennes à propos, dit-elle, de « ce que faisait à la chercheuse clinicienne [qu'elle était], ce matériau de recherche très particulier, touchant les zones obscures de la haine et de *la passion* des adultes pour l'enfant ».

Je fais le lien avec le premier groupe d'analyse des pratiques professionnelles auquel j'ai participé en tant qu'éducatrice, dans lequel j'avais exposé une situation qui me confrontait au désinvestissement que j'observais de la part d'une mère dans la relation que je tentais de maintenir entre elle et son enfant accueilli dans une famille d'accueil ; en tout cas c'est ainsi que je me représentais les choses à l'époque. J'ai fait un récit de la situation en expliquant au groupe que je tentais en vain d'organiser une rencontre entre cet enfant et sa mère. L'un des participants m'a interrogée cherchant à savoir à quelle date remontait la dernière fois que cet enfant avait vu sa mère et si cette rencontre s'était faite en ma présence. J'ai répondu en expliquant qu'en effet la dernière rencontre remontait à plus de six mois et qu'elle s'était déroulée en ma présence. J'ai ainsi raconté que la mère était venue ivre et qu'elle s'était endormie, affalée dans un fauteuil. Je me souviens avoir été extrêmement touchée et débordée émotionnellement par la profonde tristesse de l'enfant, qui, sans rien dire, espérait que sa maman se réveille enfin. J'avais moi aussi attendu, en dépassant de près de trente minutes le temps qui était imparti pour la visite, totalement identifiée aux attentes de cet enfant. Lorsque j'ai essayé de la réveiller, la mère n'a pas voulu bouger, j'ai dû faire partir l'enfant que son assistante

¹⁰¹ Gavarini, L. & Petitot, F. (1998). *La fabrique de l'enfant maltraité. Un nouveau regard sur l'enfant et la famille*. Ramonville Sainte-Agne : Érès.

familiale attendait sans qu'il puisse parler avec sa mère. J'ai réalisé, en m'appuyant sur les élaborations du groupe d'analyse des pratiques, que, depuis cette visite, qui avait été traumatique pour l'enfant et sans doute dans une moindre mesure pour moi, tout en moi ne voulait plus revivre cette scène. Sans rien verbaliser en équipe, j'avais juste rapporté à mes collègues éducateurs de l'époque les conditions dans lesquelles s'était déroulée cette rencontre. Ce que j'ai réalisé par la suite, dans le groupe d'analyse des pratiques, c'est que je m'étais organisée pour ne proposer à la mère que des visites fixées à 9 heures du matin. Il était bien évident qu'avec sa problématique d'alcoolisme, je m'assurais ainsi qu'elle ne pourrait être en état de venir. Je me demande aujourd'hui si, par le truchement d'une alliance inconsciente, je n'avais pas *pactisé* avec cette maman : je la convoquais très tôt, justifiant ainsi son incapacité de venir. Cette digression vient témoigner de mes premières compréhensions des enjeux à l'œuvre à mon insu dans l'exercice de ma pratique d'éducatrice, et plus tard de formatrice ou de directrice sachant, comme le souligne G. Gaillard, que « la figure de l'enseignant, celle du soignant et celle de l'éducateur, ont en commun de devoir "se prêter au transfert" »¹⁰². M'astreindre à dénouer les mouvements psychiques contre-transférentiels convoqués dans ma pratique au quotidien, à travers une approche clinique d'orientation psychanalytique, procède aujourd'hui pour moi, d'une démarche éthique. Si je ne me préoccupais pas des mouvements contre-transférentiels qui me traversent, ce serait comme vouloir soigner un patient atteint d'une maladie infectieuse en utilisant, en toute connaissance de cause, des outils contaminés ; ainsi en considérant et en élaborant mes mouvements psychiques, je tente de dégager l'autre de la part qui me revient dans le transfert opérant dans notre relation.

Je crois que, depuis longtemps, la démarche clinique d'accompagnement telle que je viens de tenter d'en définir les contours pour moi, s'est confondue avec la démarche clinique de recherche ; j'ai voulu penser que les remaniements internes dans mon rapport à ma pratique professionnelle auxquels m'avait conduite le

¹⁰² Gaillard, G. (2018). Tolérer l'effraction, travailler à inclure. Dans Bossard, L.-M. (dir.). *Clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation. Nouvelles recherches*. (p. 103-121). Paris : l'Harmattan, p. 105.

parcours clinique que j'avais réalisé dans le master étaient suffisants pour considérer que j'adoptais également une démarche clinique de recherche.

2-1-2 Évolution de mon rapport à la recherche

Je voudrais à présent revisiter l'évolution de mon rapport à la recherche en lien avec ma posture d'apprentie chercheuse. J'ai eu une sorte d'inhibition pour commencer l'écriture de cette partie de mon travail avec l'impression que je n'avais pas grand-chose à dire sur la démarche clinique de recherche. Ce qui peut paraître assez étonnant eu égard aux nombreuses élaborations que j'ai pu partager à ce propos dans le séminaire de doctorants auquel j'ai été associée. Dès que je tentais d'écrire, je revenais inmanquablement à la démarche clinique d'accompagnement. J'ai relu l'ensemble de mes écrits depuis le début de mon parcours (M1 et M2). J'ai alors réalisé que j'étais la seule doctorante du groupe dont la pratique se situait dans ce que l'on désigne communément le travail social « au niveau du terrain » : je dirige une institution qui accueille des adolescents et à ce titre, je suis confrontée à ce « terrain », je ne suis pas directrice d'une école de travail social, ce qui m'aurait placée du côté de l'enseignement et de la formation. J'ai également constaté que, dans mes premiers écrits, j'ai abordé assez longuement ma fonction d'origine en tant qu'éducatrice spécialisée pour tenter de déconstruire les représentations que j'avais bâties à propos d'une posture d'analyste des pratiques professionnelles qui, pour moi à l'époque, relevait des fonctions d'un psychologue ; d'ailleurs je pensais que tous les psychologues étaient cliniciens.

Je me suis ainsi souvenue que ce n'était pas la première fois que je tentais ou croyais « faire de la recherche », ce qui, comme le propose Jacky Beillerot, implique ce « qu'impose le verbe “faire” [c'est-à-dire] trouver les moyens d'une objectivation des questions et des préoccupations, pour pouvoir les étudier »¹⁰³. Je me suis même souvenue que j'avais obtenu dans les années 1998, un « certificat d'initiation à la Recherche-action » et bien que son existence soit mentionnée dans mon CV, j'avoue l'avoir complètement occulté. C'est en parallèle au parcours de

¹⁰³ Beillerot, J. (1991). La « recherche », essai d'analyse. *Recherche & Formation*, 9, 17-31, p. 19.

formation *Travail social avec les groupes* que je réalisais à l'époque à l'Institut de Travail Social (IRTS) de Montrouge que j'ai suivi une formation au Collège Coopératif de Paris qui était alors installé dans les mêmes locaux que l'IRTS. En recherchant dans mes documents, j'ai retrouvé le programme de la formation ; ainsi, par exemple, dans l'un des « ateliers » s'intitulant « Les outils méthodologiques et conceptuels de recherche », nous étaient présentées les « étapes importantes d'une enquête : enquête exploratoire, élaboration d'hypothèses, construction d'outils... ». Il était également indiqué qu'« à partir d'un schéma général et en s'appuyant sur des exemples d'application, on [étudierait] les différents types d'enquêtes quantitatives et qualitatives »¹⁰⁴. Je réalise à la relecture de ces formulations l'écart qui me sépare aujourd'hui de cette approche de la recherche très objectivante par rapport à celle dans laquelle je me suis engagée pour aboutir à l'écriture de cette thèse. J'ai le sentiment que s'était inscrite en moi, et à mon insu, une forme d'utilité pratique de la recherche : je veux dire que la recherche-action telle que je me l'étais appropriée à l'époque devait être réalisée par des praticiens en exercice et ne pouvait s'effectuer que dans notre propre institution, dans le cadre de notre propre pratique. J'avais pour ma part, décidé d'interroger, comme je le mentionne dans l'analyse que je fais de l'entretien de Denis, des pères des enfants confiés au placement familial dans lequel je travaillais en tant qu'éducatrice à l'époque, mes motivations étant de comprendre leur « implication » dans le placement de leur enfant. J'imagine que cela aurait été trop impliquant pour moi justement d'utiliser le terme de « responsabilité ». Je réalise avec le recul qui me sépare de cette période que j'ai intériorisé le fait qu'en tant que travailleur social, si je devais faire de la recherche, ce ne pouvait être que pour produire des connaissances suscitant du changement dans mes propres pratiques. Au fond ne tentais-je pas, à travers cette recherche-action, de démontrer, l'idée dont j'étais convaincue, selon laquelle les pères avaient, eux aussi, une responsabilité dans le placement de leurs enfants ? Au fond, je crois que j'avais l'illusion que la recherche-action que j'allais réaliser

¹⁰⁴ Extraits d'un document remis par le Collège Coopératif de Paris en vue de la rentrée en septembre 2001 pour la première étape du parcours du Diplôme des Hautes Études des pratiques Sociales (DHEPS).

conduirait les travailleurs sociaux à tenir davantage compte de l'existence du père de l'enfant lors de la mise en œuvre du placement. En effet, il était très fréquent que les travailleurs sociaux ne cherchent pas à se mettre en lien avec le père d'un enfant, bien qu'il soit co-détenteur de l'autorité parentale, sous prétexte que la mère de l'enfant avait déclaré ne pas avoir de ses nouvelles depuis longtemps.

Daniel Verba, maître de conférences en sociologie à l'université Paris 13, précise que les enquêtes menées auprès de travailleurs sociaux font apparaître chez ces professionnels « une difficulté à décrire avec précision en quoi consiste leur travail et les outils théoriques et méthodologiques qu'ils mobilisent dans ce cadre »¹⁰⁵. Il ajoute par ailleurs qu'en France, le travail social ne bénéficie pas « de la reconnaissance académique qui permettrait de faire valoir au sein des instances de recherche les plus légitimes (Universités, Cnrs, laboratoire de recherche...) sa scientificité ». Il propose une citation extraite du livre¹⁰⁶ du sociologue français François Dubet¹⁰⁷, *Le déclin de l'institution. L'épreuve des faits*, paru en 2002 : « les travailleurs sociaux sont "colonisés" dans la mesure où il sont tenus d'utiliser des langues étrangères (la psychologie et la sociologie [j'ajouterais me concernant la psychanalyse]) des langues produites ailleurs que chez eux et par d'autres que par eux quand ils veulent échapper à l'engluement dans leur vécu »¹⁰⁸. D. Verba rappelle très justement que la « seule instance légitime du travail social comme discipline » demeure la Chaire du Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) créée par Brigitte Bouquet¹⁰⁹ et occupée aujourd'hui par Marcel Jaeger. Aurais-je reproduit dans mon inscription en tant qu'apprentie-chercheuse, un équivalent de mon parcours migratoire ? Je comprends aujourd'hui les mouvements de résistance que j'ai pu avoir pour me « mettre » en recherche dans une démarche clinique de recherche assumée : il est possible que je craignais, ce faisant, de trahir une part de

¹⁰⁵ Daniel Verba (2012). Une science du travail social est-elle possible ? *Pensée plurielle*, 30-31, 37-49, p. 44.

¹⁰⁶ Dubet, F. (2002) *Le déclin de l'institution. L'épreuve des faits*. Paris : Éd. du Seuil.

¹⁰⁷ François Dubet était directeur d'études à l'École des hautes études en sciences sociales et professeur à l'Université Bordeaux II jusqu'à son départ à la retraite en 2013.

¹⁰⁸ Daniel Verba (2012). Une science du travail social est-elle possible ? *Pensée plurielle* 30-31, 37-49, p. 44.

¹⁰⁹ Sociologue, professeur titulaire de la chaire de travail social du Conservatoire national des Arts et métiers.

mon identité professionnelle que j'avais fantasmée comme étant purement technique et pratique. Outre le fait de me permettre d'acquérir une compétence dans le recours à la rigueur et à la précision, la démarche clinique de recherche d'orientation psychanalytique me permet de me reconnaître une capacité à produire de la pensée, capacité que j'ai longtemps cru uniquement réservée aux théoriciens qui formaient comme une sorte de communauté inaccessible pour moi, comme je vais l'analyser ci-dessous à propos de mon rapport à la théorisation psychanalytique.

2-1-3 Mon rapport à la théorisation psychanalytique

Longtemps, j'ai été convaincue que la théorisation psychanalytique constituait une sphère opaque qui appartenait exclusivement aux psychanalystes. J'étais particulièrement imprégnée de cette idée commune selon laquelle les écrits de ce champ étaient tout simplement incompréhensibles à tous ceux qui se trouvaient hors de cette sphère. Le fait que j'aie engagé une première tranche d'analyse m'a sans aucun doute permis de me construire une autre idée de la psychanalyse dans l'épreuve du transfert de la cure mais la psychanalyse demeurait toujours aussi inaccessible dans sa dimension théorique. C'est lors de mon parcours à l'ETSUP, dans la formation de superviseur et analyste de la pratique (que j'ai réalisée en 2006, comme je l'ai déjà évoqué) que j'ai osé envisager ma « compétence » à aborder la lecture des théorisations psychanalytiques. J'ai alors assisté, dans ce cadre, à un séminaire animé par une psychanalyste qui traitait des concepts psychanalytiques de base. Cette approche m'a permis de découvrir quelques textes traitant de ces concepts qui se référaient aux écrits freudiens. J'ai alors commencé à entrevoir la distinction entre les pensées de divers courants psychanalytiques et compris que les contenus qui nous étaient transmis dans cette formation avaient une orientation lacanienne. C'est à ce moment que j'ai plongé dans des écrits d'auteurs, comme par exemple J. D. Nasio, censés faciliter la compréhension de la pensée de Lacan. Cette lecture a plutôt, à cette époque, brouillé ma compréhension des concepts. En effet, je me suis rendu compte que j'avais besoin de revenir au texte original, portée par le besoin de replacer chaque concept au niveau de la pensée de son auteur.

Aujourd'hui, je peux relier cette tendance chez moi à quelque chose que j'ai dû élaborer longuement à savoir que ma généalogie familiale s'est avérée particulièrement troublante dans la mesure où en lien avec une tradition très ancrée dans l'île dont je suis originaire, sont encouragées les alliances consanguines. Ainsi, comme je l'ai raconté, mon arrière-grand-père paternel et l'arrière-grand-père maternel de ma mère se trouvent être une seule et même personne. C'est ainsi que, pour être sûre de comprendre de qui et de quoi « on me parle », je remonte nécessairement la branche jusqu'à la racine de l'arbre pour éviter d'ajouter de la confusion, à travers ma propre interprétation. J'ai voulu lire les écrits de J. Lacan en commençant par son ouvrage *De la psychose paranoïaque dans ses rapports avec la personnalité*¹¹⁰ qui constituait sa thèse de doctorat de médecine et qui fut éditée une première fois en 1932. Ce livre que je m'étais procuré d'occasion était très largement annoté ; je me souviens avoir tenté de déchiffrer les observations crayonnées en marge du texte pour tenter d'en dégager un peu le sens. L'on peut imaginer à quel point j'ai été découragée par mon entreprise à laquelle j'ai renoncé au bout de quelque temps. Plus tard, j'ai bénéficié d'une nouvelle approche lors de mon parcours universitaire dans le master FIAP ; le séminaire intitulé « Psychanalyse et éducation », conduit par Claudine Blanchard-Laville, impliquait chacun des étudiants dans le choix d'un auteur important en psychanalyse concernant les questions d'éducation et de formation pour élaborer une biographie documentée de cet auteur. Je me souviens de l'enthousiasme avec lequel chacun des étudiants avait fait son exposé. J'y retrouvais, à chaque fois renouvelée, l'ardeur que j'avais ressentie moi-même, en effectuant mes propres recherches à propos de Sandor Ferenczi qui était l'auteur que j'avais élu. La démarche à laquelle nous initiait C. Blanchard-Laville constituait une expérience très intense pour chacun et chacune d'entre nous. Le psychanalyste que nous avons choisi nous faisait découvrir les auteurs à travers leur biographie et leur œuvre, l'opposition de leurs idées avec certains travaux d'autres auteurs, aussi bien que les analyses communes qu'ils avaient partagées avec d'autres. À l'époque, je m'étais représentée que les

¹¹⁰ Lacan, J. (1932). *De la psychose paranoïaque dans ses rapports avec la personnalité*. Paris : Édition du Seuil, (1975).

autres étudiants avaient fait des choix d'auteurs dont la compréhension de l'œuvre devait être très ardue ; j'étais absolument convaincue que j'avais opté pour ma part pour un psychanalyste dont l'œuvre et la pensée étaient très accessibles, trouvant la lecture de son *Journal clinique*¹¹¹ tout à fait intelligible. En fait, je réalise aujourd'hui que c'est l'approche biographique qui facilitait pour tout le monde l'appréhension de l'œuvre de l'auteur qu'il avait choisi.

2.1.3.1 Une approche de la théorie psychanalytique par la « méthode globale »

Durant les deux années du parcours de master FIAP et les premières années de mon itinéraire de chercheuse, j'ai beaucoup lu. J'ai le sentiment d'avoir absorbé une grande quantité de lectures théoriques, certains auteurs me passionnant plus que d'autres parfois. J'ai traversé une phase durant laquelle j'étais dans une excitation constante. En effet, je découvrais que des auteurs avaient écrit à propos d'affects, de sentiments, d'intuitions, d'expériences que je reconnaissais de manière très intime quelquefois. J'avais la sensation d'être en phase avec des pensées dont je découvrais l'organisation et alors de « tout comprendre » ; un peu à la manière de l'enfant qui apprend à lire par la *méthode globale*¹¹² et qui a, dans un premier temps, l'impression qu'il sait parfaitement lire. Mon approche globale de la théorie psychanalytique ne suscitait chez moi aucune tension interne ; en quelque sorte, j'« ingurgitais » la dose de lecture que je voulais sans me préoccuper d'autre chose. À cette époque, je crois que je n'aurais pas su exposer ce que je croyais comprendre de mes lectures, je ne retenais que le plaisir que cette activité me procurait. Aujourd'hui, je réalise que cette première étape de lectures m'a surtout permis de rencontrer les auteurs de cette discipline et de me familiariser avec leur manière d'écrire et la récurrence des thèmes qu'ils abordent. Par exemple, c'est à cette époque que j'ai commencé à apprivoiser ma fascination devant la multitude des productions de certains d'entre eux, comme par exemple René Kaës. J'ai appris à reconnaître ceux qui utilisaient à nouveau une partie d'un de leurs ouvrages afin

¹¹¹ Ferenczi, S. (1932). *Journal clinique*. Paris : Éditions Payot (1990).

¹¹² La méthode globale s'inscrit dans le mouvement de l'éducation nouvelle qui date de la fin du XX^e siècle. Elle a été créée par le médecin et pédagogue belge Ovide Decroly et souvent reprise par d'autres professionnels tels que Célestin Freinet, à l'origine de la pédagogie du même nom.

d'en compléter un autre. J'ai compris la nécessité de ce mode d'écriture pour préciser leur pensée et conforter certaines de leurs hypothèses. Cette approche globale, même si elle a eu ses limites, m'a autorisée à « entrer » dans les ouvrages de ces auteurs.

2.1.3.2 La théorisation psychanalytique comme une langue vivante

J'ai ensuite abordé une phase de lectures que j'associerais davantage avec l'apprentissage d'une langue vivante, non pas à la manière scolaire mais dans le creux de la rencontre avec l'autre, étranger à soi. En effet, ce qui importe pour moi, dans cette rencontre, c'est que nous puissions nous parler, communiquer, se dire... Je n'ai jamais étudié l'espagnol à l'école. C'est parce que j'ai rencontré les gens de ce pays et que j'ai eu le sentiment de reconnaître chez eux une part de moi-même que j'ai appris à « parler leur langue » ; pour être plus précise, je suis capable de passer une journée avec des personnes qui parlent exclusivement espagnol et de me sentir complètement à mon aise, alors que j'aurais beaucoup de difficultés à traduire mot à mot ce qui est dit ou d'utiliser la bonne formule grammaticale. Lorsque je me trouvais en Espagne, il m'est même arrivé de rêver en espagnol lorsque je m'y trouvais parce que chaque mot ou formulation me renvoyait une image. Le rythme de la langue est tonique et vivant. Je ne sais si je peux faire cette correspondance mais il y a une similitude avec mon approche de la théorisation psychanalytique. Plus tard, j'ai voulu savoir parler l'espagnol en apprenant la grammaire, le vocabulaire ; j'ai donc pris des cours du soir. Ce fut une expérience difficile parce que je réalisais que, dans ma nouvelle démarche d'apprentissage, je devais désapprendre certaines formules que j'avais mal entendues, et surtout apprendre à décomposer les mots, les syllabes et à les recomposer pour écrire à mon tour.

C'est ainsi que, dans le cadre de ce travail de recherche, de la même manière qu'avec l'apprentissage de la langue vivante, j'ai dû revoir les textes psychanalytiques que je croyais avoir compris, les lire à nouveau pas à pas, vérifier le sens des observations que j'avais notées lors de mes premières lectures et qui m'ont semblé parfois complètement hors de propos. J'ai compris que si je parvenais à reformuler une pensée, sans avoir le sentiment de m'enliser dans des explications

sans structuration, ce serait le signe du début du passage d'une clinique professionnelle à une démarche de recherche clinique.

2-2 Mes choix méthodologiques

Je me suis engagée dans le processus de recherche alors que je participais déjà depuis près de deux ans au séminaire de doctorants animé conjointement par mon directeur de recherche, Philippe Chaussecourte et ma tutrice, Claudine Blanchard-Laville. Le groupe était alors composé de huit participants, si bien que je me laissais imprégner par les élaborations des uns et des autres à propos de leur recherche. Je savais seulement que je voulais réaliser une recherche sur ma fonction de directrice, bien plus préoccupée à comprendre les ressorts inconscients qui sous-tendaient ma propre posture professionnelle que d'envisager ma posture de chercheuse. Ces deux années ont surtout été une étape nécessaire pour aborder le processus d'acculturation du fonctionnement de l'institution universitaire d'une part, mais d'autre part, pour appréhender la démarche clinique d'orientation psychanalytique dans sa dimension de recherche. Les élaborations réalisées en groupe pour aider l'un des doctorants ou doctorantes à construire la consigne qu'il proposerait en amont des entretiens de recherche qu'il ou elle allait mettre en œuvre, m'ont par exemple permis d'éprouver les mouvements contre-transférentiels que peut induire une consigne d'entretien non élaborée. C'est également durant ces deux années de *pré-recherche* que je me suis exercée à *savourer* certaines théorisations, ayant alors à n'en retenir que le *goût* de découverte et de stimulation qu'elles laissaient en moi ; nul besoin me semblait-il à cette époque d'intégrer les fondements de ces théories. C'est durant ces retrouvailles élaboratives du samedi, du dimanche, voire du samedi et dimanche, que j'ai compris la rigueur et la précision qu'exige, pour le chercheur en herbe, le fait de s'engager dans un parcours de recherche ainsi que la dimension éthique qui lui est liée ; j'ai ainsi éprouvé « la grande attention apportée au sujet » comme le soulignent C. Blanchard-Laville, P. Chaussecourte interrogés par L. Gavarini dans un entretien rapporté en 2006, sous le titre « Éthique et recherches cliniques » dans la revue *Recherche et formation*. Selon ces auteurs, l'attention

évoquée est autant apportée aux « sujets objets des investigations [qu’au] sujet-chercheur dont l’analyse des motions inconscientes est partie prenante de la méthodologie »¹¹³. Cependant, comme l’évoquent ces auteurs, « quelles que soient les anticipations et les élaborations conduites, les surprises seront au rendez-vous et [que] les équilibres obtenus ponctuellement sont toujours à même de se rompre »¹¹⁴ ; c’est pourquoi l’attention apportée au sujet doit être maintenue tout au long du processus de recherche ; « ce qui passe en priorité », écrivent-ils, « par le fait que nous nous attachons à élaborer, en tant que chercheur, notre propre position subjective »¹¹⁵. Les recherches qui sont menées dans le cadre de l’approche clinique d’orientation psychanalytiques en sciences de l’éducation ont recours à divers outils méthodologiques, ce peut être l’observation clinique qui consiste, par exemple, à observer des pratiques enseignantes en analysant des corpus de séances de cours enregistrées *in vivo* pour reprendre l’expression utilisée par les auteurs que je viens de citer ; il peut également s’agir de recueillir le matériel de recherche au cours de groupe d’analyse de pratiques ou encore lors d’entretiens cliniques de recherche. Il est impossible de « décréter des manières de faire indépendantes des situations, tant est grande la diversité des modalités de rencontre du chercheur avec “l’objet” de sa recherche »¹¹⁶. J’ai pour ma part, fait le choix de réaliser des entretiens cliniques de recherche. Je crois que je n’ai pas imaginé qu’un directeur ou qu’une directrice accepterait de me laisser l’observer pendant qu’il ou elle travaillait, c’est en tout cas les raisons que je me donnais à l’époque. J’avais aussi pensé à travailler à partir des agendas des professionnels en fonction de directeurs, mais je me suis représenté qu’il serait impossible d’obtenir que des directeurs ou directrices me confient leur agenda ; je crois que j’ai même imaginé à l’époque que c’était une méthodologie un peu défensive qui m’aurait éloigné de mon objet de recherche. Je crois que je devais être, à mon insu, encore imprégnée de la méthodologie de la recherche-action avec laquelle j’avais été anciennement familiarisée et que, si j’avais pu, je

¹¹³ Gavarini, L, Blanchard-Laville, C. & Chaussecourte, P. (2006). Éthique et recherches cliniques. *Recherche et formation* 52 [en ligne], [http : //rechercheformation.revues.org/1226](http://rechercheformation.revues.org/1226), p. 92.

¹¹⁴ Ibid., p. 94.

¹¹⁵ Ibid., p. 92.

¹¹⁶ Ibid., p. 93.

n'aurais travaillé que sur ma propre fonction de directrice ; le détour par des entretiens m'est apparu comme un compromis acceptable même si j'ai développé beaucoup de résistances avant de les réaliser. J'étais très adhésive à ma fonction et pas assez chercheuse pour arriver à penser effectivement en termes de pertinence de choix méthodologiques. J'avais réalisé un premier entretien, celui de Denis, en 2013. Sans doute que les résonances avec mes propres postures de directrice que j'avais ressenties durant l'entretien et qui se sont précisées lors de la transcription m'ont confortée dans l'idée insensée que je n'avais pas besoin de faire d'autres entretiens. J'ai ensuite sans doute utilisé toutes les stratégies de contournement pour éviter de poursuivre le recueil du récit d'autres directeurs et directrices à travers la réalisation d'autres entretiens. L'entraînement du groupe du séminaire doctoral m'a convaincue en 2016 du côté indispensable de me déplacer dans une position de chercheuse en acceptant l'idée de recueillir la parole d'autres directeurs ou directrices. La mise en suspens de ma position de directrice, lors de mon congé d'écriture, m'a ensuite permis de m'engager dans le processus d'investigation du contenu des entretiens. C'est à partir de ce moment que j'ai commencé vraiment à penser le corpus des entretiens en tant que tel avec une visée de recherche.

Jusqu'à-là, il me faut avouer que c'est *moi* que je cherchais. Je dois souligner que depuis que j'avais pris mes fonctions à la direction de la MECS, j'étais devenue pour tous seulement « directrice ». Je ne me reconnaissais pas dans l'image que me renvoyait tout mon entourage ; quoi que je dise, quoi que je fasse, les autres me disaient « tu fais encore *ta* directrice », formule dans laquelle je percevais une forme d'agressivité contenue. J'avais l'impression d'avoir été absorbée par *la* directrice et de ne plus exister en tant que personne.

2-2-1 L'entretien clinique à visée de recherche

L'apprentissage de la conduite et de l'analyse d'un entretien fait l'objet d'une unité d'enseignement dans la première partie du master FIAP, parcours dont je n'ai effectué que la seconde partie à l'université de Nanterre. Ainsi, je n'avais jamais réalisé d'entretien clinique, c'est comme une novice que je me suis engagée dans le premier entretien que j'ai effectué dans le cadre de préparation de la thèse. Je me

souviens m'être plongée dans tous les textes que je trouvais à même d'explicitier cette modalité de recueil de données. J'ai réalisé par la suite cinq entretiens cliniques de recherche. Marie-France Castarède, dans le livre de Colette Chiland *L'entretien clinique*, précise que « si l'entretien clinique se définit entre autres par l'attention maxima portée à une personne dans son intégralité, son originalité et son unicité, alors c'est l'entretien de recherche non directif qui est sûrement le plus clinique »¹¹⁷ ; en effet, ajoute-t-elle, « la structuration de l'entretien est réduite au minimum : l'enquêteur s'efface pour être à l'écoute de l'autre »¹¹⁸. Si je devais présenter schématiquement les étapes qui, pour moi, ont structuré mon travail pour ces entretiens dans la ligne de ce que j'ai cru comprendre de cette méthodologie telle qu'elle m'a été transmise, je dirais qu'une première étape a consisté à préparer la consigne ; cette étape requiert un certain temps et de nombreuses élaborations que j'ai, pour ma part, partagées avec le groupe de doctorants dans le séminaire groupal. Par la suite, il s'agit de trouver un « passeur » qui me mette en lien avec un directeur ou une directrice que je ne connais pas et qui accepte le principe de l'entretien et de son enregistrement. Arrive le moment de l'unique rencontre avec cette personne pour l'inviter à s'exprimer le plus spontanément possible à partir de la consigne que je lui énonce en début d'entretien. Vient ensuite la phase de transcription qui me paraît capitale parce qu'elle implique une double écoute, celle de l'interviewé.e avec la volonté de transcrire le plus fidèlement possible ses propos et l'écoute de ce qui émerge chez moi, en tant que chercheuse, parce que cette démarche est, pour moi, une part importante de l'étape d'analyse à venir du contenu latent du propos de l'interviewé. Dans la perspective clinique d'orientation psychanalytique, comme le décrit Catherine Yelnik, « avec le postulat de l'inconscient, le chercheur se centre sur les dimensions latentes, inconscientes de la relation que la personne entretient à l'objet. Les éléments d'énonciation en sont les aspects perceptibles, ce qui affleure dans le discours de certaines dimensions

¹¹⁷ Castarède, M-F. (1983/2013). L'entretien clinique à visée de recherche. Dans Chiland, C. *L'entretien clinique* (p. 140-171). Paris : Puf.

¹¹⁸ Ibid.

inconscientes, ils ouvrent une porte d'accès à la réalité psychique singulière d'un sujet »¹¹⁹.

Aussi je peux dire que je me sens véritablement engagée dans une démarche de recherche depuis trois ans. Je n'avais jamais interrompu mon activité professionnelle de directrice, jusqu'au mois de février 2017, pour entrer dans la phase de rédaction proprement dite. Je voudrais insister sur le fait que j'ai choisi d'effectuer cette recherche sur la fonction qui est celle même que j'occupe et dans le même type d'institution que celle que je dirige. Philippe Chaussecourte, dans son article publié dans la revue *Cliopsy* en 2017, évoque un article tiré de la thèse de Chantal Costantini¹²⁰, ancienne doctorante de Claudine Blanchard-Laville, qui, je cite, « explicite des modalités de son implication par rapport à son thème de recherche et montre comment un travail d'élaboration de cette implication a été productif, à la fois en termes de compréhension de la nature des liens profonds qui l'unissait à son sujet, mais également en termes de production de connaissances... »¹²¹. À l'instar de cette chercheuse, je me suis retrouvée dans des liens, je dirais particulièrement serrés avec mon objet de recherche au point, comme en témoigne C. Costantini elle-même dans son article de 2009, « que j'ai repoussé l'analyse des entretiens que j'avais réalisés en dernier lieu, comme si ce travail-là, qui pourtant justifiait l'entreprise de recherche, devenait accessoire par rapport à une analyse approfondie des liens personnels entretenus avec mon thème et dont je cherchais à dénouer le sens »¹²². Ainsi, tout dans ma pratique au quotidien me renvoyait à mon objet de recherche et tout dans mon parcours de recherche me renvoyait à ma pratique au quotidien. Je ne parvenais pas à me distancier de mes élaborations sur ma pratique pour me mettre en situation d'écoute pour les entretiens que je devais réaliser. Je crois que, comme le rappelle P. Chaussecourte,

¹¹⁹ Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et Formation*, 50, 133-145, p. 142.

¹²⁰ Costantini, C. (2009). Le chercheur : sujet-objet de sa recherche ? *Cliopsy*, 1, 101-112.

¹²¹ Chaussecourte, P. Autour de la question du « contre transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17, 107-127.

¹²² Costantini, C. (2009). Le chercheur : sujet-objet de sa recherche ? *Cliopsy*, 1, 101-112, p. 103.

se référant à la proposition d'Ardoino¹²³ (1991) pour la notion d'implication quand il écrit « qu'elle serait de l'ordre du “replié” [sur soi] »¹²⁴, j'étais repliée sur moi-même et sur ma position de directrice dans mon institution. J'avais réalisé deux entretiens que je ne parvenais pas à analyser, trop submergée par mes propres mouvements psychiques concernant ma position de directrice ; je ne cessais d'exprimer le besoin impérieux que j'avais de dire, moi aussi, quelque chose de ma fonction de direction et de ma posture de directrice avant de pouvoir entendre ce que pouvaient en dire les sujets que j'écoutais. C'est ainsi, au prix de longs temps d'élaboration, soutenue par le groupe de doctorants, mon directeur et ma tutrice de recherche, que la décision fut prise de me pencher sur le chapitre qu'avait écrit Rosa Leseurre dont je donne une présentation dans le prologue de cet écrit. C'est à travers le travail d'analyse de ce texte que j'ai, dans un premier temps, tenté de me dégager de ce repli sur moi-même.

2-2-2 Une difficulté méthodologique liée au contre-transfert du chercheur

J'aimerais évoquer comment j'ai rencontré ce texte et expliciter l'intensité des sentiments de rejet/attractif qu'il a suscités en moi, souvent à mon insu, et la difficulté méthodologique liée à mon contre-transfert de chercheuse à laquelle j'ai été confrontée. Comme je l'ai évoqué dans le prologue, lorsque je prends mes fonctions de direction de la MECS, je n'ai toujours pas lu le livre qui contient ce texte. Très vite, l'équipe de chefs de service laisse entendre le « trouble » que le chapitre écrit par celle qu'ils désignaient encore comme « leur directrice », provoquait en eux. Je saurai bien plus tard que nombre d'entre eux ne l'avaient pas lu. En effet, certains avaient pu exprimer qu'ils ressentaient une forme d'interdiction de le lire, sentiment qui aurait été fondé par le fait qu'après sa publication, le livre aurait été distribué dans de nombreux établissements de l'Association et qu'aucun exemplaire n'avait été adressé à notre institution. Pour précision, l'auteure du chapitre 9 évoque la

¹²³ Ardoino, J. (2000). *Les Avatars de l'éducation, problématiques et notions en devenir*. Paris : Puf. (Ouvrage original publié en 1991).

¹²⁴ Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17, 107-127, p. 113.

violence avec laquelle elle a vécu une situation concernant l'équipe de cadres qu'elle dirigeait et, plus spécifiquement, le rapport de forces qu'elle avait eu à vivre avec l'un des chefs de service qui ne faisait plus partie de l'équipe lorsque j'ai moi-même pris mes fonctions. Les chefs de service encore en poste avaient eu un retour de ce contenu par des salariés de l'Association. Bien qu'ils ne l'aient pas clairement verbalisé, j'ai entendu en filigrane au cours de mes échanges avec eux, qu'ils se sont sentis profondément blessés par ce texte et que ce qui y était dit à leur propos était insupportable mais qu'ils ne pouvaient pas en parler puisque la personne concernée *était disparue*. Dans les semaines qui ont suivi ma prise de fonction dans cette MECS, d'anciens collègues ont organisé un repas pour formaliser mon départ de mon ancien poste ; lorsque j'ai annoncé que j'avais pris mes fonctions dans telle Association comme directrice de tel établissement, une personne qui avait pour habitude de collaborer avec les équipes de l'établissement que je commençais à diriger me dit : « *Ah t'as pris la place de la morte !* ». On peut imaginer les effets d'une telle observation et en quoi elle a alimenté pour moi, je dirais en sourdine, l'angoisse du chercheur dans le sens de G. Devereux qui nous rappelle dans son ouvrage *De l'angoisse à la méthode*, qu'une des étapes des sciences du comportement consiste « en l'étude de l'engagement personnel du savant dans son matériau et des déformations de la réalité qui résultent de ses réactions de "contre-transfert", puisque le plus grand obstacle à la création d'une science du comportement qui soit scientifique est le fait, mal exploité, que le chercheur est émotionnellement impliqué dans son matériau, auquel il s'identifie ; ce qui, en dernière analyse, rend l'angoisse inévitable »¹²⁵.

Je crois que je dirige cette MECS depuis au moins un an lorsque je prends enfin connaissance du chapitre en question sans parvenir à en faire une lecture précise. En effet mon attention est très superficielle, je ne parviens pas à entrer dans le texte. J'en ressors avec du ressentiment à l'égard de J.-P. Lebrun qui, selon moi, n'a pas aidé cette directrice à faire évoluer son écriture. En effet, dans la forme, le texte revêt pour moi une apparence un peu brute, comme celle d'un premier jet d'écriture

¹²⁵ Devereux, G., (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion. (1980).

qui n'aurait subi aucune modification. J'identifiais ma difficulté à aller plus avant dans le contenu du texte comme étant en lien avec sa forme dont je rendais J.-P. Lebrun responsable, alors même qu'il avait pris soin d'explicitier à la fin de l'ouvrage les choix qu'il avait fait de publier ce texte sans rien y modifier. Je n'avais, pour ma part, ni lu jusqu'au bout ce qu'il écrivait en postface, ni pris en considération la dimension temporelle de cette écriture, l'auteur du chapitre étant déjà très malade au moment de l'écriture de son texte. À chaque fois que le livre était évoqué dans le groupe de directeurs dont maintenant je faisais partie, ayant depuis pris la place « *de la morte* », les observations des uns, des unes et des autres, étaient, avec le recul, je le réalise, assez négatives et plutôt dénigrantes. Je m'étais, je crois, construite la représentation que ce chapitre n'avait pas vraiment sa place dans le livre et je crois avoir retenu que sa « valeur ajoutée » dans la compréhension de la fonction était dénuée d'intérêt. J'ai même cru sentir une forme de ressentiment, éprouvé par certains des co-auteurs, à l'égard de ce chapitre 9 qui, avec l'hommage qui était dédié en introduction de l'ouvrage à titre posthume à la directrice qui l'avait rédigé, suscitait si ce n'est l'attention mais au moins la curiosité du lecteur. Je crois qu'à mon insu, j'avais, comme les chefs de service, intériorisé une forme d'interdit d'accès à ce chapitre. Je peux dire aujourd'hui que ce n'est que cinq ans après avoir pris mes fonctions que j'ai réellement pu prendre le temps de le lire vraiment ; lorsque je me suis attelée à son analyse, c'est un travail auquel je ne pensais pas avoir à consacrer beaucoup de temps. À chaque fois que je décidais de prendre un moment pour y travailler, j'étais physiquement souffrante (maux de tête invalidants, maux d'estomac, grippe). Puis j'ai perdu le livre sur lequel je travaillais et que j'avais commencé à annoter. Je me suis procurée un second exemplaire, auquel je disais me « sentir étrangère » parce que le précédent m'accompagnait depuis un certain temps. Je finis par dire à ma tutrice de recherche que finalement, je n'étais plus très sûre de la pertinence de l'analyse de ce texte, arguant que je ne voyais pas ce qu'il allait apporter à ma recherche ; cette dernière a attiré ma vigilance sur le choix peut-être avant tout défensif que je faisais face à un matériau qui était sans nul doute anxiogène pour moi. J'avais en effet développé des stratégies dont je peux lire qu'elles ont été identifiées par G. Devereux qui a

repéré toutes sortes de manœuvres d'évitement possibles : « le savant [dit-il] cherche à se protéger contre l'angoisse par omission, mise en sourdine, non-exploitation, malentendu, description ambiguë, surexploitation ou réaménagement de certaines parties de son matériau »¹²⁶. Je me suis de nouveau retrouvée le livre entre les mains, après avoir pris le traitement médical nécessaire qui avait fait fuir le début d'une migraine, je devais pouvoir y arriver. Je me demandais comment j'allais décrypter cet écrit dont tous les accès me semblaient verrouillés. Je dirais que ce texte restait muet, il ne me parlait en rien, de rien. Et presque sans m'en rendre compte, sans réfléchir, comme pour m'occuper les mains et l'esprit, je me suis installée devant l'ordinateur et j'ai commencé à dactylographier le texte. J'ai adopté intuitivement la codification qui est utilisée pour la transcription des enregistrements des entretiens cliniques : pour une virgule je mettais un / pour un point //, pour un point d'interrogation j'écrivais entre parenthèses « la forme est interrogative » et ainsi de suite. Comme pour la transcription des entretiens cliniques que j'avais réalisés moi-même, j'ai alors ouvert un deuxième document texte dans lequel je reportais les réflexions et élaborations qui me venaient tout au long de la frappe. C'est ainsi que j'ai enfin dé-crypté, sorti de sa crypte en quelque sorte, ce texte, comme si je redonnais vie à celle à laquelle j'avais succédé. J'ai eu besoin de sortir ce chapitre inanimé de ce livre, qui devenait, dans mon fantasme, un caveau à partir du moment où je tentais d'entrer dans le texte. Je crois que, de surcroît, la morbidité du texte s'amplifiait à chaque fois que j'ouvrais le livre dont la première page rappelait irrémédiablement qu'il était dédié à l'auteur du chapitre décédée à telle date ; le fait que ce texte se trouve entre les textes de celles et ceux qui étaient devenus mes collègues et, qui eux, étaient bien vivants, mettait en relief son statut de « disparu, d'inerte, de mort, de silencieux ». En ayant sous les yeux ce chapitre devenu ma transcription du texte, j'avais le sentiment que je n'occupais plus la *place de la morte* et que, par ce subterfuge méthodologique, j'avais réussi à raviver la parole de cette directrice que je pouvais maintenant essayer d'entendre. Je crois que, sans m'en rendre compte, je m'étais associée à un fantasme collectif

¹²⁶ Ibid., p. 77

qui voulait réduire au silence la parole de cette directrice. À ce jour, j'é mets l'hypothèse qu'il était peut-être insupportable, pour tous, d'entendre une parole qui transgressait la règle fondamentale de confidentialité de ce qui se disait dans le Conseil de direction de l'Association, qui réunit l'ensemble des directeurs des institutions qu'elle gère. En effet, l'auteur du chapitre fait référence à ce qu'elle vivait à l'intérieur de cette instance associative. Pour ma part, c'est au prix d'un long travail d'élaboration sur ce point avec ma tutrice qui ne m'a pas laissée poursuivre ma stratégie d'évitement que je n'ai pas renoncé. Ces élaborations contre-transférentielles m'ont conduite, entre autres, à interroger mon rapport à la mort et surtout à celle de mon père, que je ne crois pas nécessaire de « visibiliser » plus avant ici ; je renvoie, à ce propos, aux distinctions que fait P. Chaussecourte, sur ce qui peut être écrit dans le corps de la recherche ou n'a pas à être rendu visible, dans son article auquel j'ai déjà fait référence.

2-2-3 L'écoute et la transcription des entretiens cliniques

Je voudrais maintenant évoquer plus particulièrement les processus qui furent à l'œuvre pour moi pendant l'étape de l'écoute et de la transcription des enregistrements des entretiens. Comme je l'ai déjà évoqué, j'ai tenté de trouver des solutions qui puissent être au service d'un mécanisme défensif qui était à l'œuvre chez moi pour éviter la situation d'entretien. Je peux me demander si, à mon insu, je n'ai pas cherché à éviter de me mettre à l'épreuve des effets contre-transférentiels que je pressentais dans la mise en situation d'entretien. C'est ainsi que j'ai réalisé le premier entretien un peu comme on se jette à l'eau, « la peur au ventre », en « fermant les yeux » et en « me pinçant le nez pour cesser de respirer », dans un espoir totalement irrationnel de ne rien sentir. Comme je l'expliquerai dans le paragraphe consacré à l'analyse des entretiens, j'ai été entièrement « imprégnée » et contre-transférentiellement « altérée » par la rencontre avec Denis, le premier directeur que j'ai interviewé.

J'ai été très affectée par la transcription de l'enregistrement de tous les entretiens. Au fur et à mesure de l'écoute que j'effectuais de l'enregistrement d'un entretien, j'avais une sorte d'intimité psychique qui s'instaurait avec celui ou celle dont

j'écoutais la voix, en essayant de l'entendre au-delà de ce qu'il ou elle disait au plan manifeste. Je tentais d'appréhender ce qui se disait en creux à travers ce que je transcrivais de ces paroles mais aussi de ce que j'avais interprété de ce que j'avais entendu dans l'après-coup. Aurélie Maurin a écrit un article intitulé « Bruit-silence : d'une posture à l'autre, le contre-transfert d'une retranscriptrice » qui a été publié dans la revue *Cliopsy* en 2009 : elle y décrit l'expérience qui fut la sienne de retranscrire des enregistrements de groupe de parole d'adolescents. Elle explique comment il s'est agi, pour elle, « de traduire les paroles en mots, une à une » et que, parfois, « réécouter la même phrase, voire le même mot, une multitude de fois, s'avère nécessaire avant d'être suffisamment assuré de ne pas déformer les propos des sujets interviewés ou des interviewers »¹²⁷. J'ai l'impression que c'est un exercice du même ordre que j'ai tenté de faire et qui m'a d'ailleurs conduit à m'intéresser au travail minutieux que font les linguistes pour être au plus près du dire de celui qui a parlé. Je peux me demander si ce ne fut pas pour moi une volonté de me constituer une forme d'attention un peu technique aux paroles que j'avais rapportées lors de la rencontre avec les sujets interviewés. Je pense ici à « l'étape essentielle de l'élaboration des matériaux cliniques » qu'évoque L. Gavarini dans la communication de l'AREF que j'ai citée précédemment, qui, d'après cette auteure, « est constituée par l'écriture de la recherche » et qui représente un « moment de séparation d'avec les lieux et d'avec les personnes rencontrées, moment toujours délicat », surtout, poursuit-elle, « si l'on considère nos interlocuteurs sur le terrain comme des Sujets avec lesquels un travail a été entrepris et non comme des “verbatim” consommables et au service de la connaissance »¹²⁸. J'ai lu quelques extraits des entretiens (1962-1980) avec Roland Barthes rassemblés dans le livre *Le grain de la voix*¹²⁹. Dans la préface de cet ouvrage, c'est Roland Barthes lui-même qui analyse le passage de la parole prononcée à la parole

¹²⁷ Maurin, A. (2009). Bruit-silence : d'une posture à l'autre, le contre-transfert d'une retranscriptrice, *Cliopsy*, 2, 49-57.

¹²⁸ Gavarini, L. (2013). Les approches cliniques d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation : défense et illustration du « plein emploi de la subjectivité » et de la singularité dans la recherche. *Actes du Congrès international de l'AREF de 2013*.

¹²⁹ Barthes, R. (1981). *Le Grain de la voix*. Paris : Éditions du Seuil (1999).

transcrite. Il écrit : « lorsque nous parlons, nous voulons que notre interlocuteur nous écoute » et nous cherchons, précise ce philosophe sémiologue, à réveiller « son attention par des interpellations vides de sens (du type “*allô, allô, vous m’entendez bien ?*” ; très modestes, ces mots, ces expressions » ont pourtant « quelque chose de discrètement dramatique »¹³⁰. La clarté avec laquelle Roland Barthes décrit ce qui se joue dans la transcription de la parole qui nous est adressée m’a saisie et m’a autorisée à m’engager entièrement dans la démarche de transcription des enregistrements des entretiens que j’avais effectués. Comme il l’a écrit, les mots sont alors « des appels, des modulations » à travers « lesquels un corps cherche un autre corps ». Il ajoute : « c’est ce chant – gauche, plat, ridicule, lorsqu’il est écrit – qui s’éteint dans notre écriture »¹³¹ et ce à quoi je souscris : « ce qui se perd dans la transcription, c’est le corps »¹³². Il y a quelque chose de cet ordre-là, je crois, qui m’a profondément touchée lorsque j’écoutais les enregistrements. J’ai eu l’extrême sensation de ne garder de l’autre que cette voix enregistrée, qui n’était plus vraiment la sienne, cette voix que je triturais, découpais, pour mieux en extraire une sorte d’essence... qui n’avait sans doute plus grand-chose à voir avec la personne que j’avais écoutée pendant ce tout petit laps de temps. C’est une sensation très proche de ce que je ressentais enfant devant les photos de mes grands-parents restés en Tunisie que je gardais dans les livres qui m’appartenaient et que je regardais, caressais, cachais, ressortais souvent en écoutant des chansons en arabe qui faisaient émerger chez moi, des émotions douces et douloureuses à la fois.

Je souhaite conclure ce chapitre sur une citation de Roland Barthes que je veux garder intacte :

« Nous parlons, on nous enregistre, des secrétaires diligentes écoutent nos propos, les épurent, les transcrivent, les ponctuent, en tirent un premier script que l’on nous soumet pour que nous le nettoiyions de nouveau avant de le livrer à la publication, au livre, à l’éternité. N’est-ce-pas la “toilette du mort que nous venons de suivre ? Notre parole, nous l’embaumons, telle une momie, pour

¹³⁰ Ibid., p. 11.

¹³¹ Barthes, R. (1981). *Le Grain de la voix*. Paris : Éditions du Seuil (1999), p. 11.

¹³² Ibid.

la faire éternelle. Car il faut bien durer un peu plus que sa voix il faut bien, par la comédie de l'écriture, s'inscrire quelque part. Cette inscription, comment la payons-nous ? Qu'est-ce que nous lâchons ? Qu'est-ce que nous gagnons ? »¹³³.

2-3 Vers une position de chercheuse

Comme je l'évoquais précédemment à propos de l'évolution de mon questionnement, la question du temps a pris à un moment donné une place sans doute trop prépondérante dans l'orientation que je donnais à ma recherche. De plus, l'entretien durant lequel j'ai écouté Denis, était venu confirmer, à travers les éléments de discours de ce directeur, l'intensité des émotions soulevées par la question du rapport au temps des directeurs, dont j'avais acquis la conviction pour mon propre compte. Outre cette impression, avec le recul, ma démarche s'orientait davantage vers une sorte de vérification de ce que je vivais dans ma fonction plutôt qu'à chercher et découvrir ce que j'allais trouver de nouveau. Je réalise aujourd'hui qu'accepter de se laisser « prendre » dans le processus de recherche impose à l'apprenti-chercheur d'effectuer un travail de désintrication entre ce qu'il cherche à « prouver » à partir des intuitions qu'il pense avoir à propos de son objet et ce à quoi il est prêt à renoncer pour chercher véritablement. Pour préciser ma pensée, je ferai le parallèle avec l'enquête policière. Si l'enquêteur, avant de commencer son enquête est convaincu qu'il connaît le coupable, il va enquêter en obstruant de nombreuses pistes qu'il aurait pu emprunter et, de ce fait, privilégier celles qui le mèneront vers la personne qu'il soupçonne. Pour être dans une démarche d'élucidation, il doit se défaire des effets de tout type de vraisemblance pour ensuite comprendre comment se sont construites les présomptions qui le mènent vers le coupable qu'il pressent. Il doit bien au contraire se pencher sur la scène, investiguer, étudier toutes les pièces, interroger des témoins en utilisant les mêmes modalités afin d'obtenir des résultats comparables. Il utilisera une méthodologie rigoureuse et précise afin que le doute puisse émerger et lui permette ainsi de poursuivre ses

¹³³ Ibid., p. 9.

investigations. Durant l'année 2016, je me suis trouvée dans une situation professionnelle tellement envahissante et contraignante que je n'avais aucun espace pour entamer ce processus de recherche. Durant un séminaire doctoral, mon directeur de recherche a clairement interrogé la compatibilité de l'exercice de ma fonction avec la posture de chercheuse. Cette interrogation fut salutaire. J'en vins rapidement à faire le choix de me dégager de ma fonction pour laisser la place, dans ma vie, à la recherche. C'est ainsi que j'ai pris sept mois de congé qui m'ont permis de me dégager totalement de ma fonction de directrice. Ce n'est qu'à ce moment-là que j'ai pu vraiment engager l'analyse des entretiens que j'avais réalisés ; je pouvais enfin entendre ce que les directeurs et directrices pouvaient dire de la manière dont ils et elles vivaient leur fonction de direction. C'est aussi à cette étape de mon parcours de recherche que j'ai enfin pu « entrer en écriture ». C'est dans l'écoute des entretiens et dans la phase de leur analyse que j'ai légèrement déplacé mon regard à propos de la question du temps. En effet, le rapport entre temps et inconscient dans la théorie psychanalytique s'est révélé si vaste qu'il aurait mérité un travail de recherche à part entière et surtout exigé une maîtrise plus étendue des concepts psychanalytiques que celle que j'avais. J'ai fait le choix de tenter d'appréhender plus particulièrement le thème de la pulsion et du dualisme pulsion de mort/pulsion de vie vers lequel mes lectures à propos de la question du temps m'avaient orientée. J'ai également été conduite à préciser quelques évidences pour moi comme : qu'est-ce que recouvre l'expression *fonction de direction*, que désigne *la Protection de l'Enfance*, et quelles sont les caractéristiques d'une *Maison d'Enfants à Caractère Social*, avant de pouvoir découvrir et élaborer des hypothèses sur certains des phénomènes psychiques à l'œuvre pour celui ou celle qui occupe une fonction de direction de MECS.

Chapitre 3 De quelques notions théoriques

3-1 La notion pulsion

C'est à partir des travaux de psychanalystes contemporains que j'ai saisi certains aspects de la théorie freudienne des pulsions. J'ai le sentiment d'en avoir dégagé un

sens éclairant pour moi en cheminant dans les lectures des auteurs dans un ordre quasi généalogique ; je comprenais les notions proposées par un auteur lorsqu'il partait des élaborations d'un autre auteur qui l'avait précédé et ainsi de suite : c'est en lisant André Green sur la question des pulsions que je suis remontée dans l'histoire de cette notion à travers les travaux des auteurs qui l'ont précédé mais aussi de ceux qu'il a lui-même connus. J'ai finalement choisi de n'utiliser ici les travaux que de quelques-uns des auteurs parmi tous ceux que j'ai lus à ce propos : S. Freud, A. Green, J. Laplanche et de R. Kaës tout en m'appuyant sur certains commentaires de leurs textes. C'est en parcourant le temps de l'histoire depuis les propositions de S. Freud que j'ai pu tenter de dénouer pour moi-même les composantes de cette théorie, sans doute la plus controversée parmi celles que Freud a énoncées. C'est ce que lui-même ne manque pas de rappeler dans la préface de la quatrième édition (1920) des *Trois essais de la théorie sexuelle* (1905) : « La partie de la théorie qui est à la frontière de la biologie, et dont les fondements sont exposés dans ce petit écrit, continue de soulever une opposition aussi intense, et a même amené certaines personnes, qui s'étaient activement intéressées à la psychanalyse pendant un temps, à l'abandonner et à adopter de nouveau le rôle du facteur sexuel dans la vie psychique normale et pathologique. »¹³⁴

S. Freud écrivait en 1932 dans *Les nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse* : « La théorie des pulsions est pour ainsi dire notre mythologie. Les pulsions sont des êtres mythiques, formidables dans leur imprécision. Nous ne pouvons dans notre travail faire abstraction d'eux un seul instant et cependant nous ne sommes jamais certains de les voir nettement. »¹³⁵ Pour tenter d'expliquer le fonctionnement psychique, l'inventeur de la psychanalyse emploie le terme de topique¹³⁶ qui renvoie à un système spatial d'organisation du psychisme. Selon J. Laplanche et J.-B. Pontalis dans leur *Vocabulaire* (1967), il s'agit « d'une théorie ou point de vue qui suppose une différenciation de l'appareil psychique en un

¹³⁴ Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Traduit de l'allemand par P. Koepfel, préface de M. Gribinsks. Paris : Gallimard (1987), p. 31.

¹³⁵ Freud, S. (1933). *Les nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*. Traduit de l'allemand par R.-M. Zeiltin. Saint-Amand : Folio Essais (1992), p. 129.

¹³⁶ Le terme topique signifiant théorie des lieux (grec).

certain nombre de systèmes doués de caractères ou de fonctions différentes et disposés dans un certain ordre les uns par rapport aux autres, ce qui permet de les considérer métaphoriquement comme des lieux psychiques dont on peut donner une représentation figurée spatialement »¹³⁷. S. Freud a proposé deux topiques, la première en 1900 dans laquelle il distingue *conscient*, *préconscient* et *inconscient* et la seconde en 1920 qui propose trois instances : le *ça*, le *moi* et le *surmoi*. Le *ça*, pôle pulsionnel de l'individu, correspond à l'inconscient. Le *moi*, pôle défensif de l'individu, serait une sorte de conciliateur entre le monde extérieur et le *ça* du sujet et enfin le *surmoi* qui assure des fonctions d'auto-observation, de conscience morale et de censure. Dès 1895, S. Freud est amené à s'interroger sur les liens existant entre les indices cliniques que manifeste l'hystérique et ses fantasmes d'origine sexuelle. J. Laplanche, qui a consacré de nombreux écrits à éclairer la pensée freudienne, précise que les *Trois essais sur la théorie sexuelle* « ne présentent pas une théorie abstraite de la pulsion en général, mais décrivent cette pulsion par excellence qu'est la pulsion sexuelle »¹³⁸. Cet auteur clarifie les subtilités de la terminologie allemande du mot *pulsion* (*Trieb* en allemand), qui selon lui, peut être confondue avec celle du terme *Instinct* (*Instinkt*) et de l'emploi qu'en fait Freud pour « désigner tout autre chose que ce qui est décrit par ailleurs comme sexualité »¹³⁹. C'est dans *Pulsions et destins des pulsions*¹⁴⁰ que J. Laplanche situe l'exposé le plus « systématique » de S. Freud qui décompose la pulsion selon « quatre dimensions », ou comme l'exprime Freud lui-même, « selon les quatre "termes en rapport avec le concept de pulsion" : la "poussée (*Drang*), le "but" (*Ziel*), l'"objet" (*Object*) et la "source" (*Quelle*) »¹⁴¹ ; d'après J. Laplanche, S. Freud définit la pulsion comme « un processus dynamique consistant dans une poussée (charge énergétique, facteur de motricité) qui fait tendre l'organisme vers un but »¹⁴². Cet auteur précise que, dès les écrits de 1905, pour Freud, « une pulsion a sa source

¹³⁷ Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Puf (2004), p. 484.

¹³⁸ Laplanche, J. (1970). *Vie et mort en psychanalyse*. Paris : Flammarion (2001), p. 20.

¹³⁹ Ibid., p. 21.

¹⁴⁰ Freud, S. (1915). Pulsions et destins des pulsions. Dans Freud, S. *Métapsychologie* (p. 11-44). Paris : Gallimard (1968).

¹⁴¹ Laplanche, J. (1970). *Vie et mort en psychanalyse*. Paris : Flammarion (2001), p. 22.

¹⁴² Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Puf (2004), p. 359.

dans une excitation corporelle (état de tension) ; son but est de supprimer l'état de tension qui règne à la source pulsionnelle : c'est dans l'objet ou grâce à lui que la pulsion peut atteindre son but »¹⁴³. Dans le chapitre « Les aberrations sexuelles » des *Trois essais sur la théorie sexuelle* (1905), à travers son exposé sur « les pulsions partielles et zones érogènes », S. Freud indique que « par “pulsion” nous ne pouvons, de prime abord, rien désigner d'autre que la représentance de la vie psychique d'une source endosomatique de stimulations s'écoulant de façon continue, par opposition à la “stimulation” produite par des excitations sporadiques et externes »¹⁴⁴. Si je tente d'appréhender la définition de Freud, je dirais que si j'ai une sensation d'étouffement et de crispation physique au niveau du plexus parce que l'objet de mon amour ne répond pas à mes attentes, le malaise physique que je ressens « à l'intérieur de mon corps » serait une *représentance* de ma vie psychique. Je peux être soumise à cette stimulation interne de façon continue alors que si j'ai mal à l'estomac après un coup qui m'a été porté, cette douleur, résultant d'une excitation externe, va avoir une durée limitée. Gisèle Harrus-Révidi dans la préface de l'édition de 2012 de *Pulsions et destins des pulsions* définit la source de la pulsion comme « un chatouillement, un gratouillis interne ou externe »¹⁴⁵. Elle précise que la pulsion serait « comme le représentant de cette excitation localisée dans le corps qu'elle transmettrait à la psyché. Biologique, donc, et transmise à la psyché par une forme de délégation »¹⁴⁶. S. Freud quant à lui, confirme que la pulsion est « l'un des concepts de la démarcation entre le psychique et le somatique »¹⁴⁷. Il précise que l'hypothèse « la plus simple et la plus commode sur la nature des pulsions serait qu'elles ne possèdent aucune qualité par elles-mêmes, mais qu'elles ne doivent être considérées que comme mesure du travail demandé à la vie psychique »¹⁴⁸. La pulsion serait-elle comme une unité de mesure abstraite,

¹⁴³ Ibid., p. 360.

¹⁴⁴ Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard (1987), p. 83.

¹⁴⁵ Harrus-Révidi, G. (2012). Préface. Dans Freud, S. (1915). *Pulsions et Destins des pulsions*. Paris : petite bibliothèque Payot, p. 34.

¹⁴⁶ Ibid.

¹⁴⁷ Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard (1987), p. 83.

¹⁴⁸ Ibid.

impossible à saisir ? Le psychanalyste Alain Gibeault¹⁴⁹, pour éclairer le processus somatique liée à la pulsion, s'appuie sur ce que S. Freud énonce en ces termes : « Une pulsion ne peut jamais devenir objet de la conscience, seule le peut la représentation qui la présente. Mais dans l'inconscient aussi, la pulsion ne peut être représentée que par la représentation. Si la pulsion n'était pas attachée à une représentation ou n'apparaissait pas sous forme d'état d'affect, nous ne pourrions rien savoir d'elle »¹⁵⁰. A. Gibeault, après avoir précisé « le principe d'inertie selon lequel la tendance de l'appareil psychique est de ramener à zéro le niveau de tension » explique que « si la tension liée au besoin peut disparaître avec la satisfaction alimentaire, celle liée à la pulsion ne peut jamais complètement se résoudre, car la pulsion s'adresse à un objet dont la fonction même est de ne pas la satisfaire »¹⁵¹. Il poursuit, développant cet aspect de la théorie des pulsions : l'enfant, précise-t-il, « fantasme à propos de cet objet total perçu dans sa continuité la même satisfaction qu'il trouvait auparavant, lorsque la nourriture satisfaisait ses besoins : d'où la contradiction et le leurre, car cet objet partiel, symbole de la satisfaction, ne coïncide ni avec l'objet de la satisfaction du besoin, c'est-à-dire le lait, ni avec la mère comme objet total »¹⁵². Cet auteur rappelle que la pulsion, comme l'affirme S. Freud en 1915, représente « une *force constante* contre laquelle il n'y a pas de fuite qui puisse servir contre elle... »¹⁵³. Parvenue à cette étape de ma compréhension de la théorie des pulsions, je réalise sa dimension inconsciente ; cette force pulsionnelle prend tout son sens quand J. Laplanche affirme que : « La réappropriation "en première personne" de la force pulsionnelle ne peut être, au mieux, qu'un objectif "infini" de la cure ; croire qu'on atteint cet objectif en proposant une *théorisation* qui dénie notre passivité à l'égard de la poussée

¹⁴⁹ Gibeault, A. (1980). *Les pulsions : amour et faim, vie et mort*. Paris : TCHOU, Coll. Les grandes découvertes de la psychanalyse, p. 86.

¹⁵⁰ Freud, S. (1915). L'inconscient. Dans Freud, S. *Métapsychologie*. Paris : Gallimard (1968), p. 82.

¹⁵¹ Gibeault, A. (1980). *Les pulsions : amour et faim, vie et mort*. Paris : TCHOU, p. 71.

¹⁵² Ibid.

¹⁵³ Ibid.

pulsionnelle, c'est substituer la pensée magique à la lente perlaboration psychanalytique »¹⁵⁴.

3-2 La notion de pulsion de mort

Freud introduit précisément la notion de *pulsion de mort* (Thanatos) en 1920 dans *Au-delà du principe de plaisir*. Dès les premières pages, il rappelle que selon son approche, « l'évolution des processus psychiques est régie par le principe de plaisir »¹⁵⁵. Il affirme : « Autrement dit, nous croyons, en tant que psychanalystes, qu'elle [l'évolution des processus psychiques] est déclenchée chaque fois par une tension désagréable ou pénible et qu'elle s'effectue de façon à aboutir à une diminution de cette tension, c'est-à-dire à la substitution d'un état agréable à un état pénible. »¹⁵⁶ S. Freud avertit ensuite son auditoire ou son lecteur que les hypothèses qu'il s'apprête à développer pourraient paraître spéculatives. Cependant, explique-t-il, « c'est en cherchant à décrire et à expliquer les faits de notre observation journalière que nous en arrivons à formuler de pareilles hypothèses spéculatives »¹⁵⁷. Dans l'introduction de cet essai, Freud poursuit en paraissant parfois se justifier et en expliquant l'origine de ce qu'il va montrer dans les observations qu'il a faites à de nombreuses reprises dans son travail psychanalytique. S. Freud affirme qu'il est décidé à « établir entre le plaisir et le déplaisir, d'une part, la quantité d'énergie (non liée) que comporte la vie psychique, d'autre part, certains rapports, en admettant que le déplaisir correspond à une augmentation, le plaisir à une diminution de cette quantité d'énergie »¹⁵⁸.

¹⁵⁴ Laplanche, J. (1986). La pulsion de mort dans la théorie de la pulsion sexuelle. Dans Green, A. et al. *Pulsion de mort*. (p. 11-26) Paris : Puf, p. 15.

¹⁵⁵ Freud, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir*. Dans Freud, S. *Essais de psychanalyse*. Paris : petite bibliothèque Payot (1977), p. 7.

¹⁵⁶ Ibid.

¹⁵⁷ Ibid.

¹⁵⁸ Ibid., p. 8.

3-3 La compulsion de répétition

Freud poursuit son raisonnement en évoquant le jeu de son petit-fils Ernst qui a 18 mois lorsqu'il réalise cette observation ; à chaque absence de sa mère, l'enfant s'amuse à lancer une bobine par-dessus le bord de son lit, tout en maintenant le fil, la faisant disparaître et réapparaître ; « tel était le jeu complet, comportant une disparition et une réapparition, mais dont on ne voyait généralement que le premier acte, lequel était répété inlassablement, bien qu'il fût évident que c'est le deuxième acte qui procurait à l'enfant le plus de plaisir »¹⁵⁹. S. Freud s'appuie également sur les rêves traumatiques des grands blessés de la guerre, au travers desquels ces derniers revivent, de façon répétée, les horreurs qu'ils ont connues lorsqu'ils étaient au front. J. Laplanche et J.-B. Pontalis définissent la *compulsion de répétition* comme un « processus incoercible et d'origine inconsciente, par lequel le sujet se place activement dans des situations pénibles, répétant ainsi des expériences anciennes sans se souvenir du prototype et avec au contraire l'impression très vive qu'il s'agit de quelque chose qui est pleinement actuel »¹⁶⁰. Ils complètent leur propos en rappelant que cette notion de compulsion de répétition est au centre de l'essai d'*Au-delà du principe de plaisir* (1920) et qu'elle participe « de la recherche spéculative qui est celle de Freud à ce moment décisif, avec ses hésitations, ses impasses et même ses contradictions »¹⁶¹. Selon les auteurs du *Vocabulaire de la psychanalyse*, cette notion « fait nécessairement intervenir des options sur les notions les plus cruciales de l'œuvre freudienne comme celle de principe de plaisir, de pulsion, de pulsion de mort, de liaison »¹⁶². Selon Freud, les névrosés pas plus qu'un grand nombre de « sujets normaux » ne peuvent se soustraire à la compulsion de répétition, car « on ne peut s'empêcher d'admettre qu'il existe dans la vie psychique une tendance irrésistible à la reproduction, à la répétition, tendance qui

¹⁵⁹ Ibid., p.16.

¹⁶⁰ Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Puf (2004), p. 86.

¹⁶¹ Ibid.

¹⁶² Ibid.

s'affirme sans tenir compte du principe de plaisir, en se mettant au-dessus de lui. »¹⁶³

Dans le chapitre intitulé « Les mécanismes de défense contre les excitations extérieures et leur échec, la tendance à la répétition », S. Freud s'engage tout d'abord dans une démonstration qu'il désigne lui-même de spéculative mais qu'il voudrait physiologique quant à l'appareil psychique en y situant les limites des systèmes C (Conscient) et P.-C. (Perception-Conscience). Il établit que l'appareil psychique possède contre les excitations extérieures du « dehors » « un moyen de protection qui lui permet d'amortir l'action des quantités d'excitations qui viennent l'assaillir »¹⁶⁴. Cependant, ajoute-t-il, « contre le dedans il n'y a pas de moyen de protection possible, si bien que les excitations [internes] provenant des couches profondes se propagent telles quelles, sans subir le moindre amortissement, au système C., certaines particularités de leur succession donnant lieu à la série des sensations de plaisir et de déplaisir »¹⁶⁵. Les rêves du malade atteint de névrose traumatique, dans leur apparition répétée, lui font revivre la situation traumatique, ils auraient alors un tout autre objectif. En effet, selon Freud, « ils ont pour but de faire naître chez le sujet un état d'angoisse qui lui permette d'échapper à l'emprise de l'excitation qu'il a subie et dont l'absence a été la cause de la névrose traumatique »¹⁶⁶. Freud révèle ainsi une fonction de l'appareil psychique qui, « sans être en opposition avec le principe de plaisir, n'en est pas moins indépendante et semble plus primitive que la tendance à rechercher le plaisir et à éviter le déplaisir »¹⁶⁷. Il nous conduit ainsi dans un « au-delà du principe de plaisir » : il développe ensuite une conception de l'instinct tant chez l'animal que chez l'homme précisant que, contrairement à la représentation « habituelle » d'un facteur de changement et de développement dans la notion d'instinct, il y voit « un facteur de conservation »¹⁶⁸. Il se risque par la suite à l'hypothèse selon laquelle « tous les

¹⁶³ Freud, S. (1920). Au-delà du principe de plaisir. Dans Freud, S. *Essais de psychanalyse*. Paris : petite bibliothèque Payot (1977), p. 27.

¹⁶⁴ Ibid., p. 35.

¹⁶⁵ Ibid.

¹⁶⁶ Ibid., p. 40.

¹⁶⁷ Ibid.

¹⁶⁸ Ibid., p. 46.

instincts se manifesteraient par la tendance à reproduire ce qui a déjà existé »¹⁶⁹. En effet, Freud montre que « les instincts organiques conservateurs se sont assimilés chacune des modifications de la vie, qui leur ont été ainsi imposées »¹⁷⁰ ; l'objectif de ces instincts étant justement de conserver toutes les modifications de la vie « en vue de la répétition ; et c'est ainsi qu'ils [ces instincts] donnent la fausse impression de forces tendant au changement et au progrès, alors qu'en réalité ils ne cherchent qu'à réaliser une fin ancienne en suivant des voies aussi bien nouvelles qu'anciennes »¹⁷¹. Poursuivant son argumentation, Freud conclut qu'en définitive, « la fin vers laquelle tend toute une vie est la mort ; et inversement : le non-vivant est antérieur au vivant. »¹⁷² ; bien que, selon lui, le but de la vie serait la mort et que « ce sont des instincts partiels, destinés à assurer à l'organisme le seul moyen véritable de retourner à la mort et de le mettre à l'abri de toutes possibilités autres que ses possibilités immanentes d'arriver à cette fin »¹⁷³. Non seulement l'organisme recherche toutes les voies possibles pour parvenir à ses fins et donc parvenir à sa fin mais « ne veut mourir qu'à sa manière ; et ces gardiens de la vie que sont les instincts ont été primitivement des satellites de la mort »¹⁷⁴, précise-t-il.

3-4 Dualisme des pulsions

Freud introduit le chapitre 6 d'*Au-delà du principe de plaisir* en affirmant qu'il existe une « opposition tranchée entre les "instincts du moi" et les instincts sexuels, les premiers tendant vers la mort, les derniers au prolongement de la vie »¹⁷⁵. Il rappelle à plusieurs reprises ce dualisme, évoquant les forces qui sont à l'œuvre et qui conduisent à distinguer « deux variétés d'instincts¹⁷⁶ ceux qui conduisent la vie à la mort et ceux, les instincts sexuels, qui cherchent sans cesse à renouveler la

¹⁶⁹ Ibid., p. 47.

¹⁷⁰ Ibid.

¹⁷¹ Ibid., p. 48.

¹⁷² Ibid.

¹⁷³ Ibid., p. 49.

¹⁷⁴ Ibid., p. 50.

¹⁷⁵ Ibid., p. 55

¹⁷⁶ J. Laplanche privilégie le terme de pulsion pour traduire le mot *trieb* dans tous ses écrits.

vie »¹⁷⁷. J. Laplanche (2001) définit cette dualité entre pulsion de vie et pulsion de mort, entre Éros et Thanatos, en explicitant qu'« Éros tend à maintenir et à élever le niveau énergétique des configurations dont il forme le lien intime. Tout comme Thanatos, cependant, Éros est une force interne, inhérente à l'individu : atome, cellule, individu vivant ou psychisme »¹⁷⁸. L'essai de Freud de 1920 éclaire la notion de pulsion de mort qui a pour caractère la tendance au rétablissement d'un état antérieur et qui est indissociable de la pulsion de vie.

La définition la pulsion de mort proposée par J. Laplanche et J.-B. Pontalis résume l'essentiel de la pensée de Freud. Selon ces deux auteurs, la pulsion de mort désigne « une catégorie fondamentale de pulsions qui s'opposent aux pulsions de vie et qui tendent à la réduction complète des tensions, c'est-à-dire à ramener l'être vivant à l'état inorganique »¹⁷⁹. Ils précisent que dans les écrits de Freud, les pulsions de vie « aussi désignées par le terme d'Éros, recouvrent non seulement les pulsions sexuelles proprement dites mais encore les pulsions d'auto-conservation »¹⁸⁰. Laplanche et Pontalis ajoutent une précision fondamentale permettant de distinguer les pulsions de mort, « tournées d'abord vers l'intérieur et tendant à l'autodestruction »¹⁸¹, de la pulsion d'agression ou de destruction qui seraient, pour leur part, « secondairement dirigées vers l'extérieur »¹⁸². Freud, dans les pages conclusives de son essai, rappelle la tendance des instincts (pulsions) au « rétablissement d'un état antérieur »¹⁸³ et réaffirme que le principe de plaisir « est une tendance au service d'une fonction destinée à rendre l'appareil psychique, en général, inexcitable ou, tout au moins, à y maintenir l'excitation à un niveau constant et aussi bas que possible »¹⁸⁴.

¹⁷⁷ Freud, S. (1920). Au-delà du principe de plaisir. Dans Freud, S. *Essais de psychanalyse*. Paris : petite bibliothèque Payot (1977), p. 58.

¹⁷⁸ Laplanche, J. (2001). *Vie et mort en psychanalyse*. Paris : Flammarion, P. 165.

¹⁷⁹ Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Puf (2004), p. 371.

¹⁸⁰ Ibid., p. 378.

¹⁸¹ Ibid., p. 371.

¹⁸² Ibid.

¹⁸³ Freud, S. (1920). Au-delà du principe de plaisir. Dans Freud, S. *Essais de psychanalyse*. Paris : petite bibliothèque Payot (1977), p. 78.

¹⁸⁴ Ibid., p. 79.

3-5 Controverses autour de la notion de pulsion de mort

Les pulsions de mort et de vie sont des notions freudiennes qui ont suscité de nombreux prolongements conceptuels pour divers psychanalystes contemporains, A. Green et J. Laplanche y ont consacré une grande partie de leurs recherches et de leurs écrits. Nombre des successeurs de Freud s'en sont inspirés dans des conceptions bien différentes, parfois réduisant la pulsion de mort à la seule compulsion de répétition ou à l'agressivité. Nombre d'entre eux, pour reprendre l'expression d'A. Green cherchent des « concepts de substitution qui sont autant de cottes mal taillées »¹⁸⁵. Cet auteur rappelle qu'en fin de compte, S. Ferenczi ne s'est pas vraiment prononcé et que Mélanie Klein aurait, selon lui, tenté de « prolonger l'œuvre de Freud en l'orientant vers la recherche des fixations de premiers stades du développement »¹⁸⁶. Elle demeurerait la plus proche de la théorie freudienne de la pulsion ou instinct de mort en adoptant l'hypothèse de son existence mais Green indique que « toutefois, tandis que Freud considérerait celui-ci comme cliniquement silencieux, Mélanie Klein soutenait que la vie fantasmatique sadique des enfants en est une manifestation clinique »¹⁸⁷. Celle-ci reconnut la motion d'instinct de mort comme source primaire des motions agressives ; « dès le début de la vie "une déviation de l'instinct de mort vers le monde extérieur [...] influe sur les relations de l'enfant avec ses objets et donne libre cours à son sadisme" (M. Klein, 1932, p.128 ; tr. Fr. 1969, p. 142) »¹⁸⁸. A. Green considère, quant à lui, que « certains – tel Bion – prolongent et définissent plus rigoureusement les idées de Klein. Ils continuent d'adhérer à l'hypothèse de la pulsion de mort ou de destructivité »¹⁸⁹. L'analyse qu'il en effectue conduit A. Green à affirmer que bien qu'il ait reconnu l'importance de la contribution de M. Klein, D. Winnicott par exemple s'en est

¹⁸⁵ Green, A. (2007). *Pourquoi les pulsions de destruction ou de mort ?* Paris : Éditions du Panama, p. 87.

¹⁸⁶ Urribarri, F. (2013). *Dialoguer avec André Green. La psychanalyse contemporaine, chemin faisant.* Paris : Ithaque, p. 41.

¹⁸⁷ Hinshelwood, R.D. (1989). *Dictionnaire de la pensée kleinienne.* Paris : Puf (2000), p. 58.

¹⁸⁸ Ibid., p. 62.

¹⁸⁹ Green, A. (2007). *Pourquoi les pulsions de destruction ou de mort ?* Paris : Éditions du Panama, p. 87.

démarqué. Il souligne enfin qu'il y a « ceux qui veulent bien d'une théorie des pulsions mais remplacent la pulsion de mort par l'agressivité »¹⁹⁰.

3-6 Conception du dualisme pulsionnel chez André Green

André Green a consacré une grande partie de son œuvre à tenter de dé-composer pour re-composer ensuite cette dualité entre pulsion de vie et pulsion de mort dans la pensée psychanalytique. Il écrit à propos de la pulsion de mort : « vivre avec l'idée d'être porteur d'une force de mort dirigée fondamentalement envers soi n'est guère facile à admettre. Moins en tout cas que l'idée que nous sommes tous des meurtriers, toujours prêts à invoquer la légitime défense ou la nécessité de survivre pour nous attaquer à autrui »¹⁹¹. Je ne présenterai pas ici tous les cheminements de la pensée d'A. Green à propos de la question des pulsions. J'ai néanmoins consulté pour avancer dans ma compréhension les écrits de Fernando Urribarri¹⁹² qui retrace la pensée de cet auteur dans la postface de l'ouvrage d'A. Green intitulé *Illusions et désillusions du travail psychanalytique* (2013)¹⁹³ ainsi que dans l'ouvrage qu'il publie après la disparition d'A. Green en 2012 : *Dialoguer avec André Green*¹⁹⁴. Dès 1967, inspirée de celle de W. R. Bion et D. Winnicott, d'après F. Urribarri, la pensée d'A. Green « introduit la théorie du “narcissisme négatif” (complément du narcissisme positif) et la notion de “structure encadrante du moi” »¹⁹⁵ que F. Urribarri définit comme étant « constituée par l'hallucination négative de la mère et le double retournement des pulsions ». Toujours selon cet auteur, A. Green nommera « travail du négatif » ce qu'il avait, dans un premier temps, désigné

¹⁹⁰ Ibid.

¹⁹¹ Ibid., p. 12.

¹⁹² Fernando Urribarri est psychanalyste et membre de l'Association psychanalytique argentine (APA) où il anime depuis 1998 le groupe de recherches Espacio André Green. Professeur invité à Columbia University et à Paris X, il enseigne à l'université de Buenos Aires.

¹⁹³ Urribarri, F. (2013). Postface : passion Clinique, pensée complexe. Vers la psychanalyse du futur. Dans Green, A. *Illusions et désillusions du travail psychanalytique* (p. 243-271). Paris : Odile Jacob, p. 243.

¹⁹⁴ Urribarri, F. (2013). *Dialoguer avec André Green. La psychanalyse contemporaine, chemin faisant*. Paris : Ithaque.

¹⁹⁵ Urribarri, F. (2013). Postface : passion Clinique, pensée complexe. Vers la psychanalyse du futur. Dans Green, A. *Illusions et désillusions du travail psychanalytique* (p. 243-271). Paris : Odile Jacob, p. 245.

« travail de la mort »¹⁹⁶. A. Green, en 1996, expose sa vision de l'évolution de la théorie des pulsions chez Freud à partir de la deuxième topique. Il rappelle tout d'abord que désormais il considère que les pulsions sont placées dans l'appareil psychique et très précisément dans le Ça. Il s'agit dorénavant pour lui « de pulsions de vie et de pulsions de mort »¹⁹⁷. Pour lui, l'introduction des pulsions de mort révèle le « problème de l'irreprésentable, ce qui dépasse toute forme de représentation et ce qui, en même temps, attaque le processus de représentation »¹⁹⁸. Il souligne, à propos de la « représentation » qu'elle n'occupe plus la place centrale et qu'« avec la deuxième topique, les pulsions ne sont plus ni en dehors ni à la limite de l'appareil psychique, mais à l'intérieur de celui-ci. La place centrale de la représentation a disparu. Ce sont les motions pulsionnelles elles-mêmes qui s'y élèvent maintenant au rang de protagonistes »¹⁹⁹. Dès 1983, Green propose de distinguer à partir de la théorie freudienne tardive « un narcissisme de vie, qui se superposerait généralement à celui décrit par Freud en 1914, et un narcissisme de mort »²⁰⁰. Il définit le premier comme aspirant « à l'unité du moi et mettant en œuvre une fonction objectalisante, le second exprime la tendance à parvenir au degré zéro de l'excitation au service d'une fonction désobjectalisante, activité sous la domination de la pulsion de mort »²⁰¹.

3-7 Pulsion de vie/pulsion de mort ou liaison/déliasion

Dans son livre *Narcissisme de vie narcissisme de mort* (1983), A. Green présente la dualité pulsionnelle comme sous-tendant la logique freudienne de la seconde topique qui, selon lui, procède à un nouveau découpage entre, d'une part, Éros ou les pulsions sexuelles ou pulsions de vie et d'autre part, les pulsions de destruction ou pulsions de mort. Évoquant « les entités mythiques » qui pourraient gêner

¹⁹⁶ Ibid.

¹⁹⁷ Urribarri, F. (2013). *Dialoguer avec André Green. La psychanalyse contemporaine, chemin faisant*. Paris : Ithaque, p. 41.

¹⁹⁸ Ibid.

¹⁹⁹ Ibid.

²⁰⁰ Green, A. (2007). *Pourquoi les pulsions de destruction ou de mort ?* Paris : Éditions du Panama, p. 48.

²⁰¹ Ibid.

« notre épistémologie », A. Green assure qu'il suffit « de leur opposer la liaison et la déliaison, la conjonction et la disjonction. Catégories, elles, d'une rassurante logique »²⁰². Il explicite ensuite que la liaison n'est effective qu'à condition que la déliaison soit individuante, « pas de liaison sans recombinaison »²⁰³. Définissant la relation d'objet et la relation narcissique à travers le parcours de l'existence du sujet, A. Green considère « toute l'histoire du développement » telle une fresque pointant les liaisons et déliaisons qui se répètent inexorablement dans un parcours qui, selon lui, n'est autre que celui de la répétition : la première phase étant « La scène primitive (union des parents), la séparation des partenaires (dissociation du couple) » suivie par la grossesse qu'il définit comme une « inclusion liante de l'enfant au corps de la mère ». Survient ensuite « l'accouchement (disjonction du corps maternel) » puis la relation au sein sous forme de « refusion due à la prématuration ». A. Green poursuit cet itinéraire de la répétition avec « la constitution du Moi (séparation individuante), les fixations prégénitales en rapport avec l'objet (autoérotisme pluriel morcelant) la triangulation œdipienne (rassemblement des relations entre interdit séparateur et réunion par l'identification avec le rival) » ; vient ensuite l'entrée dans le monde culturel, distinct de l'espace familial puis « l'adolescence, (comme deuil séparateur des parents), le choix d'objet (réunion dérivée et à nouveau la scène primitive) »²⁰⁴.

Par certains aspects, cette longue description de l'histoire du développement de l'humain m'a fait penser à l'histoire de l'évolution d'une institution socio-éducative, lorsqu'après la maturation de son projet, forme de grossesse qui fait se fusionner les désirs de ceux qui sont concernés par sa conception, vient le temps de la création qui marque la séparation des concepteurs pour se tourner vers la mise en œuvre, puis que vient le deuil de certaines représentations qui se heurtent aux principes de réalités financières et organisationnelles qui peut s'apparenter à l'adolescence dans la fresque présentée par Green. La triangulation œdipienne pourrait s'envisager métaphoriquement comme l'investissement de plusieurs

²⁰² Green, A. (1983). *Narcissisme de vie, narcissisme de mort*. Paris : Les éditions de Minuit (2007), p. 58.

²⁰³ Ibid., p. 59.

²⁰⁴ Ibid.

directions à la tête de l'institution, car « de toute façon, la mort est au bout du parcours »²⁰⁵ rappelle A. Green. Cette remarque conclusive d'A. Green résonne pour moi avec une formule très utilisée en langue arabe : pour encourager une personne à « croquer la vie », à profiter de l'existence, on dit : « *Dounia fiha elmout* », ce qui se traduit par « *Dans la vie, il y a la mort* ». Se projetant à l'époque durant laquelle Freud a révélé son idée de *pulsion de mort*, A. Green énonce : « Ainsi, dans la vie même, certaines forces – Le principe de plaisir lui-même ! – collaborent à leur insu avec les pulsions de mort »²⁰⁶. Il fallut de l'audace, ajoute Green, « pour proposer aux psychanalystes, encore grisés par un appétit de conquête, d'accepter de reconnaître cette implacable armée des ombres – les puissances de mort – qui sapait leurs tentatives thérapeutiques »²⁰⁷.

3-8 Formes et destins de la pulsionnalité chez René Kaës

René Kaës, psychanalyste et professeur émérite de psychologie à l'université de Lyon 2, a toujours revendiqué l'efficacité de l'extension du champ des pratiques psychanalytiques à des dispositifs groupaux. S'agissant du groupe, ce psychanalyste se réfère aux travaux de Bion qui « a décrit la consistance de cet espace avec les concepts de mentalité et de culture de groupe »²⁰⁸ et de Foulkes « avec ceux de matrice groupale »²⁰⁹, puis de Pichon-Rivière avec « l'idée gestaltiste de totalité et de champ »²¹⁰. Bien entendu, il se réfère aussi au travail de Didier Anzieu, et plus précisément aux concepts d'illusion groupale et d'enveloppe groupale. R. Kaës a partagé un lien fort avec D. Anzieu et notamment sur le plan professionnel ; ils co-animèrent nombre de dispositifs groupaux ensemble et co-signèrent plusieurs écrits. Ils ont également créé, en 1972, la collection *Inconscient et culture* dont la ligne éditoriale vise à publier des ouvrages à plusieurs voix sur des questions qui font débat dans le champ de la psychanalyse. En ouverture de

²⁰⁵ Ibid.

²⁰⁶ Ibid., p. 11.

²⁰⁷ Ibid.

²⁰⁸ Kaës, R. (2010). Le sujet, le lien et le groupe. Groupalité psychiques et alliances inconscientes. *Cahiers de psychologie clinique*, 34, 13-40, p. 20.

²⁰⁹ Ibid.

²¹⁰ Ibid.

l'ouvrage qui fut réédité après la mort de Didier Anzieu²¹¹, *Les Voies de la Psyche*²¹², Kaës écrit à propos de ce dernier : « comme beaucoup de ceux qui ont accepté de contribuer à ce cahier-festival, je veux à mon tour témoigner qu'il nous a toujours incités, mais pour autant chacun insistait suffisamment, à chercher et à trouver, avec ou contre lui, les conditions qui permettraient d'être créateurs. On pouvait compter sur lui et avec lui. »²¹³

Les observations que R. Kaës retire du traitement de troubles psychiques individuels à partir de situations d'analyse groupale le conduisent à proposer des transformations dans la théorie psychanalytique en construisant le modèle de *l'appareil psychique groupal* (1976), considérant que le dispositif groupal crée des phénomènes psychiques spécifiques qui ne peuvent se révéler dans les situations de cure individuelle. Ainsi, pour R. Kaës, non seulement l'appareil psychique du sujet est travaillé par la pulsion mais les sociétés et les institutions le sont également. La pulsion est selon lui « un appareil de transformation, de traduction, de mise en représentation (de choses) de ce qui émane du corps et s'inscrit dans la psyché »²¹⁴. Il considère, d'une manière générale, que le travail de l'appareil psychique consiste en « un travail de liaison, de déliaison et de transformation »²¹⁵, la seconde topique chez Freud établissant « la pulsion de mort comme force et principe de liaison »²¹⁶. Selon R. Kaës, en introduisant l'hypothèse de la pulsion de mort, Freud la conçoit comme « accomplissant plusieurs types de buts : la réduction des tensions à l'état inorganique, la compulsion de répétition, l'agressivité destructrice contre les objets internes et leur liens (la déliaison) et contre les objets externes et leur liens (attaques envieuses), l'indifférenciation »²¹⁷. R. Kaës s'intéresse tout particulièrement aux aspects contraignants de la civilisation sur la vie pulsionnelle soulevés par Freud²¹⁸, et propose, pour sa part, une autre perspective de la pulsionnalité. En effet, selon

²¹¹ Didier Anzieu est mort le 25 novembre 1999.

²¹² Kaës, R. et coll. (2000). *Les Voies de la Psyche. Hommage à Didier Anzieu*. Paris : Dunod.

²¹³ Ibid., p. 7.

²¹⁴ Kaës, R. (2012). *Le Malêtre*. Paris : Dunod, p. 141.

²¹⁵ Kaës, R. (2008). Définitions et approches du concept de lien. *Adolescence*, 65, 763-780, p. 764.

²¹⁶ Ibid.

²¹⁷ Kaës, R. (2012). *Le Malêtre*. Paris : Dunod, p. 142.

²¹⁸ Freud, S. (1930) *Malaise dans la civilisation*. Paris : petite bibliothèque Payot (2010).

lui, « la formation de la pulsion n'a pas seulement et uniquement une source intrapsychique »²¹⁹ : elle se formerait également dans l'intersubjectivité ; « dans les adresses et les réponses pulsionnelles qui s'échangent entre les sujets, entre chacun d'eux et les ensembles dont ils font partie »²²⁰. Il souligne avec force que la pulsion n'est pas seulement « concevable comme une exigence de travail psychique du fait de la relation de la psyché avec les besoins biologiques, elle est aussi une exigence qui s'inscrit dans les liens intersubjectifs, dans les appartenances groupales, dans les contraintes sociales et culturelles »²²¹. Il rappelle les apports nouveaux, après le tournant des années 1920, que proposent *Avenir d'une illusion* (1927) puis *Malaise dans la culture* (1929) à partir de l'introduction de la pulsion de mort ; le plus important étant, selon lui, que « le renoncement à la réalisation directe des buts pulsionnels est la condition d'un contrat qui lie entre eux les membres d'une communauté, dont ils bénéficient pour vivre ensemble »²²².

3-8-1 Le concept de messenger pulsionnel

R. Kaës rappelle que le concept de messenger pulsionnel s'est formé d'une part, à partir de « la conception freudienne de la pulsion comme représentant du somatique dans le psychique »²²³ et d'autre part, de la « conséquence du modèle des pulsions qui associe l'objet et la réponse de l'objet »²²⁴. Cette fonction messagère de la pulsion est à l'œuvre, selon lui, dès les premières relations du bébé avec son environnement maternel « et avec les réponses qui lui seront apportées dans le registre de la satisfaction, du déplaisir, et de la répression »²²⁵. Ainsi c'est sur cette fonction que se fonde une des bases de la subjectivité selon R. Kaës puisqu'« elle implique l'inscription de la pulsion dans la subjectivité »²²⁶.

²¹⁹ Kaës, R. (2012). *Le Malêtre*. Paris : Dunod, p. 140.

²²⁰ Ibid.

²²¹ Ibid., p. 139.

²²² Ibid., p. 144.

²²³ Ibid., p. 146.

²²⁴ Ibid.

²²⁵ Ibid.

²²⁶ Ibid.

3-8-2 Liens intersubjectifs et alliances inconscientes

Sa pratique psychanalytique de groupe permet à R. Kaës de proposer la notion d'alliances inconscientes²²⁷, organisations métapsychiques, qui « s'inscrivent de manière fondamentale dans l'espace psychique du lien intersubjectif »²²⁸. Elles sont, ajoute-t-il, « le ciment de la matière psychique qui nous lie les uns autres, dans l'espace psychique commun et partagé par les membres d'une famille, d'un couple, d'un groupe ou d'une institution »²²⁹. La théorie des alliances inconscientes de cet auteur, lui permet de signifier qu'elles « fabriquent » une part de l'inconscient de chaque sujet et que « chacun de nous est sujet de l'inconscient sous l'effet de telles alliances »²³⁰. R. Kaës définit précisément ce qu'il désigne par alliance inconsciente comme « une formation psychique intersubjective construite par les sujets d'un lien pour renforcer en chacun d'entre eux certains processus, certaines fonctions, ou certaines structures issues du refoulement, du déni ou du désaveu »²³¹. Selon cet auteur, chacun de nous tire un bénéfice de l'alliance, « tel que le lien qui les conjoint prend pour leur vie psychique une valeur décisive »²³². Il complète cette définition en signifiant que l'ensemble qui est ainsi lié (le groupe, la famille, le couple) « tient sa réalité psychique des alliances, des contrats et des pactes que ses sujets concluent et que leur place dans l'ensemble les oblige à maintenir »²³³. Il conclut en précisant que « l'idée d'alliance inconsciente implique celle d'une obligation et d'un assujettissement »²³⁴.

Ce travail de compréhension théorique autour du dualisme pulsion de vie/pulsion de mort m'a permis de prendre de la distance sur les questions existentielles de vie et de mort qui ont traversé à la fois mon itinéraire personnel et sur le plan professionnel à travers les différents postes que j'ai occupés avant cette direction mais aussi de reformuler différemment la question du rapport au temps. Il m'est

²²⁷ Kaës, R. (2009). *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod.

²²⁸ Kaës, R. (2012). *Le Malêtre*. Paris : Dunod, p. 114.

²²⁹ Ibid.

²³⁰ Ibid.

²³¹ Ibid., p. 113.

²³² Ibid.

²³³ Ibid.

²³⁴ Ibid.

apparu que les enjeux du dualisme pulsionnel étaient, en fin de compte, très présents dans les problématiques des MECS en lien avec les types d'adolescents qu'elles accueillent. En étudiant plus précisément la compulsion de répétition, cela m'aide à appréhender avec davantage de recul les mécanismes psychiques qui sont à l'œuvre dans l'institution MECS et auxquels participent à leur insu, les professionnel·e·s qui y travaillent.

PARTIE 2

Cette deuxième partie est construite en trois chapitres : le premier propose d'apporter des informations sur l'évolution du dispositif de Protection de l'Enfance en France depuis sa fondation jusqu'à aujourd'hui. Dans le deuxième chapitre, je présenterai les spécificités des institutions que sont les Maisons d'Enfants à Caractère Social qui font partie du dispositif de Protection de l'Enfance, tout en précisant les caractéristiques des adolescent·e·s qui y sont accueilli·e·s pour montrer qu'on peut les considérer comme des institutions de la « mésinscription ». Dans le chapitre 3, je décrirai différentes facettes de la fonction de direction d'une MECS, à partir des textes officiels qui régissent ces structures puis en considérant certains travaux d'auteurs qui ont étudié leur fonctionnement. Je consacrerai enfin une partie de ce chapitre à l'étude de ma propre expérience de directrice d'une MECS.

Chapitre 1 La Protection de l'Enfance en France

Le dispositif de Protection de l'Enfance se divise aujourd'hui en France en deux axes : l'un, administratif, est confié à l'Aide Sociale à l'Enfance, l'autre, judiciaire, est, quant à lui, sous l'autorité des tribunaux pour enfants. La part administrative de la Protection de l'Enfance est assurée par les services départementaux de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE), en lien avec la Protection Maternelle et Infantile (PMI) et les Services Sociaux Polyvalents (SSP). La mission de l'ASE consiste dans le soutien des mineurs et de leur famille ainsi que des majeurs âgés de moins de 21 ans confrontés à des difficultés sociales susceptibles de compromettre gravement leur équilibre. Enfin, les SSP ont une approche généraliste et sont tenus de coordonner et mettre en cohérence toutes les interventions sociales.

Dans ce chapitre, je vais, dans un premier temps, présenter le dispositif de Protection de l'Enfance depuis les premiers textes légaux qui l'ont fondé, c'est-à-dire de 1783 jusqu'à nos jours ; et, dans un second temps, présenter l'organisation de l'Aide Sociale à l'Enfance à travers les textes de loi, en priorité à partir de ceux

édités depuis 2002. Afin de rendre intelligible pour le lecteur le parcours d'un adolescent ou d'une adolescente lorsque celui-ci le conduit ou la conduit à son placement dans une Maison d'Enfants à Caractère Social, je proposerai le récit d'une situation fictive du parcours d'une adolescente que j'ai construit à partir de mon expérience.

C'est en consultant le site de la Documentation Française d'une part et celui de l'ONED, Observatoire National de la Protection de l'Enfance, d'autre part, que j'ai fait ce travail de recueil des textes de lois ou des rapports de divers experts de la Protection de l'Enfance. C'est par exemple à travers le site de l'ONED que j'ai pu accéder à la version originale des textes de lois allant de 1793 à 1989 concernant la Protection de l'Enfance.

1-1 L'évolution de la Protection de l'Enfance entre 1793 et 1945

Selon le Code de la famille et de l'action sociale (article L-122-3), la Protection de l'Enfance, au-delà de « garantir la prise en compte des besoins fondamentaux de l'enfant, [...] soutenir son développement physique, affectif, intellectuel et social et [...] préserver sa santé, sa sécurité, sa moralité et son éducation, dans le respect de ses droits », a aussi pour but « de prévenir les difficultés auxquelles les parents peuvent être confrontés dans l'exercice de leurs responsabilités éducatives, d'accompagner les familles et d'assurer, le cas échéant, selon des modalités adaptées à leurs besoins, une prise en charge partielle ou totale des mineurs ». Pour parvenir à cette définition contemporaine, la Protection de l'Enfance est passée, à travers l'histoire, par de nombreux balbutiements. En effet, c'est avant tout la situation des nourrissons abandonnés qui a préoccupé l'État dès le XVII^{ème} siècle. Que ces derniers soient placés dans des hospices ou dans des familles, les nourrices ont été longtemps les seules à garantir leur survie, l'allaitement au biberon étant alors une solution très précaire. À ce propos, Anne Oui, dans son ouvrage *Guide de l'assistant familial*, paru en 2008, rappelle que les premières initiatives de recueils d'enfants dans des hospices remontent au VI^{ème} siècle. Les enfants trouvés sont définis par le titre II-2 du Décret du 19 janvier 1811, comme des « enfants nés de

pères et de mères inconnus, et qui ont été trouvés exposés dans un lieu quelconque, ou portés dans les hospices destinés à les recevoir ». Ces enfants demeurent à la charge des paroisses où ils ont été abandonnés, alors que certaines institutions vont être créées pour prendre en charge d'autres « profils » d'enfants qu'A. Oui décline ainsi : « l'hôpital du Saint-Esprit en Grève, accueillant des enfants orphelins nés de mariages légitimes »²³⁵, l'hôpital des Enfants Rouges qui « prend en charge les enfants dont les parents malades reçoivent des soins et l'hôpital de La Trinité « ouvert aux enfants de plus de six ans dont les parents sont emprisonnés ». Malgré ces mesures et la création de ces lieux d'accueil spécifiques, à cette époque, la mortalité infantile est très forte ; aux alentours de 1740, près d'un nouveau-né sur trois mourait avant d'avoir atteint son premier anniversaire, victime le plus souvent d'une maladie infectieuse.

1-1-1 L'assistance et la protection des enfants abandonnés

Vincent de Paul (1581-1660), crée, en 1638, l'*Œuvre des Enfants Trouvés*. Il est alors aidé par des femmes de milieux riches regroupées dans la confrérie dite des *Dames de la Charité* qui, précise A. Oui, sont « pourvoyeuses de ressources financières ». Elle ajoute que « la création de l'œuvre constitue un tournant fondamental car elle correspond à l'émergence et à la reconnaissance d'une nouvelle approche de la question des enfants abandonnés ». Vincent de Paul établit un règlement structurant l'accueil des enfants avec l'élaboration d'un dossier par enfant et définit des principes très rigoureux pour le recrutement des nourrices. Il régleme le logement, la nourriture, le trousseau, le lieu d'accueil, la surveillance et l'éducation des enfants. Les règlements prévoient par exemple, qu'après avoir passé leur petite enfance en nourrice, « les enfants retournent à Paris aux alentours de 6 ou 7 ans. Ils y vivent dans des maisons où ils reçoivent une instruction ». Les connaissances qui leur sont apportées sont axées « sur l'écriture, la lecture et l'enseignement religieux, et doivent y démarrer un apprentissage ». Après la mort de Vincent de Paul, l'*Œuvre des Enfants Trouvés* est rattachée à l'Hôpital Général.

²³⁵ Oui, A. (2008). *Guide de l'assistant familial*. Paris : Dunod, p. 6.

À la veille de la Révolution française, alors qu'on dénombre plus de 7000 abandons par an à Paris, les enfants placés « sont mal soignés, victimes d'une mortalité considérable, ceux qui résistent sont ramenés après leur sevrage dans les hôpitaux et présentent des difficultés à se réadapter à la collectivité ».

1-1-2 Les fondements de l'Assistance Publique

Le 28 juin 1793 paraît le décret relatif à l'organisation des secours à accorder annuellement aux enfants, vieillards et aux indigents. Le titre I du texte régleme le sort des enfants appartenant à des familles indigentes. Il est principalement question des aides financières auxquelles peuvent prétendre les pères de famille en fonction du nombre d'enfants dont ils ont la charge et les mères lorsqu'elles sont veuves et qu'elles assument seules la charge de leurs enfants. L'article 14 de ce décret précise que si les enfants qui prétendent aux secours « n'ont pas de domicile, et que leurs parents, leurs amis ou des étrangers ne veulent pas les recueillir, en profitant des secours qui seront accordés à chacun d'entre eux, ils seront reçus dans des hospices qui seront ouverts aux uns et aux autres ». Il apparaît que le législateur de l'époque privilégiait toute solution lui évitant d'ouvrir la porte des hospices aux enfants issus de familles indigentes, priorité étant donnée aux enfants abandonnés désignés comme orphelins. L'article 1er du titre II, énonce que « la nation se charge de l'éducation physique et morale des enfants abandonnés ». L'article 2 désigne ces enfants sous la dénomination d'*orphelins* prohibant toutes autres qualifications les concernant. C'est la prise en charge par une nourrice qui est privilégiée par ce décret et ce n'est qu'en dernier recours que l'enfant est orienté vers un hospice qui, à cette époque, héberge également les vieillards : en effet, tout « vieillard » ayant atteint sa soixantième année pouvait se retirer dans un hospice et percevoir la moitié de la pension qu'il ne pourrait recevoir en totalité qu'à partir de l'âge de 70 ans. C'est le 28 juin 1793 que la protection des mineurs apparaît dans les termes que nous retrouvons dans les textes actuels ; ce texte de 1793 indique que : « s'il y avait, dans quelques-unes des époques où ces enfants seront à la charge de la nation, des dangers, soit pour leurs mœurs, soit pour leur santé, à les laisser auprès de leur mère, l'agence, après en avoir référé au corps administratifs supérieurs, et d'après leur

arrêté, les retirera et les placera, suivant leur âge soit dans l'hospice, soit chez une nourrice ».

Il est notable dans ce texte que la nation centre son action sur les enfants dont les mères sont déjà financièrement secourues ; il n'est pas question, à cette époque, de signalements concernant des enfants vivant chez leurs parents et ne bénéficiant d'aucune aide de l'état. D'autant que l'article 375 du code civil, dans sa version la plus récente (2016), précise, pour sa part, que :

« si la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger, ou si les conditions de son éducation ou de son développement physique, affectif, intellectuel et social sont gravement compromises, des mesures d'assistance éducative peuvent être ordonnées par la justice à la requête des père et mère conjointement, ou de l'un d'eux, de la personne ou du service à qui l'enfant a été confié ou du tuteur, du mineur lui-même ou du ministère public ».

Je remarque qu'au-delà de la notion de danger quant à la sécurité ou la moralité du mineur, la version contemporaine prend en compte son éducation ainsi que son développement dans un sens très global. La notion restrictive de l'enfant « à la charge de la nation » du texte de 1793 a disparu au profit « d'un mineur » donc de tout mineur non émancipé. Le texte de 2016 ne fait plus aucune allusion à la notion de « retrait » ou de « placement » ; il y est question d'une assistance de nature éducative à la demande des parents ou de toute autre personne en lien avec le mineur ou à la demande de l'enfant ou adolescent lui-même ou du ministère public.

C'est dans le décret du 19 janvier 1811 qu'est instaurée la règle selon laquelle, « dans chaque hospice destiné à recevoir des enfants trouvés, il y aura un tour où ils seront déposés ». Le tour était une sorte d'armoire qui tournait sur un pivot installée dans l'épaisseur de la muraille de l'hospice dans laquelle l'on pouvait déposer un nourrisson, assurant ainsi le secret de l'abandon. Le tour a fonctionné à Paris « jusqu'en 1861 en même temps que le bureau des admissions » et il aura eu « pour conséquence un accroissement des abandons »²³⁶. Le texte de 1811 rend obligatoire la création du « service des enfants abandonnés et trouvés ». Il énonce

²³⁶ Oui, A. (2008). *Guide de l'assistant familial*. Paris : Dunod, p. 9.

clairement que l'enfant ayant atteint l'âge de six ans doit être « mis en pension » dans une famille de cultivateurs ou d'artisans. Ainsi le prix de la pension le concernant décroîtra chaque année « jusqu'à l'âge de douze ans, époque à laquelle les enfants mâles seront mis à la disposition du ministre de la marine » (article 9 titre II du décret impérial du 19 janvier 1811). Les enfants au-dessus de douze ans « desquels l'État n'aura pas autrement disposé, seront, autant que faire se pourra, mis en apprentissage ; les garçons chez des laboureurs ou des artisans ; les filles chez des ménagères, des couturières ou autres ouvrières, ou dans des fabriques et manufactures » (article 17, titre VI du décret impérial du 19 janvier 1811). L'article 5 du titre III de ce décret spécifie la désignation des enfants abandonnés comme étant « ceux qui, nés de pères ou mères connus, et d'abord élevés par eux, ou par d'autres personnes à leur décharge, en sont délaissés sans qu'on sache ce que les pères et mères sont devenus, ou sans qu'on puisse recourir à eux ». Cet article résonne fortement avec le statut des mineurs appelés aujourd'hui « MIE », Mineurs Isolés Étrangers, qui sont des mineurs étrangers se trouvant sur le territoire français séparés de leurs représentants légaux. De sa minorité découle une incapacité juridique, et de l'absence de représentant légal un besoin de protection qui est assuré par l'Aide Sociale à l'Enfance du département où ce mineur s'est fait connaître.

Le Conseil général des Hospices, créé en 1801, réunissant sous une même administration les hôpitaux, les hospices, les bureaux de bienfaisance, fut supprimé le 18 février 1848 et c'est un an plus tard, le 10 janvier 1849, que lui succède l'Administration de l'Assistance publique. Cette administration est alors chargée de la conception et de l'application d'une politique sanitaire et sociale à l'intention de la population indigente de Paris ainsi que de la gestion des Enfants Trouvés.

L'adoption, le 24 juillet 1889, de la loi sur la protection des enfants maltraités et moralement abandonnés, marque un nouveau regard porté sur l'enfance en général. En effet, pour la première fois, le sort des enfants « élevés » dans leur famille intéresse le législateur ; ce texte institue le principe de déchéance des pères indignes remettant ainsi en cause leur toute-puissance paternelle puisqu'une ordonnance de déchéance de cette toute-puissance pourra concerner tout parent ayant été condamné pour les faits de (alinéa 2, article 2e, chapitre 1er, titre 1er) :

« séquestration, suppression, exposition ou abandon d'enfants ou pour vagabondage ». L'alinéa 6 du même article précise qu'en dehors de toute condamnation, « les père et mère qui, par leur ivrognerie habituelle, leur inconduite notoire et scandaleuse ou par de mauvais traitements compromettent soit la santé, soit la sécurité, soit la moralité de leurs enfants » seront également déchus. S'il n'a pas pu être confié à un membre de sa famille, selon l'article 11 du chapitre II, titre Ier, l'enfant sera mis sous la tutelle de l'Assistance Publique qui, pourra, tout en gardant le statut de tuteur, remettre l'enfant à « d'autres établissements ou même à des particuliers ».

Nous retrouvons ici les caractéristiques du dispositif actuel de l'Aide Sociale à l'Enfance qui, tout en maintenant son statut de « service gardien de l'enfant », peut confier ce dernier à des établissements ou services (du secteur privé ou public) dont la mission consiste à accueillir des enfants.

1-2 L'Aide Sociale à l'Enfance

C'est avec la loi du 27 juin 1904 que sont créés les services départementaux d'Aide à l'Enfance. Ainsi « dans chaque département, le préfet désigne, après avis conforme du Conseil Général, les établissements où peuvent être présentés les enfants dont l'admission en qualité de pupille de l'Assistance est demandée » (article 8, 1ère section, titre III). La section III allant de l'article 19 à 28 établit très précisément les conditions de placement et de surveillance des enfants. L'organisation de l'administration est clairement précisée par l'article 29 : « le service des enfants assistés est réglé par le Conseil général : il est administré par le préfet et, sous l'autorité du préfet, par l'inspecteur départemental de l'Assistance publique ». Les dépenses afférentes à la prise en charge des enfants sont désormais strictement réglementées dans le titre V. Par exemple, « les recettes et les dépenses du service [des enfants assistés] font l'objet d'articles spéciaux dans le budget de chaque département ; elles sont votées annuellement, par le Conseil général ». À ce jour, cette organisation demeure ; chaque établissement recevant des mineurs dans le cadre de la Protection de l'Enfance présente aux services de tarification du

département dont il dépend le budget prévisionnel de l'année à venir et doit également rendre compte des dépenses qu'il a réalisées dans l'année qui vient de s'écouler. Cette loi établit également les conditions et le niveau de contribution des parents dont les enfants sont assistés. Selon A. Oui, l'ensemble des évolutions, dans le cadre légal et la structuration administrative du système de protection des enfants, au cours du XIXe siècle est « rassemblé et synthétisé dans la loi du 27 juin 1904 » qu'elle désigne comme « le texte de modernisation qui fonde toute la législation à venir »²³⁷.

Le 28 juin 1904, un texte très concis (composé seulement de cinq articles) relatif à l'éducation des pupilles de l'assistance publique « difficiles ou vicieux », indique que « les pupilles de l'assistante publique qui, à raison de leur indiscipline ou de leurs défauts de caractère, ne peuvent pas être confiés à des familles, sont placés par décision du préfet, sur le rapport de l'inspecteur départemental dans une école professionnelle ». Ce texte précise également que les « associations de bienfaisance et les établissements privés, qui voudront être autorisés à recevoir et élever des pupilles de l'assistance, devront en faire la demande au ministre de l'intérieur et soumettre à son approbation leurs statuts, règlements et locaux ». Il semble qu'à cette époque, l'accueil par les associations de bienfaisance représentaient pour ces enfants dits « difficiles ou vicieux » l'alternative ultime avant la rue, s'il était mis fin à leur placement ou à leur prise en charge par l'administration pénitentiaire. Le texte indique que « lorsqu'un pupille de l'assistance, par des actes d'immoralité, de violence ou de cruauté, donne des sujets de mécontentement très graves, le tribunal civil [...] peut décider, sans frais, qu'il sera confié à l'administration pénitentiaire » (article 2 de la loi du 28 juin 1904).

Le texte du 22 juillet 1912 institue la justice pour les mineurs, la liberté surveillée et l'existence d'un magistrat dédié aux décisions concernant les mineurs, bien que la fonction de juge des enfants ne sera créée qu'au moment du tournant de 1945 à travers l'ordonnance du 2 février 1945. Dès les années 1920, « les théories de

²³⁷ Oui, A. (2008). *Guide de l'assistant familial*. Paris : Dunod, p. 9.

l'éducation nouvelle, de la psychanalyse vont construire une représentation de l'enfant comme sujet, acteur de ses apprentissages, de son affectivité »²³⁸.

1-2-1 Depuis 1945

Après la seconde guerre mondiale, l'enfant et son éducation prennent une place centrale dans les missions de la Protection de l'Enfance : une réelle mise en œuvre d'une politique de Protection de l'Enfance est initiée par l'ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante. En effet, cette ordonnance vient encadrer les modalités de prises en charge des mineurs délinquants en tenant compte d'une part, de leur statut de mineur, d'autre part des défaillances éducatives dont ce mineur a pu faire l'objet et qui auraient potentiellement pu le conduire à perpétrer des actes de délinquance. C'est précisément ce texte qui indique comment le magistrat pour enfants doit « avant toute décision prononçant des mesures de surveillance et d'éducation ou, le cas échéant, une sanction éducative ou une peine à l'encontre d'un mineur pénalement responsable d'un crime ou d'un délit » réaliser « les investigations nécessaires pour avoir une connaissance suffisante de sa personnalité et de sa situation sociale et familiale et assurer la cohérence des décisions pénales dont il fait l'objet ». Désormais, s'agissant de la justice des mineurs, c'est le juge des enfants qui est également juge d'instruction et d'application des peines et à partir de l'ordonnance du 23 décembre 1958, celui-ci verra ses compétences s'étendre à la protection de tous les mineurs en danger.

À travers la prise en compte spécifique de la délinquance des mineurs, d'autres aspects de l'inadaptation sociale des mineurs délinquants sont mis en relief qui conduiront alors la société à étayer certaines familles, voire se substituer à elles, pour assurer une éducation garantissant la préservation de leurs enfants. Le Code de la famille et de l'aide sociale est promulgué par le décret du 24 février 1956 ; il définit la mission des services d'Aide Sociale à l'Enfance en faveur des mineurs. La naissance de ce Code s'inscrit dans un « État providence » qui se concrétise en France par la création de la sécurité sociale (ordonnances du 4 et du 19 octobre

²³⁸ Ibid.

1945). Cette période de développement de la protection sociale est également celle qui a vu naître les assurances sociales et de retraite et la démocratisation de l'enseignement secondaire et supérieur. Parallèlement, un dispositif de prévention, amorcé avant 1945, se poursuit à travers la mise en place d'allocations ouvertes, à toutes les familles : allocations familiales en 1932, salaire unique en 1941, allocations prénatales en 1946.

L'ordonnance n°58-1301 du 23 décembre 1958, au-delà d'étendre le pouvoir du juge des enfants à tous les mineurs de moins de 21 ans, indique que le magistrat peut dorénavant être saisi par une requête du père, de la mère, de la personne investie du droit de garde, du mineur lui-même, ou du procureur de la République. Afin de soutenir sa décision, le juge des enfants peut faire procéder à une étude de personnalité du mineur, par le moyen d'une enquête sociale, d'examen médicaux, psychiatriques et psychologiques. Il peut enfin remettre le mineur à l'Aide Sociale à l'Enfance, à un membre de sa famille ou directement à un établissement éducatif. Ce texte place, par son adoption, la Protection de l'Enfance à un niveau judiciaire aussi bien qu'administratif. En effet, jusqu'à cette période, l'Aide Sociale à l'Enfance, dont le champ d'intervention évolue dans un cadre administratif, n'avait qu'une mission préventive en termes d'action sociale auprès des familles dont les « conditions d'existence [risquaient] de mettre en danger la santé, la sécurité ou la moralité de leur enfant ». L'autorité parentale se substitue à la « puissance paternelle » par la promulgation de la loi du 4 juin 1970. Ce texte établit enfin l'égalité des époux qui « s'obligent mutuellement à une communauté de vie » (article 2) ; la puissance paternelle, issue du Code Napoléon et donnant tous les pouvoirs au père et « chef de famille », est remplacée par l'« autorité parentale » exercée en commun par les deux parents (article 6) et, en cas de divorce, par celui qui a la garde des enfants (dans le cas de parents non mariés, l'autorité parentale est alors attribuée à la mère).

La politique de décentralisation, inaugurée par la loi du 22 juillet 1983 et plus récemment par celle du 13 août 2004, initie un processus qui consiste, pour l'État, à transférer certaines compétences et théoriquement les ressources correspondantes aux collectivités territoriales. Il y eut ensuite de nombreux textes mais qui n'ont pas

impacté de façon directe le champ de l'Aide Sociale à l'Enfance. C'est pourquoi je me propose de poursuivre cette étude en me centrant sur les textes promulgués à partir des années 2000.

1-2-2 À partir de l'année 2000

Par note du 20 décembre 1999, Marine Aubry alors ministre de l'emploi et de la solidarité, et Élisabeth Guigou, Garde des sceaux, ont confié à Pierre Naves, inspecteur général de l'Inspection Générale des Affaires Sociales (IGAS) et à Bruno Cathala, inspecteur général de l'Inspection Générale des Services Judiciaires (IGSJ), la mission d'explorer « pourquoi et comment étaient aujourd'hui décidés les accueils provisoires et les placements ». Par ailleurs, leur mission était aussi d'analyser « la réalité de ce qui existait en matière de prévention des mesures de placement ». Le travail d'exploration de ces deux inspecteurs a donné lieu à la production d'un rapport portant le titre « Accueils provisoires et placements d'enfants et d'adolescents : des décisions qui mettent à l'épreuve le système français de protection de l'enfance et de la famille », rapport que l'on désigne, dans le secteur social, par la dénomination de « rapport Naves-Cathala ». Cet écrit vient réaffirmer un constat assez alarmant, qui avait déjà été établi en 1995 par P. Henry-Bonniot, J.-P. Jean, M.-A. Du Mesnil du Buisson et D. Mulet dans leur rapport IGSJ-IGAS, à propos des modalités de placement des enfants et adolescents, à savoir qu'une inégalité importante caractérise les rapports entre les parents d'enfants placés et les professionnels chargés de la mise en œuvre des placements. Ils écrivent à ce propos : « Les seuls obligés dans le contrat sont les familles et leurs enfants. Il n'est jamais précisé à quoi sont tenus les intervenants éducatifs et sociaux. Cet état de fait crée un important décalage, qui renforce l'incompréhension réciproque entre les attentes des familles et les pratiques des éducateurs ». Ce rapport met également l'accent sur l'absence de communication et d'échanges d'informations entre les différents services et professionnels concernés par la situation d'un seul et même enfant ou d'une seule et même famille. Pour résumer les résultats de ce rapport, ses deux auteurs indiquent que « le dispositif de la Protection de l'Enfance est un

dispositif trop complexe et complètement inadapté actuellement aux besoins des familles ».

C'est à la suite de la diffusion de ces constats que, dans une perspective très volontariste, la loi du 2 janvier 2002 a été adoptée ; elle comporte quatre axes : renforcer le droit des usagers, élargir les missions de l'action sociale, garantir une meilleure coordination entre les différents acteurs du domaine médico-social et social et enfin, améliorer la planification des actions. Elle impose plusieurs outils aux établissements, tels que les établissements sociaux et médico-sociaux, qui accueillent du public. L'application de cette loi mettra de nombreuses années à être mise en œuvre dans les établissements qu'elle concerne. Les Directions associatives d'une part et d'établissements d'autre part résistent à la mise en œuvre de la longue liste de procédures inhérentes à la mise en conformité avec ce texte. J'étais éducatrice lors de la promulgation de cette loi, et je me souviens de l'impression que nous partagions avec mes collègues que l'esprit de la loi semblait en priorité avoir pour but de mettre les travailleurs sociaux sous contrôle.

1.2.2.1 La loi de 2002

Je vais maintenant montrer en quoi les lois depuis 2002 ont été élaborées dans un contexte de pression médiatique. En effet, peu de temps avant la publication de la loi de 2002, ce qu'on a appelé l'affaire Outreau éclatait en 2001, avec les rebondissements que nous lui connaissons à travers les médias. Cette affaire semble révéler que, malgré l'existence d'un très important réseau de pédophiles, sept enfants aient été reconnus victimes alors qu'ils habitaient le même quartier, quasiment dans le même immeuble, sans que les services sociaux n'aient rien décelé. Plus tard, lorsque le procès sera un peu plus avancé, il fut reproché aux assistantes familiales et aux travailleurs sociaux, en charge des enfants depuis l'ouverture du procès, d'avoir manqué de prudence sur les propos des enfants.

Encore plus significatif que l'affaire Outreau, le procès d'Angers en 2005 implique 66 adultes accusés d'actes de pédophilie sur 45 enfants. Très rapidement l'instruction révèle les manquements graves des services sociaux et de Protection de l'Enfance ; en effet, il s'avère que beaucoup d'adultes auteurs des actes de

pédophilie étaient sous tutelle ou curatelle, alors que la plupart des enfants étaient suivis par le biais d'une assistance éducative, c'est-à-dire qu'ils bénéficiaient d'un suivi éducatif des services de l'Aide Sociale à l'Enfance en restant confiés à leurs parents pour la plupart impliqués. Certains enfants, alors qu'ils étaient placés dans le cadre de la Protection de l'Enfance au moment des faits, auraient même été prostitués par leurs parents quand ces derniers exerçaient leur droit de visite et d'hébergement. Tous ces enfants étaient censés voir des psychologues et des assistants sociaux ; des éducateurs devaient se rendre à leur domicile. Sont-ils venus assez souvent ? Question qu'ont dû se poser tous les travailleurs sociaux à l'époque en se projetant dans la situation en tant que professionnels, avec une forme de honte et de culpabilité renforcées par les énormes retombées médiatiques qu'a eues ce procès.

Enfin, le 5 août 2004, cinq enfants dans un état de délabrement indescriptible sont découverts dans un appartement à Drancy en Seine-Saint-Denis. Ce drame silencieux durait depuis deux ans sans que ni les services sociaux, la PMI, l'Éducation nationale ne prennent l'initiative de signaler cette situation. Chacun reconnaitra ensuite que ces services disposaient d'informations parcellaires qui n'ont jamais été croisées. Ce dernier drame semble avoir imprimé une sorte de fossé entre l'opinion publique et les services de la Protection de l'Enfance. L'accumulation de ces affaires dans lesquelles le dispositif de l'Aide sociale à l'enfance paraît avoir été un dénominateur commun, instaure une profonde incompréhension des politiques, aussi bien que des médias et plus généralement de l'opinion publique. Au point que deux professionnels éminents représentants de la Protection de l'Enfance, Jean-Pierre Rosenzweig, alors président du tribunal des enfants de Bobigny, et Claude Roméo, directeur de l'Aide sociale à l'enfance de Seine-Saint-Denis, ont lancé « l'appel des cents » en septembre 2005 pour inciter les pouvoirs publics à engager un grand débat national sur la Protection de l'Enfance avant de présenter une réforme législative. Le 19 novembre 2005, le ministre délégué en charge de la famille annonçait qu'un grand débat décentralisé serait organisé pour permettre à tous les acteurs concernés de se prononcer sur les grands axes de cette réforme, qui deviendra réalité le 5 mars 2007, avec la loi de

refonte de la Protection de l'Enfance. Celle-ci se présente alors comme la réponse à toutes les dérives et défaillances révélées par les terribles affaires et drames que je viens de citer. Cette loi vise à renforcer la prévention, en essayant de détecter le plus précocement possible les situations à risque, par exemple, par des bilans réguliers « aux moments essentiels de développement de l'enfant ». Elle est censée favoriser la diversification des prises en charge, réorganiser les procédures de signalement dans un souci d'efficacité et prioriser les prises en charge administratives afin de désengorger les tribunaux pour enfants ; la judiciarisation des placements est réduite. C'est le département qui devient le chef de file de l'Aide Sociale à l'Enfance. L'un des effets, sans doute non recherché, de ce texte et de celui du 16 mars 2016 qui viendra le renforcer, c'est l'élimination progressive de la fonction de tiers qu'occupait le juge des enfants dans les situations de placements.

1.2.2.2 Le récit d'un parcours de placement

Pour illustrer mon propos, je vais tenter de résumer en quelques lignes le parcours d'un enfant ou d'un adolescent qui « bénéficie » du dispositif de Protection de l'Enfance. Imaginons la situation d'une jeune fille de 14 ans à laquelle j'attribue le prénom fictif de Tania. Cette dernière vit chez ses parents, elle est en classe de 4ème au collège mais ne se rend en classe que de façon épisodique. L'assistante sociale du collège, alertée par un professeur, propose de rencontrer les parents. Ces derniers se montrent totalement dépassés par les attitudes de leur fille, qui, d'après eux, rencontrerait des hommes adultes par le biais de sites internet. Lorsqu'ils tentent d'aborder cela avec leur fille, cette dernière se met à hurler et à les menacer de « raconter » à tout le monde qu'ils la battent. L'assistante sociale décide, suite à cet entretien, de signaler la situation de cette jeune fille à la Cellule Départementale d'Informations Préoccupantes (CDIP) du département du lieu de domicile des parents. Par cette démarche, l'assistante sociale considère que Tania est en danger mais que sa situation ne nécessite pas, pour le moment, l'intervention de l'autorité judiciaire ; c'est pourquoi elle saisit d'abord l'autorité administrative, par le biais du Président du Conseil Départemental en interpellant ses services de l'Aide Sociale de l'Enfance. À partir de cette étape, la situation de Tania sera prise

en compte par les services de l'Aide Sociale à l'Enfance qui vont réaliser une évaluation de la situation familiale en rencontrant les parents, Tania et le cas échéant le reste de la fratrie. L'évaluation réalisée par les services de l'Aide Sociale à l'Enfance peut conclure à un classement sans suite ou à une saisine de l'autorité judiciaire dans le cas où Tania est en risque de danger imminent et dans le cas où ses parents refuseraient la mesure de protection administrative. Cette mesure administrative consiste en plusieurs types de modalités d'accompagnement qui peuvent être proposées aux parents par l'Aide Sociale à l'Enfance : accompagnement social, aides financières, action éducative à domicile, accueil provisoire, à savoir une mesure administrative de placement qui sera réalisée sous l'autorité de l'inspecteur de l'Aide Sociale à l'Enfance par délégation du président du Conseil Départemental.

Si la famille de Tania refuse les propositions d'aides ou si les mesures sont restées sans résultat, un signalement est adressé au procureur de la République. Ce dernier saisira alors le juge des enfants qui convoquera Tania et sa famille pour évaluer le risque de la situation et prononcera l'ordonnance qu'il jugera nécessaire ; soit, par exemple, une mesure d'investigation et d'orientation qu'il confiera à un service associatif qui sera chargé de faire un travail exploratoire d'investigation dans la famille et auprès de ce qui constitue l'environnement de Tania. Il peut également décider de nommer un service qui assurera un travail d'assistance éducative dite de milieu ouvert puisque ce travail s'effectuera à partir du milieu de vie de Tania. Le juge des enfants peut également décider d'ordonner le placement de Tania en la confiant à l'Aide Sociale à l'Enfance qui devra se charger de la mise en œuvre de cette décision judiciaire. En cas de placement, les services de l'Aide Sociale à l'Enfance, à partir des éléments qui sont en leur possession concernant la situation de Tania, peuvent estimer qu'une orientation vers une MECS est la solution la plus adaptée pour la jeune fille. Dans ce cas, la MECS qui accueillera Tania aura pour unique interlocuteur les services départementaux de l'Aide Sociale à l'Enfance ; en effet, contrairement à l'organisation en place avant 2007, la MECS ne pourra plus interpellé directement le juge des enfants et devra systématiquement

passer par les services administratifs du département, auxquels le juge a confié Tania.

Pour conclure ce chapitre, je voudrais faire part de ce que la re-visite des textes m'a permis de penser. Depuis la promulgation de la loi de 2002 et sa mise en place progressive, j'ai le sentiment que les équipes éducatives en charge des enfants se sentent sous l'œil constant de l'opinion publique et n'osent plus travailler sans faire référence aux différents textes de lois. Je constate que les éducateurs vérifient au moment de leur embauche si l'établissement s'est bien doté des outils de la loi 2002, comme s'il s'agissait pour eux d'une garantie. À ce propos, à l'occasion d'un colloque organisé en 2015 par l'Association Nationale de Recherche Enseignement et Loisirs sous l'intitulé Normes Règles et Lois, Jean-Pierre Pinel, a proposé une communication : Nouvelles Normativités et Violences dans les institutions. Il y explicite longuement comment de nouvelles modalités de violence contre la pensée sont venues percuter les violences pathologiques que les institutions spécialisées ont déjà à contenir et à métaboliser. Il propose une analyse des effets d'une « logique de résultat, de l'économisme triomphant et de la volonté de contrôle continu ». Il résulte, selon lui, de ces logiques, à l'œuvre dans la plupart des institutions spécialisées, une « culture de l'efficacité, du zéro défaut, issue du monde industriel » qui s'associe « à l'exigence de la prévention de tout risque ». Lorsqu'il arrive que des professionnels utilisent comme une sorte de paravent défensif toutes les procédures imposées par certains textes de lois, ce sont des effets analogues et susceptibles de générer ou d'amplifier la violence institutionnelle que j'ai pu observer dans la MECS que je dirige. Par ailleurs, depuis que le président du Conseil Départemental est placé en 2007 comme « chef de file » de la Protection de l'Enfance, les services de l'Aide Sociale à l'Enfance, paraissent s'inscrire dans une forme de suspicion constante envers les établissements auxquels ils confient les enfants. J'ai l'impression qu'il y a eu comme un traumatisme professionnel collectif suite aux affaires que j'ai évoquées précédemment, Outreau, Angers et Drancy, qui n'a jamais été élaboré. Ainsi notre secteur de travail a dû se soumettre aux lois de 2002, 2007 et 2016 mais on peut se demander si celles-ci ne pèsent pas sur tous les professionnels en redoublant la culpabilité de chacun.

Chapitre 2 L'institution Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS)

Je décrirai dans le chapitre qui suit, dans un premier temps, le cadre organisationnel de la MECS en tant qu'établissement socio-éducatif ; puis je m'intéresserai plus précisément à la dimension institutionnelle de ce type de structure ; dans un troisième temps, je montrerai que les MECS font partie des institutions désignées par Alain Noël-Henri d'*institutions de la mésinscription*²³⁹ tout en évoquant les problématiques des adolescents qui y sont accueillis.

2-1 Missions et habilitations

Les maisons d'enfants à caractère social s'inscrivent dans le dispositif de Protection de l'enfance ; plus précisément, ce sont des structures qui sont identifiées comme des lieux d'accueils dits collectifs pour des enfants ou adolescents confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance dans un cadre judiciaire ou administratif. L'autorisation et l'habilitation des MECS sont délivrées par arrêté du Président du Conseil Départemental pour une durée de quinze ans. Cette autorisation est conditionnée par les résultats des évaluations externes. Il arrive que certaines structures soient habilitées par la Protection Judiciaire de la Jeunesse pour un nombre de places limitées. C'est la loi du 2 janvier 2002 qui introduit l'obligation faite aux établissements et services sociaux et médico-sociaux de procéder aux évaluations interne et externe de leurs activités et de la qualité des prestations ; ces structures se doivent de délivrer les résultats aux autorités de contrôle du département dont ils dépendent. Pour l'évaluation interne qui est à produire tous les cinq ans, c'est l'établissement qui la réalise lui-même à partir d'un référentiel de démarche d'évaluation mis à la disposition des structures par l'Agence Nationale de l'Évaluation et de la qualité des établissements et Services sociaux et Médico-sociaux (ANESM). L'évaluation externe, quant à elle, doit être réalisée par un organisme habilité par l'ANESM ; elle doit être produite tous les sept ans. Ces

²³⁹ Omay, O. & Gaillard, G. (2009). *Alain-Noël Henri: Penser à partir de la pratique*. Toulouse : Érès.

évaluations, réalisées selon une démarche participative, impliquent généralement tous les professionnels de la MECS, les adolescents accueillis et leur famille ainsi que l'Association gestionnaire. Comme je l'ai évoqué dans le chapitre précédent, la direction de la MECS doit se « doter » de tous les outils de la loi du 2 janvier 2002 : en premier lieu, *un projet d'établissement* doit avoir été élaboré, rédigé et diffusé. Ce projet d'établissement comprend la description de tous les services, leur organisation, leur fonctionnement, leur coordination, leurs coopérations internes et externes ainsi que l'évolution du public accueilli. Ce document est établi pour cinq ans, après avis du Conseil de la Vie Sociale et validation de l'Association gestionnaire. Un second outil, *le Conseil de Vie Sociale* ou *Groupe d'Expression*, est une instance dans laquelle les personnes accueillies ainsi que leurs parents donnent leur avis et émettent des propositions sur toute question intéressant le fonctionnement de l'établissement ou du service. L'établissement est tenu d'informer les personnes prises en charge et leur famille de l'existence d'un médiateur ou conciliateur qui intervient en cas de conflit entre l'utilisateur, son entourage et l'établissement ; *la liste des conciliateurs qualifiés* (autre outil) fixée par le Préfet et le Président du Conseil Départemental doit être remise au jeune et à ses parents le jour de l'admission. Un *livret d'accueil* doit aussi être remis à l'enfant ou adolescent pris en charge ou à son représentant légal lors de l'accueil. Ce livret comporte *la charte des droits et des libertés* ainsi que *le règlement de fonctionnement* et deux autres outils préconisés par le texte de janvier 2002. Par ailleurs, le jour de l'accueil de l'enfant ou de l'adolescent dans la MECS, *le Document Individuel de Prise en Charge (DIPC)* ou *contrat de séjour* (s'il s'agit d'un jeune majeur) doit lui être explicité et remis après signature en présence de son représentant légal. Ce document pose précisément le cadre et les conditions de l'accueil, en rappelant par exemple les dispositions selon lesquelles l'accueil de l'enfant peut être prolongé ou interrompu ainsi que le montant du prix de journée. Ce document, malgré sa forme très administrative, peut s'avérer un support permettant d'aborder la douleur du placement de manière un peu plus distanciée. Il n'en reste pas moins que la plupart de ces documents censés être remis le jour de l'accueil sont souvent reçus par l'enfant et sa famille comme des éléments factuels

qui ne semblent pas les concerner au regard de toutes les émotions auxquelles les soumet le moment de la séparation d'avec leur enfant pour les parents et de son placement pour l'enfant ou l'adolescent-e. J'ai déjà observé dans ma pratique que certains professionnels peuvent s'appuyer sur ces documents de manière un peu défensive et les utiliser pour mettre à distance les émotions susceptibles d'émerger chez eux, en résonance avec celles des personnes accueillies.

Le directeur ou la directrice d'une MECS est aussi garant de la sécurité des personnes accueillies ainsi que des professionnels qui y travaillent ; ce qui suppose qu'il s'assure du respect de toutes les dispositions concernant la sécurité des locaux. En effet, lorsque plus de six enfants ou adolescents sont accueillis dans une même unité d'hébergement, ce qui est le cas dans la plupart des MECS, l'établissement est reconnu comme Établissement Recevant du Public (ERP). Sans encombrer le lecteur avec des considérations très techniques, il importe de préciser que cette catégorisation instaure le passage d'une commission de sécurité tous les cinq ans ; l'avis de cette commission conditionne la poursuite ou la suspension de l'activité de l'établissement. Ainsi, pour toute autorisation d'ouverture d'ERP, la commission de sécurité est le premier « sésame » auquel doit se confronter l'organisme gestionnaire.

Afin de se figurer la place qu'occupent les placements en MECS dans le paysage global de l'Aide Sociale à l'Enfance, je partagerai quelques chiffres. On compte en France 1192 MECS²⁴⁰. C'est en Île de France (172) et en Rhône-Alpes (160) que l'on trouve le plus grand nombre de MECS sur le même territoire. Les chiffres en Île de France sont assez surprenants ; en effet c'est le département des Yvelines qui possède le plus de MECS, soit 32, tandis qu'en Seine-Saint-Denis, il n'y en a que 14, alors que les problématiques sociales dans ce département génèrent un plus grand besoin de placements. La Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques (DREES)²⁴¹ dans le numéro 974 de septembre 2016

²⁴⁰ Ces chiffres émanent du site de l'annuaire de l'Action Sociale : <https://annuaire.action-sociale.org/etablisements/protection-de-l-enfance/maison-d-enfants-a-caractere-social-177.html>.

²⁴¹ La DREES est une direction de l'administration centrale des ministères sanitaires et sociaux : elle agit sous la tutelle du ministère de l'économie et des finances, de celui des affaires sociales et de la santé et enfin du ministère du travail de l'emploi de la formation professionnelle et du dialogue

de sa revue en ligne *Études et Résultats*²⁴² indique qu'à la fin de l'année 2012²⁴³, sur un plan national, 55000 jeunes de plus de 13 ans sont hébergés dans le cadre d'un placement et 41100 d'entre eux le sont dans une MECS du secteur associatif et y effectuent en moyenne des séjours de 13 mois.

2-2 L'organisation des Maisons d'Enfant à Caractère Social

2-2-1 Une diversification dans les modes d'accueil

La loi du 5 mars 2007 a institué de nouveaux modes d'accueil dont les MECS se sont saisis afin de diversifier leur « offre » et rompre avec les pratiques endogènes des internats des années 60. Nombre de structures ont développé des dispositifs « innovants » d'accueil supposés élargir l'éventail des possibilités pour mieux individualiser la prise en charge en fonction des besoins de l'enfant et de sa famille. C'est ainsi que des établissements admettent des jeunes dans le cadre d'un accueil d'urgence, c'est-à-dire que l'enfant est accueilli immédiatement dans la structure mais généralement pour une durée limitée, deux à trois mois, ce qui doit permettre son orientation vers une structure mieux adaptée à sa situation pour un séjour à plus long terme. D'autres établissements proposent des accueils « modulables » ou « séquentiels » ; ces accueils permettent en accord avec les parents, de combiner le maintien à leur domicile avec un accueil par séquences en dehors du domicile familial qui s'ajustera au fur et à mesure des besoins de l'enfant et de l'évolution familiale. Le Placement Éducatif à Domicile (PEAD), autre formule, implique des modalités particulières consistant en un suivi par un éducateur au domicile des parents, qui prévoit soit l'alternance régulière entre des temps d'accueil du mineur hors du foyer et des temps de présence dans la famille, soit un accueil exceptionnel et momentané répondant à une situation de crise. Ces dispositifs sont complexes à intégrer dans l'organisation globale de la MECS ; en effet, ces modalités d'accueil

social. Elle a pour mission de doter les décideurs d'une meilleure capacité d'observation, d'expertise et d'évaluation sur leur action et leur environnement.

²⁴² <http://drees.solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/er974.pdf>.

²⁴³ Je n'ai pas trouvé de statistiques plus récentes qui donnent des chiffres détaillés au niveau national.

plus individualisés exigent le détachement de certains professionnels et souvent c'est un service annexe de la MECS qui est créé avec une petite équipe qui se consacre entièrement à la gestion de cette sous-structure. Confrontées aux problématiques de décrochage scolaire de plus en plus précoces chez les adolescent-e-s et préadolescent-e-s, de nombreuses MECS se sont dotées d'un service pédagogique interne ou d'accueil de jour. Ces espaces permettent d'accompagner les jeunes qui ne sont plus scolarisés ou en attente d'inscription dans un établissement scolaire.

Bien que chaque MECS se distingue d'une autre en fonction de son projet d'établissement, par exemple en s'adossant à un réseau de familles d'accueil, ou en installant les jeunes majeurs qui ont entre 18 et 21 ans dans des appartements en ville, la plus grande partie des places en MECS correspondent à de l'hébergement complet, à savoir un accueil de mineurs 365 jours sur 365 et 24 heures sur 24.

2-2-2 Une illustration : l'organisation de la MECS que je dirige

Je propose de présenter brièvement l'organisation de la structure que je dirige. Le projet de cet établissement prend ses origines au 17^{ème} siècle, avec la création par la Congrégation de Notre-Dame-de-Charité de maisons pour accueillir des jeunes filles « prostituées repenties ». C'est en 1976 que l'Association AVVEJ en reprend la gestion en gardant la particularité d'accueillir exclusivement des jeunes filles âgées de 14 à 21 ans dont la situation familiale, sociale ou éducative, présentent des carences importantes. L'Oustal est l'un des établissements dépendant de l'AVVEJ, organisé en structures « éclatées », réparties dans l'habitat social de la ville dans lequel il est implanté. Trois pavillons sont ainsi situés dans des zones plutôt urbaines et hébergent entre 8 à 10 jeunes, dans des chambres individuelles ou doubles. Un service d'accompagnement à la vie adulte accueille des jeunes filles à partir de l'âge de 16 ans jusqu'à 21 ans. Elles sont installées en ville, dans une quinzaine d'appartements soit seule dans un studio ou à deux dans un logement de type F3. *L'accueil de jour*, en charge du suivi pédagogique et d'insertion des jeunes dont la situation ne leur permet pas de s'inscrire dans une structure externe, est implanté dans d'autres locaux. Enfin, le « cœur d'institution »

est installé dans un petit immeuble ; on y trouve l'équipe de direction, les équipes comptables et administratives, l'infirmerie, les locaux dédiés spécifiquement au personnel ; c'est aussi dans ce lieu que se tiennent les réunions d'équipe, les formations, les séances d'analyse des pratiques et tous les événements réunissant l'ensemble du personnel. Les admissions, l'accueil des familles, les rencontres avec les partenaires se concentrent dans ce « siège » de l'établissement.

À chaque unité de vie, est rattaché un appartement qui accueille deux jeunes majeures dont le projet les conduit à prendre le chemin d'une « semi-autonomie », tout en restant suivies et accompagnées par l'équipe éducative au quotidien. L'organisation des Unités de vie repose sur les objectifs principaux du projet de l'établissement en termes de socialisation, d'insertion, de protection et d'éducation.

La prise en charge au sein des unités de vie s'organise autour de 3 axes : le collectif, l'individuel, l'autonomisation. La prise en charge s'opère à partir d'un collectif porté par un certain nombre de dispositifs qui viennent contenir le groupe et qui permettent des réajustements permanents : les règles de vie où sont formalisés le fonctionnement, les temps de repas, l'entretien collectif de l'unité de vie, les lessives, les horaires du coucher. Ensuite les réunions de jeunes (une fois par quinzaine voire par semaine) représentent un espace de régulation des relations au sein du collectif : le thème est apporté par les jeunes filles ou les professionnels et concerne l'organisation de la vie collective dans le cadre d'un réajustement ou d'une évolution. Une rencontre mensuelle est organisée avec le responsable du service ; elle est l'occasion de la remise de l'argent de poche mais c'est surtout un temps pour le groupe de jeunes d'évoquer certaines préoccupations ou demandes spécifiques. C'est aussi un moment durant lequel sont organisés les temps collectifs, comme les sorties ou les séjours collectifs qui favorisent le partage, la cohésion et l'articulation entre le groupe de jeunes et l'équipe éducative. À partir des observations repérées dans le collectif, la dimension individuelle est soutenue dans d'autres espaces : les réunions trimestrielles de synthèse, durant lesquelles sont redéfinies les modalités d'accompagnement, se déroulent en présence de la jeune, de sa famille et d'un représentant de l'Aide Sociale à l'Enfance. Les jeunes filles

accueillies au sein des appartements font l'objet d'une prise en charge adaptée qui constitue un appui à l'apprentissage de l'*autonomie*.

Les MECS regroupent dans un même lieu et autour du même enfant ou adolescent des professionnels dont les formations sont assez diverses. On compte parmi ces professionnels : des éducateurs spécialisés et des moniteurs-éducateurs, dont le lieu de travail habituel se trouve dans le lieu de vie des jeunes, qui sont en très grande proximité avec les jeunes et qui se confrontent aux problématiques quotidiennes de ces derniers. Il revient à ces professionnels, sous l'autorité d'un chef de service éducatif, de construire, également en lien avec les structures partenaires, le projet éducatif de chaque jeune et sa mise en œuvre. L'objectif principal de leur mission consiste à « accompagner » le jeune vers « l'autonomie », tant au niveau de sa vie sociale et ses loisirs, de son environnement et de sa personne, dans sa vie scolaire et son projet professionnel, avec la prise en compte de sa santé. Ce sont également ces professionnels qui assurent l'animation du groupe de jeunes. Les rapports éducatifs adressés à l'Aide Sociale à l'Enfance sont rédigés par ces professionnels de proximité. Pour ce qui est des relations du jeune avec sa famille, ce sont généralement les services de l'Aide Sociale à l'Enfance qui soutiennent, dans le cadre des droits octroyés aux parents, le lien que l'enfant ou l'adolescent entretient avec sa famille. Il faut noter que pendant le placement de leur enfant, les parents demeurent détenteurs de l'autorité parentale, sauf dans les cas rares de manquements très graves de leur part.

2.2.2.1 Les éducateurs spécialisés en MECS

L'éducateur spécialisé se distingue du moniteur-éducateur surtout sur deux plans ; pour obtenir le diplôme d'éducateur spécialisé, il est nécessaire d'effectuer un parcours de formation de 3 ans alors que 2 ans suffisent pour obtenir le diplôme de moniteur-éducateur. Sans entrer dans le contenu détaillé de la formation de ces deux types de professionnels, les missions de l'éducateur spécialisé se centrent sur la construction du projet individualisé du mineur dont il est le référent, tandis que les fonctions du moniteur-éducateur sont davantage centrées sur la mise en œuvre de ce projet en lien avec l'éducateur spécialisé référent. Dans la convention

collective de 1966 qui régit généralement les MECS, en début de carrière, les salaires entre ces deux métiers marquent une différence de près de 56 euros en faveur de l'éducateur spécialisé et près de 450 euros en fin de carrière. Cet écart est-il justifié, lorsque l'on sait qu'en règle générale, dans la pratique, dans une MECS, le travail effectué par ces deux professionnels est sensiblement le même ?

2.2.2.2 Les éducateurs scolaires

Les éducateurs scolaires ont généralement des fonctions liées aux activités de jour des jeunes accueillis mais également en lien avec des activités pédagogiques ou d'insertion ; pour autant, il s'agit surtout de professionnels qui ont des niveaux de diplôme acquis dans un autre secteur que celui du social. Par exemple, un professionnel titulaire d'une licence d'histoire ou d'anglais pourra être embauché en tant qu'éducateur scolaire spécialisé bien qu'il ne possède pas le diplôme d'éducateur spécialisé. L'éducateur scolaire a pour vocation d'accompagner les jeunes dans leur vie scolaire, dans leurs apprentissages mais également dans la construction et la mise en œuvre de leur projet professionnel. Il arrive pourtant très souvent qu'une personne soit embauchée pour être éducateur scolaire et qu'en fin de compte, elle fasse fonction d'éducateur spécialisé.

2.2.2.3 Les maîtres et maîtresses de maison

Les maîtres et maîtresses de maison sont des professionnel-le-s qui assument une fonction polyvalente dans l'organisation du cadre de vie de l'unité de vie. Ils ou elles sont en charge de l'entretien des locaux en assurant eux-mêmes et elles-mêmes certaines tâches ménagères ou en accompagnant les jeunes pour le faire dans un souci de transmission. Ces professionnel-le-s, dont la présence auprès des jeunes est quotidienne, s'éclipsent le soir pour laisser aux éducateurs ou moniteurs-éducateurs, le soin d'animer ces temps de vie. Pour autant, ils ou elles auront pris soin de préparer le dîner pour l'ensemble des jeunes. Généralement, il ou elle ne prépare pas de déjeuner sauf pendant les périodes de vacances scolaires. La maîtresse ou maître de maison représente pour les jeunes, une figure parentale de substitution ; dans ce sens, il ou elle se trouve souvent affectivement investi-e par les enfants ou les adolescents. Il ou elle est aussi responsable de la plupart des

dépenses liées au cadre de vie de l'unité de vie (alimentation, achat de lingerie, vaisselle, etc...).

2.2.2.4 Les surveillant·e·s de nuit

Les surveillant·e·s de nuit sont des professionnel·e·s avec un statut spécifique de « travailleur de nuit ». En effet, ils interviennent entre 21h 30 et 8 heures du matin, période durant laquelle ils sont censés se préoccuper du bon déroulement de la nuit et de s'assurer que les jeunes mis sous leur autorité bénéficient d'un sommeil apaisé et réparateur. Le surveillant, pour sa part, reste éveillé toute la nuit ; il est ainsi susceptible de voir un jeune rentrer de fugue au cours de la nuit, il est alors tenu de l'accueillir. Pendant de nombreuses années, et ce, jusqu'à l'accord UNIFED²⁴⁴ de branche du 1^{er} avril 1999²⁴⁵ et les avenants qui l'ont complété, ce sont les éducateurs qui assuraient autant les horaires de jour que de nuit auprès des jeunes. Les nouvelles réglementations encadrant l'aménagement du temps de travail lié à la mise en place des 35 heures a conduit de nombreuses MECS à distinguer les équipes de jour des équipes de nuit ; à savoir que, progressivement, on a vu les surveillant·e·s de nuit venir prendre la relève, à partir de 22 heures, de l'éducateur qui avait assuré la soirée, et le lendemain, à partir de 7h30, un autre éducateur prendre le relais du surveillant de nuit. Le recours aux surveillant·e·s de nuit dans les organisations des MECS a provoqué de fortes oppositions dans le milieu éducatif de ces structures qui considérait que ce nouveau fonctionnement visait à limiter la continuité de la prise en charge des jeunes et la coordination dans l'équipe de professionnels en favorisant une forme de morcellement de l'accompagnement éducatif auprès des jeunes. C'est dans le travail d'écriture de la thèse que j'ai identifié comment un certain nombre de dispositions du Code du travail et d'obligations légales risquaient de se traduire, à l'insu de tous, dans des

²⁴⁴ Créée en 1993, à l'initiative de cinq organisations d'employeurs du secteur sanitaire, médico-social, et social privé à but non lucratif, l'UNIFED signifie Unir et Fédérer. En sa qualité d'Union de fédérations d'employeurs, UNIFED négocie au sein du collège employeurs des accords de branche.

²⁴⁵ Cet accord définit les dispositions de mise en place des 35 h dans le secteur social et médico-social à la suite de la loi n° 1998-461 du 13 juin 1998, dite loi « Aubry I » qui a fixé la durée légale du travail à 35 heures hebdomadaires au 1er janvier 2000 pour les entreprises de plus de 20 salariés et au 1er janvier 2002 pour les autres.

attaques à la fonction de liaison. Je proposerai un peu plus loin dans ce chapitre une illustration de la complexité de cette question de l'organisation du temps en MECS, à travers l'extrait d'un rapport d'activité que j'ai rédigé en tant que directrice de MECS.

2.2.2.5 Les agents d'entretien

La présence d'agents d'entretien parmi les professionnels d'une MECS est souvent conditionnée par la dimension de la structure et du patrimoine mobilier qui la constitue. L'agent d'entretien, comme son poste le désigne, a la charge de l'entretien des locaux, des véhicules et des divers matériels ; j'ai pu observer à quel point ce professionnel se trouve confronté aux conséquences des actes de violence récurrents de la part des jeunes sans avoir d'espace pour élaborer cette confrontation quotidienne. En effet, ce professionnel qui est souvent seul à occuper son poste, a une fonction de « réparation » de tous les éléments, souvent du mobilier, qui ont été dégradés ou risquent de l'être ; parfois un seul et même objet ou meuble peut être réparé, remplacé plusieurs fois dans la même année. Je me souviens de mon étonnement, dans les premières semaines après ma prise de fonction de direction de la MECS, de découvrir dans l'état des dépenses le nombre d'armoires qui avaient été achetées, montées, remplacées dans la même année et sur la même unité de vie. Lorsque j'avais interrogé les agents d'entretien, ces derniers m'avaient fait part de leur désarroi face à ce phénomène ; ils m'expliquèrent que c'était « *comme ça depuis toujours* » puisque, chaque fois qu'un conflit éclate entre deux jeunes filles partageant la même chambre, l'une ou l'autre donne un coup de pied ou de poing sur l'armoire et qu'ils devaient, pour leur part, intervenir rapidement pour restaurer ou remplacer ce mobilier. D'autant plus que, dans une MECS, comme j'ai pu l'observer dans ma pratique de directrice, si les dégradations sur le mobilier ou les locaux ne sont pas réparées immédiatement, cela entraîne d'autres dégradations en chaîne.

2.2.2.6 Les chefs de service éducatifs

Le ou la chef de service éducatif est le professionnel cadre qui a pour fonction l'encadrement des équipes éducatives mises sous son autorité. Il ou elle est en

charge de la gestion et du fonctionnement global de son service ainsi que des projets individuels de chaque jeune installé dans la structure dont il a la gestion. C'est également le cadre qui anime les réunions d'équipe et les réunions cliniques concernant les situations des jeunes. Il lui revient dans bien des cas d'être l'interlocuteur privilégié des services de l'Aide Sociale à l'Enfance et des familles dans les situations de crise. En règle générale, le ou la chef de service est investi-e d'une part de responsabilité institutionnelle au moins à travers les temps d'astreinte. En effet, dans les MECS, les cadres, tout comme les directeurs-adjoints et directeurs ou directrices, sont soumis à des périodes d'astreinte pouvant aller de deux jours à une semaine durant lesquels ils sont mobilisés entre 18 h et 9 h du matin ; pendant cette tranche horaire, le cadre répond à toutes les interpellations internes de la part des équipes de terrain, et externes (commissariat, procureur de la république par exemple). Dans ce contexte, ce professionnel est susceptible de se déplacer à toute heure. Le chef de service est également en charge de la gestion du temps de travail des équipes qu'il encadre et, de ce fait, de l'élaboration des plannings et de l'organisation des congés des membres de son équipe.

2.2.2.7 Les psychologues

La spécificité des missions du psychologue, la plupart du temps clinicien à l'AVVEJ, réside dans le fait que ce professionnel doit tenir compte de deux dimensions du travail et en gérer les paradoxes : à la fois, en position d'intériorité puisqu'il ou elle fait partie des équipes et qu'il est salarié de l'établissement mais également en position d'extériorité puisqu'il doit soutenir la distanciation qui permet l'analyse des mécanismes transférentiels et contre-transférentiels qui sont en jeu dans la relation entre les professionnels et les adolescents. Ce professionnel propose généralement un espace d'accompagnement psychologique aux jeunes accueillis, qui prend en compte la singularité de leurs parcours, expériences personnelles, relations familiales, etc. Cet espace d'accompagnement se décline différemment en fonction des services. Le ou la psychologue en MECS analyse, évalue en lien avec l'équipe éducative et les partenaires concernés et, selon les situations, avec les parents, la nécessité d'une orientation vers un suivi en

psychothérapie qui sera réalisé par un thérapeute totalement extérieur à l'institution. Ce professionnel soutient le travail de l'équipe éducative dans les liens avec la famille et la compréhension de la dynamique familiale. Il participe par ailleurs, par son évaluation clinique et sa neutralité, aux fonctions d'accueil et de continuité de la prise en charge. En tant que membre de l'équipe, il porte la question du regard analytique. Lorsqu'il arrive que plusieurs psychologues travaillent en équipe dans une MECS, et que cette équipe est reconnue au niveau institutionnel, elle peut avoir une fonction fondamentale de veille institutionnelle visant à prévenir les dérives institutionnelles qui sont parfois à l'œuvre à l'insu de tous.

2.2.2.8 L'économe ou comptable

L'économe est en général un professionnel dont la formation comptable le place dans un rôle de gestionnaire aux côtés du directeur ou de la directrice. C'est en effet ce professionnel qui établit tous les ans le budget prévisionnel de la structure en lien avec la direction de l'établissement. Il ou elle est très vite repéré·e par les adolescent·e·s comme étant celui ou celle qui détient les « cordons de la bourse », bien qu'il ne puisse engager aucune dépense inhabituelle à son initiative sans l'autorisation du directeur ou de la directrice. C'est également ce professionnel qui détient une vision de la « vitalité » de la structure sur le plan financier ; c'est un personnage de l'institution qui a une connaissance précise et pourtant distanciée des pratiques éducatives dans l'établissement à travers les dépenses engagées. À partir des observations qu'il réalise sur l'évolution des dépenses effectuées, il ou elle est également en capacité d'établir un point sur l'évolution des problématiques des jeunes accueillis dans la MECS. En effet, en fonction du nombre de demandes de prise en charge de cantine scolaire, il ou elle sera capable de repérer le nombre de jeunes scolarisés dans une structure comme il ou elle peut définir l'investissement éducatif d'une équipe en fonction des demandes de financement d'activités de loisirs qui lui sont adressées. C'est avec l'expérience que ce professionnel va acquérir une forme de capacité clinique à lire ces éléments comptables en ne se basant pas seulement sur les aspects quantitatifs. En fonction de l'organisation de l'Association gestionnaire en termes de traitement des questions de salaires et de

Ressources humaines, il peut arriver que ce soit aussi ce professionnel qui soit en charge de l'établissement des salaires des professionnels qui constituent le personnel de la MECS, ce qui le situe dans une connaissance particulière de la situation des salariés de la structure.

2.2.2.9 Les secrétaires

Les secrétaires, dont l'une des missions consiste à accueillir le public (les jeunes, leur famille, les partenaires etc.), sont également en charge de la mise en forme de toutes les notes, rapports, documents concernant les jeunes accueillis mais aussi tenu-e-s d'ouvrir et de distribuer tous les courriers qui arrivent dans l'établissement. De ce fait, ces personnels développent une connaissance très approfondie des situations des jeunes et souvent de leur problématique familiale. En effet, ce ou cette professionnel-le est toujours très investi-e par les jeunes et leur famille, à la fois sur un versant positif et négatif selon les réponses qu'elle ou il peut transmettre en tant que premier interlocuteur institutionnel. C'est également la première personne hors du quotidien des jeunes qui est confrontée aux tensions (agressivité ou violence) exprimées par les personnes extérieures à l'institution. Il est pourtant très rare que ces professionnel-le-s fassent part des émotions suscitées par les mises en situation auxquelles ils ou elles sont soumis-e-s.

Autour des professionnels dont je viens de décrire les spécificités, d'autres professionnels peuvent également avoir leur place dans une MECS en lien avec les caractéristiques du public ou du projet de l'établissement. Ainsi, une MECS qui a fait le choix de travailler plus spécifiquement l'accueil des jeunes majeurs peut par exemple compter dans ses équipes des conseiller-e-s en économie sociale et familiale dont le cœur de métier est fondé sur une expertise dans les domaines de la vie quotidienne. D'autres feront le choix de compléter leurs équipes par la présence d'une infirmière ; dans la MECS que je dirige, c'est ce choix qui a été fait en raison de la particularité de l'accueil exclusif de jeunes filles d'une part, et d'autre part, à partir de nos observations de somatisations importantes chez elles.

2-3 La particularité des adolescents accueillis en MECS

Les adolescents ou adolescentes qui sont placés en MECS le sont la plupart du temps pour des raisons de carences ou de difficultés socio-familiales ; ils ou elles expriment une souffrance psychique dont les signes ne sont pas nécessairement bruyants. Cette souffrance se manifeste souvent par des comportements dépressifs dont l'expression peut se révéler somatique, cognitive ou par l'adoption chez ces adolescent·e·s d'attitudes violentes voire agressives. J.-P. Pinel, qui fonde ses analyses sur une pratique de supervision auprès d'équipes pluridisciplinaires accueillant des adolescents limites, propose d'opérer une distinction, à laquelle je souscris, entre ce qu'il appelle les « agirs violents » et les mouvements agressifs : selon cet auteur, « l'agressivité procède d'un mouvement d'affirmation de soi » et elle est toujours, ou tout du moins partiellement, « référée à la rivalité œdipienne » et, souligne l'auteur, avec « l'intention de se mesurer, de surpasser ou d'écarter une figure tierce »²⁴⁶. Ainsi, l'agressivité suppose « la permanence d'un lien et le rapport à un objet différencié » qui, d'après J.-P. Pinel, est pris « dans un mouvement ambivalent qui ne parvient pas à s'élaborer »²⁴⁷. Pour ce qui est des agirs de comportement violents, qui témoignent « d'une atteinte sévère de la symbolisation » chez ces adolescent·e·s et « malgré leur charge de destructivité et d'effraction de l'autre, certains agirs violents vont néanmoins supporter une possibilité d'identification et de mise en signification »²⁴⁸. Quelle que soit la forme de négativité (séparation, frustration, absence, situation narcissiquement menaçante, ou situation potentiellement disqualifiante...) à laquelle ces agirs violents peuvent être associés, « que cette situation soit objectivable ou essentiellement projective, les agirs qui en résultent peuvent être mis en récit » et autorisent « la mise en jeu d'un processus de pensée, laissant advenir la possible émergence d'un travail de liaison »²⁴⁹. À partir de la distinction que fait J.-P. Pinel entre les mouvements agressifs et les agirs de comportements violents, je crois

²⁴⁶ Pinel, J.-P. (2007). Le traitement institutionnel des adolescents violents. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 48, (1), 109-122, p. 110.

²⁴⁷ Ibid.

²⁴⁸ Ibid.

²⁴⁹ Ibid.

pouvoir dire que mon expérience de directrice d'une structure hébergeant en grande partie des adolescentes limites que c'est bien plus à des agirs violents qu'à des mouvements agressifs que les équipes de professionnels ont à faire dans les MECS. La violence qui caractérise bon nombre de ces adolescentes les inscrit dans des parcours émaillés d'une multitude de placements, en les consignnant dans une catégorisation de « jeunes en très grande difficultés » ou d'« incasables » ou encore d'adolescentes en « situation complexe ». En définitive, ces différentes terminologies pour déterminer les problématiques de ces adolescent-e-s parlent toutes de ce qu'Alain-Noël Henri définit comme des sujets « mésinscrits ». Ce psychanalyste, qui, dans les années 60, fut aussi éducateur dans un « Centre de rééducation pour caractériels », est aujourd'hui maître de conférences honoraire de l'université Lyon 2 ; il développe sa pensée concernant le concept de mésinscription dans l'ouvrage d'Oguz Omay et Georges Gaillard paru en 2009 *Rencontre avec Alain-Noël Henri. Penser à partir de la pratique*. Ce que A.-N. Henri désigne par mésinscription c'est le fait que certaines catégories de personnes, « du simple fait de ce qu'elles exposent dans le champ de la perception, suscitent irrésistiblement ces représentations associées à des affects terrifiants, provoquant un effet de scandale, qui va d'un trouble à peine esquissé jusqu'à l'extrême de l'effroi »²⁵⁰. Ces sujets, selon l'auteur, deviennent alors « les emblèmes d'un retour non symbolisable du refoulé qui occulte leur statut de sujet ». Lorsqu'il les considère en tant que sujets, A.-N. Henri les nomme « sujets mésinscrits » suscitant « ces représentations associées à des affects terrifiants » et lorsque c'est en tant que destinataires des pratiques qui les visent, il les désigne en tant qu'« objets mésinscrits ». Cet auteur explique comment la société mobilise une grande variété de processus sociaux qu'il nomme « processus de réduction de la mésinscription » visant à « faire disparaître l'objet mésinscrit de la scène sociale, par la mise à mort, l'expulsion, ou l'enfermement », en marquant une « frontière entre lui et la communauté des sujets qui se reconnaissent entre eux comme pleinement humains ». Selon ce psychanalyste, toutes les personnes qui deviennent « objets de

²⁵⁰ Ibid.

répression, de contention, d'exclusion, ou, depuis quelques décennies, de sollicitude, n'ont rien de commun entre eux, hormis l'effet violent qu'ils produisent dans l'ordre de la représentation »²⁵¹ autant sur leur entourage et sur la société en général, « sur quiconque a affaire à eux de près comme de loin (d'ailleurs plus de loin que de près) »²⁵². C'est en effet ce que j'observe au quotidien dans ma pratique ; en tant que directrice, c'est moi qui suis chargée de prendre connaissance du rapport de demande d'accueil qui est adressé à l'établissement. Ce rapport décrit généralement l'enfance de l'adolescente, ses relations avec sa fratrie, avec ses parents puis la dégradation de ses relations, les comportements « inadaptés » observés chez cette jeune fille (allant de l'auto-agressivité, scarifications, tentative de suicide, à des attitudes de plus en plus violentes à l'égard des autres) et très souvent ce rapport se termine par une nième exclusion dont cette jeune fille a fait l'objet. Lorsqu'il m'arrive, par exemple, de lire qu'une jeune de 14 ans a mis le feu au véhicule du directeur du foyer dont elle est exclue, qu'elle a cassé le bras d'un surveillant de nuit, qu'elle a agressé une éducatrice qui est en arrêt de travail depuis 6 mois, mon premier mouvement peut correspondre à un mouvement de rejet ; j'irai jusqu'à admettre en écrivant ces lignes que l'idée de cette jeune fille pourrait l'espace de quelques secondes résonner avec un effet de « monstruosité »²⁵³. Je pourrais alors être tentée de suspendre la lecture du rapport et de faire une réponse négative au service de l'ASE en prétextant un manque de place. Or ce sont justement ces adolescentes que nous sommes censés accueillir et au lieu d'exclure cette jeune fille avant de l'avoir rencontrée, je vais tout mettre en œuvre pour organiser son admission; et plus nous nous approcherons de cette jeune fille, plus nous allons faire sa connaissance, plus nous allons être confrontés à ces agirs violents, plus nous allons les partager avec elle, plus nous serons près d'elle et plus nous supporterons sa souffrance et moins nos mouvements se situeront sur un

²⁵¹ Omay, O. & Gaillard, G. (2009). *Alain-Noël Henri: Penser à partir de la pratique*. Toulouse : Érès, p. 142.

²⁵² Ibid.

²⁵³ L'adjectif « monstrueux » est utilisé par A.-N. Henri à propos des sujets mésinscrits. Je remarque que dans le texte de la loi du 28 juin 1904, comme je l'indique dans le chapitre à propos de la Protection de l'Enfance, faisait référence aux enfants « en difficultés ou vicieux ».

versant rejetant. A.-N. Henri décrit comment chaque sujet individuellement et « l'ensemble de la société dans l'intrication généralisée entre les sujets, développent une énergie systématisée et considérable pour réduire la mésinscription »²⁵⁴. L'auteur utilise le terme de « réduction » dans tous les sens du terme, comme réduire un ennemi, réduire une sauce, réduire à néant et « c'est à cette tâche gigantesque que sont assignées les pratiques sociales au sens large »²⁵⁵. Il souligne que les pratiques contemporaines de réduction de la mésinscription se présentent comme « une contre-violence que fait subir, par son être même, et le plus souvent bien malgré lui, le sujet mésinscrit »²⁵⁶.

La première fois que j'ai entendu évoquer ce terme de *mésinscription*, c'était en 2012 à l'occasion du second colloque organisé par l'Association Nationale des MECS, l'ANMECS, au cours duquel Georges Gaillard, alors maître de conférences HDR à l'université de Lyon 2, avait fait un exposé intitulé « Professionnalité et travail du lien dans les équipes ». Il y décrit les MECS et plus globalement les institutions de soin et de travail social comme étant « aux prises avec la mésinscription »²⁵⁷ selon la terminologie d'Alain-Noël Henri. Ce fut pour moi, assez difficile d'entendre ce que G. Gaillard expliquait alors ; que ces institutions étaient des lieux d'accueil de ce qui « fait symptôme sur la scène sociale (qui n'est autre que cela même que ce corps social produit d'exclusion et de mal-être et qu'il étiquette dans ce registre de symptôme, selon la mode du moment) ». Il émettait l'hypothèse que les MECS avaient à réaliser un travail d'inclusion auprès de ces « objets mésinscrits » exclus par la société. Considérant « le primat de la pulsion de mort », donc « le primat de la déliaison dans ses aspects mortifères », G. Gaillard constate en effet que le travail des professionnels dans ces institutions « consisterait à se prêter à la déliaison ». Il écrit que « fréquenter ces contrées et se laisser

²⁵⁴ Omay, O. & Gaillard, G. (2009). *Alain-Noël Henri : Penser à partir de la pratique*. Toulouse : Érès, p. 145.

²⁵⁵ Ibid.

²⁵⁶ Henri, A.-N. (2012). Des soignants sans vergogne. Dans Missonnier S. (dir.). *Honte et culpabilité dans la clinique du handicap*. Toulouse : Érès, p. 4. Document téléchargé sur le site <http://henri.textes.free.fr/anh/>.

²⁵⁷ Gaillard, G. (2014). Professionnalité et travail du lien dans les équipes. Dans Batifoulier, F. & Touya, N. *Travailler en MECS : Maisons d'enfants à caractère social* (p. 537-556). Paris : Dunod, p. 541.

malmener par ce qui détruit le sujet et se traduit selon les différents symptômes (de la violence des passages à l'acte, des atteintes somatiques ou des décompensations psychiques) n'est pas chose aisée »²⁵⁸. Ce fut alors pour moi, comme un choc de réaliser ce processus d'« absorption » chez les professionnels, des phénomènes psychiques, dans leurs aspects les plus mortifères et les plus « monstrueux », qui habitent les adolescents « mésinscrits » que nous accueillons dans « nos » MECS. Le travail de recherche, à travers les investigations théoriques que j'ai menées sur le concept de mésinscription, m'a aidée à me dégager des fortes résonances qu'avaient eues pour moi les propositions de G. Gaillard, et qui avaient pour conséquence, à l'époque, ma difficulté à comprendre les fondements théoriques de cette notion de mésinscription. Les développements théoriques que propose Jean-Pierre Pinel, m'ont beaucoup éclairée, par la suite, pour mieux appréhender certains mécanismes à l'œuvre dans les institutions MECS tels que la dialectique pulsion de mort-pulsion de vie et pour accepter l'idée que des phénomènes de déliaison relient psychiquement, à leur insu, les professionnels des MECS et les adolescents, « objets mésinscrits », qu'ils accueillent, selon le processus d'homologie fonctionnelle que propose cet auteur.

2-3-1 Les mécanismes de déliaison chez les adolescents en « grandes difficultés »

Depuis plus de vingt ans, Jean-Pierre Pinel²⁵⁹, dans le sillon des travaux de R. Kaës, continue d'approfondir ses recherches, entre autres, sur les thèmes de *la Clinique de groupe et des institutions* et des *Adolescents en graves difficultés psychosociales*. Il s'appuie sur une double pratique clinique : « une expérience approfondie de psychodramatiste de groupe auprès de préadolescents et d'adolescents présentant une sévère pathologie des limites, complétée par une pratique d'interventions cliniques en institutions spécialisées²⁶⁰ accueillant ce type

²⁵⁸ Ibid., p. 542.

²⁵⁹ Jean-Pierre Pinel est professeur de psychologie à l'université Paris 13 SCP.

²⁶⁰ Type MECS.

de problématiques »²⁶¹. Son propos s'appuie également sur les résultats « d'une importante action-recherche centrée sur l'accompagnement des adolescents en grandes difficultés psychiques et sociales, conduite auprès d'un regroupement régional d'établissements et de services relevant de la Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence (Soula Desroche et coll., 2011 ; J.-P. Pinel ; 2011) »²⁶². Selon cet auteur, ce qui caractérise ces adolescents, c'est qu'ils « recourent répétitivement à des agirs de destruction et de déliaison hétéro ou auto-centrés dans le registre de la délinquance ou l'auto-sabotage, de l'avidité consummatrice et du rejet féroce de toute dépendance subjective à l'autre et aux autres »²⁶³. Ces adolescents, également désignés comme des *TGD* (Jeunes en Très Grandes Difficultés), *incasables* ou encore en *situations complexes*, échapperaient à toute offre d'accompagnement éducatif, de soin ou de travail thérapeutique, puisqu'ils présentent, d'après J.-P. Pinel, « au-delà de l'attaque du lien, une pathologie du contact ». De plus, selon cet auteur, ces sujets « attestent répétitivement de leur errance subjective et de leur déracinement identificatoire en une modalité d'exil infini »²⁶⁴. Cette « modalité d'exil infini » dont parle J.-P. Pinel à propos des adolescents accueillis en MECS, fait écho à la question de l'exil et de l'importance d'une terre d'accueil qui a émergé pour moi lors du travail de reconstruction de mon propre itinéraire professionnel. J'ai en effet réalisé alors que j'avais en commun avec ces adolescents ce sentiment nostalgique de l'exilé ; la plupart des enfants et adolescent-e-s accueilli-e-s en MECS sont constamment en attente d'un retour dans leur famille, une famille qu'ils idéalisent tout au long de leur placement. Lorsqu'il arrive que le juge ordonne leur retour dans leur famille, ils sont très souvent profondément déçus et se trouvent la plupart du temps de nouveau dans un processus de placement. De la même manière, ce sont également des adolescents qui ne savent pas vers quel métier ils aimeraient s'orienter ou bien pour lesquels, comme l'évoque N. Baudoin, « cette recherche

²⁶¹ Pinel, J.-P. (2011). Les adolescents en grandes difficultés psychosociales : errance subjective et délogement généalogique, *Connexions*, 96, 9-26, p. 9.

²⁶² Pinel, J.-P. (2016). Agirs violents, pathologie des limites et attaques hypermodernes des cadres institués. Dans Drieu, D. & Pinel, J.-P. *Violence et institutions* (p. 37-66). Paris : Dunod, p. 38.

²⁶³ Pinel, J.-P. (2011). Les adolescents en grandes difficultés psychosociales : errance subjective et délogement généalogique, *Connexions*, 96, 9-26, p. 10.

²⁶⁴ Ibid.

[d'un métier] ressemble à celle qui, dans le domaine de l'orientation, prend la forme d'une aspiration à s'engager dans un métier de rêve que la réalité ne peut offrir »²⁶⁵.

Je reprends le développement de J.-P. Pinel à propos de ces adolescents pour lesquels, écrit-il, « tout se passe comme si le “je” en défaut d'étayage, d'appartenance et d'ancrage s'était constitué à partir d'un vide pathologique inélaborable »²⁶⁶. Selon D. W. Winnicott, nous rappelle J.-P. Pinel, ce vide pathologique correspond souvent à « un défaut de regard de la mère, ou pour le dire autrement à un défaut de la fonction subjectivante de l'environnement primaire »²⁶⁷. Il écrit que l'enfant, qu'il soit dans la relation ou dans l'absence de relation avec l'adulte, est soumis à un afflux d'excitations qui mobilise pour cet enfant « une expérience d'effraction, d'empiètement narcissique, lorsqu'elle demeurera sans réponse pare-excitante de l'adulte »²⁶⁸.

2-3-1 L'absence de répondant

À partir du concept d'*absence de répondant* proposé par R. Kaës (2009), J.-P. Pinel rappelle que, face à la destructivité primitive associée au débordement d'excitation expulsée par l'adolescent, l'absence de répondant chez l'adulte peut « emprunter la voie de la violence agie ou verbale » ; c'est-à-dire que, dans ce cas, « l'objet primaire répond par la maltraitance à la destructivité primaire, dans un débordement d'excitations analogue à celui qui envahit l'*infans*, si bien que l'excitation et la pulsion destructrice ne trouvent pas de butée »²⁶⁹. Pour définir ce qu'il entend par l'*absence de répondant*, R. Kaës s'inspire de D. W. Winnicott et de P. Aulagnier qui ont su observer comment le regard maternel peut s'avérer aliénant « lorsque le regard de la mère ne reflète pas l'enfant : l'enfant regarde la mère mais il ne la voit pas, il ne voit rien, la détresse chez l'une comme chez l'autre – et au-delà chez plus d'un autre – détourne le regard »²⁷⁰. Le narcissisme,

²⁶⁵ Baudoin, N. (2007). *Le sens de l'orientation*. Paris : L'Harmattan, p. 140.

²⁶⁶ Pinel, J.-P. (2011). Les adolescents en grandes difficultés psychosociales : errance subjective et délogement généalogique, *Connexions*, 96, 9-26, p. 10.

²⁶⁷ Ibid.

²⁶⁸ Ibid., p. 11.

²⁶⁹ Ibid., p. 11.

²⁷⁰ Kaës, R. (2012). *Le Malêtre*. Paris : Dunod, p. 134.

précise-t-il, est affecté par le vide ou le détournement du regard de la mère, de la même manière que « son silence ou plutôt le manque de sa parole en amplifie les effets toxiques. C'est là une des matrices psychiques de l'absence de répondant »²⁷¹. Selon J.-P. Pinel, les adolescents-limites, qui se sont construits dans « l'effondrement de répondant incorporé »²⁷², ont vécu de façon répétée des expériences souvent traumatiques « d'empiètement ou d'abus narcissique », ce qui les conduit à mettre en œuvre des modalités défensives pour parer à l'effondrement. Ainsi, « le recours au clivage massif et à l'évacuation des charges psychiques incontenables dans le corps ou dans l'environnement entrave le montage pulsionnel et tout travail psychique de représentance et de symbolisation des expériences psychiques »²⁷³ et c'est ainsi que ces sujets « présentent un défaut majeur dans l'intériorisation des limites et des différenciations fondamentales »²⁷⁴. J.-P. Pinel ajoute que « la rencontre de la pulsion et de l'autre est vécue comme une effraction, une brûlure sans apaisement possible ». Le refrain d'une chanson de Keny Arkana²⁷⁵ illustre pour moi intensément cet éprouvé que J.-P. Pinel désigne comme « insupportable » :

*J viens de l'incendie et il coule encore dans mes veines
Comme si j'abritais un volcan, sa lave a brûlé tous mes rêves
Mon enfance, jetée dans les flammes, calcinée, en cendre
J respire la poussière, j'ai mal, mon cœur est en sang
J viens de l'incendie, regarde les brûlures de mon âme
Marquée au fer rouge, comment faire ? Ma mémoire me condamne
Des douleurs intérieures, lancinantes, impérissables
Me bouffent, jours et nuits. Comment soigner l'inguérissable ?!!*

²⁷¹ Ibid.

²⁷² Pinel, J.-P. (2011). Les adolescents en grandes difficultés psychosociales : errance subjective et délogement généalogique, *Connexions*, 96, 9-26, p. 17.

²⁷³ Ibid.

²⁷⁴ Ibid., p. 12.

²⁷⁵ Keny Arkana, 36 ans, est une rappeuse française d'origine argentine qui a grandi à Marseille et qui raconte l'adolescence qu'elle a connue en étant placée de foyer en foyer. Le titre de la chanson à laquelle je fais référence : *J viens de l'incendie* (2005) tirée de l'album *Entre Ciment et Belle Étoile*.

On peut imaginer que cette artiste est sans doute parvenue, par le biais d'un processus de sublimation, à négocier une forme d'équilibre entre pulsion de vie et pulsion de mort ; une voie de dégagement de « l'attaque des limites et la rage narcissique [qui constituent] les mécanismes princeps mis en œuvre pour faire pièce à la menace du vide de l'agonie, de la désintégration et du désespoir »²⁷⁶.

J.-P. Pinel considère qu'il importe de différencier les genres ou les sexes de ces sujets. En effet, ses observations cliniques lui permettent de noter que les adolescents ont tendance à avoir recours à un « agir externalisé »²⁷⁷ alors que les adolescentes, quant à elles, « par récusation d'une passivité toujours associée à une modalité de soumission et de passivation, à une reddition narcissique abouchée à l'image d'un sujet châtré toujours menacé par une pénétration persécutive »²⁷⁸ vont davantage mettre en jeu « une attaque des limites transitant par l'attaque du corps, l'autodestruction, les prises de risque, les conduites ordaliques et les rapports d'usage chaotiques à la sexualité »²⁷⁹. Cette longue et précise description qu'établit J.-P. Pinel de ces adolescentes correspond en tout point au profil des jeunes filles accueillies dans la MECS que je dirige : les liens intersubjectifs qui les relient opèrent souvent comme une caisse de résonance qui amplifie l'expression de leur souffrance. Paradoxalement, c'est parfois dans l'épreuve de ces liens que certaines, presque instinctivement, parviennent à apaiser l'afflux de violence chez d'autres, quelquefois sous le regard sidéré des professionnels. Je rejoins d'ailleurs à ce propos J.-P. Pinel, s'agissant de ces adolescentes, lorsqu'il écrit qu'elles « mobilisent des résonances émotionnelles particulièrement vives et douloureuses chez les professionnels et dans les équipes instituées face à l'intensité des souffrances qu'elles s'infligent »²⁸⁰. Laurence Gavarini²⁸¹, à partir de ses recherches inspirées par une démarche d'orientation psychanalytique, a mis en

²⁷⁶ Pinel, J.-P. (2011). Les adolescents en grandes difficultés psychosociales : errance subjective et délogement généalogique, *Connexions*, 96, 9-26, p.13.

²⁷⁷ Ibid.

²⁷⁸ Ibid.

²⁷⁹ Ibid.

²⁸⁰ Ibid., p.14.

²⁸¹ Laurence Gavarini est professeure des universités en Sciences de l'éducation à l'université Paris 8 Vincennes/ Saint-Denis.

œuvre, dans l'institution scolaire, des groupes de parole d'adolescent-e-s, ainsi que des groupes d'analyse de pratique professionnelle et des observations cliniques au sein d'espaces formels et informels de cette institution. Les résultats de ses recherches rejoignent ceux de J.-P. Pinel s'agissant de l'absence de répondant, lorsqu'elle écrit que, vis-à-vis de ces adolescents, il s'agirait de « répondre au sens de répondre de soi, de sa position d'adulte » (Gavarini, 2013). Cette auteure précise que c'est face à « l'embarras, voire l'impuissance et la souffrance de certains professionnels à tenir une place et même leur fonction, face à ces élèves »²⁸² qu'elle a été conduite à évoquer l'idée du répondant à propos des adolescents en grandes difficultés scolaires. Lorsque je prends connaissance des recherches réalisées par L. Gavarini dans l'institution scolaire, je remarque que ce type de recherches est très rarement mené dans les institutions de l'éducation spécialisée, comme si le fait que des éducateurs soient chargés, au quotidien, d'être à l'écoute et de prendre soin des adolescents placés, viendrait interdire à ces jeunes d'être mis en relation avec des intervenants extérieurs à l'institution. Autant les institutions de type MECS s'ouvrent volontiers à des analystes qui viennent aider les équipes soignantes à élaborer leurs pratiques, autant une forme de règle implicite, sous prétexte qu'aucun budget n'est dédié à cela, interdit de penser des espaces groupaux animés par des *analystes du dehors* pour les *adolescents mésinscrits du dedans*.

2-3-2 Les effets des agirs violents des adolescent-e-s sur les équipes instituées

À la suite de ses réflexions à propos des adolescents sans limites, J.-P. Pinel décrit le quotidien des équipes instituées dans les institutions spécialisées qui accueillent ces adolescents en mettant l'accent sur la fréquence et l'intensité des agirs violents chez les sujets accueillis conduisant les professionnels à « réagir » dans l'urgence. Tout se passe, précise-t-il, « comme si l'agir appelait le “contre-agir” de sorte que la psychopathologie se potentialise dans l'institution »²⁸³. Il utilise des termes qui s'apparentent à une occupation de l'espace

²⁸² Gavarini, L. (2017). Le contre-transfert comme boussole et le transfert à la psychanalyse comme équipement pour tenir la place du répondant en situation clinique. *Cliopsy 17*, 83-105, p. 83.

²⁸³ Pinel, J.-P. (2008). Les préadolescents et les adolescents sans limites et l'institution. *Le journal des psychologues*, 263, 23-24, p. 24.

(transférentiel) psychique institutionnel lorsqu'il parle du champ pulsionnel non symbolisé chez ces adolescents : « par l'agir ces sujets [les adolescents sans limites] vont exporter certains éléments essentiels de leur fonctionnement psychique dans le cadre institutionnel ». Il indique qu'« ils transfusent des configurations de liens pathologiques incorporés dans les systèmes de liens institutionnels »²⁸⁴, les praticiens et l'équipe constituant, selon lui, « une structure d'appel à cette forme particulière d'exportation »²⁸⁵. Ce processus de transmission directe, hors langage, se traduit « par une atteinte ou une déliaison des systèmes de liens individuels, groupaux et institutionnels »²⁸⁶. Ceci produit l'effet que J.-P. Pinel a désigné par homologie fonctionnelle ; « ainsi ces sujets mobilisent-ils un fonctionnement en miroir qui accréditent leurs projections »²⁸⁷, conduisant l'équipe à fonctionner sur un mode similaire à celui des sujets accueillis. Cependant, J.- P. Pinel souligne la distinction qu'il convient d'effectuer entre la déliaison pathologique, « mécanisme qui procède d'une faille des fondements du cadre institutionnel » de la résonance intersubjective limitée ou tempérée qui est « une activation homologue à celle de la pathologie présentée par un patient, mais cette homologie est ponctuelle, localisée, partielle, n'atteint ni la structure des liens d'équipe ni les fondements du cadre institutionnel »²⁸⁸.

2-4 Les dimensions organisationnelle et institutionnelle d'une MECS

L'analyse des institutions révèle, selon Eugène Enriquez²⁸⁹, leur caractère paradoxal dont il définit l'un des aspects ainsi : « D'un côté ce sont des mondes pacifiés, expressifs d'un monde fonctionnant sous l'égide de normes intériorisées et où règne sinon un consensus parfait, du moins un accord suffisant pour entreprendre et mener une œuvre collective ». Cet auteur distingue la dimension institutionnelle de la dimension organisationnelle d'une structure ; en effet,

²⁸⁴ Ibid.

²⁸⁵ Ibid.

²⁸⁶ Ibid.

²⁸⁷ Ibid.

²⁸⁸ Ibid.

²⁸⁹ Eugène Enriquez est, parmi bien d'autres fonctions, Professeur émérite de Sociologie à l'Université Paris 7-Denis Diderot.

poursuit-il, les « organisations ont pour but la production délimitée, chiffrée et datée, de biens ou de services qui se présentent comme contingentes (exemple : une entreprise peut naître ou mourir sans que cette naissance ou cette disparition comportent des conséquences notables sur la dynamique sociale) » ; les institutions, quant à elle, « dans la mesure où elles donnent commencement à une modalité spécifique dans le rapport social, où elles tendent à former et à socialiser les individus suivant un pattern spécifique, où elles ont la volonté de faire durer un certain état, jouent un rôle essentiel dans la régulation sociale globale ». Ces dernières ont, en effet, « pour visée première, d'aider au maintien ou au renouvellement des forces vives d'une communauté en permettant aux êtres humains d'être capables de vivre, aimer, travailler, changer et, créer le monde à leur image ». Le but des institutions, écrit E. Enriquez, « est d'existence et non de production... »²⁹⁰. La distinction précise que propose cet auteur entre *organisation* et *institution* permet d'appréhender avec clarté les dimensions institutionnelles et organisationnelles d'une MECS. C'est précisément cette dimension institutionnelle à laquelle j'ai tenu à m'intéresser dans ce travail de thèse. Pour compléter sa vision de ce qui définit une structure en tant qu'institution, E. Enriquez ajoute que leur but est de « centration sur les rapports humains, et non sur les relations économiques. Pour cet auteur, la famille, l'Église, l'État et les « ensembles » éducatifs et thérapeutiques – (comme toutes nos structures éducatives et sociales) – peuvent, à bon droit, être considérés comme des institutions, car elles posent toutes le problème de l'altérité, c'est-à-dire de l'acceptation d'autrui en tant que sujet pensant et autonome par chacun des acteurs sociaux qui entretient avec lui des relations affectives et des liens intellectuels »²⁹¹.

2-5 L'organisation du temps de travail en MECS

Le texte qui suit est un extrait du rapport d'activité que j'ai rédigé en 2012 et qui illustre à mon sens les préoccupations et complications que représente la gestion du

²⁹⁰ Enriquez, E. (1987), Le travail de la mort dans les institutions. Dans Kaës, R., *L'institution et les institutions – Études psychanalytiques* (p. 62-94). Paris : Dunod (2012), p. 62.

²⁹¹ Ibid., p. 62, 63.

temps et en particulier des temps de travail de chacun-e dans une MECS. En effet, l'activité d'élaboration de plannings est un véritable casse-tête pour bon nombre de cadres en MECS. Ces plannings constituent l'organisation prévisionnelle du travail de chacun qui doit tenir dans un ensemble cohérent articulant, pour les professionnels, le temps des uns avec celui des autres en tenant compte du temps des jeunes accueillis, d'une part, et de la temporalité de l'environnement social dans lequel s'inscrit le projet de la MECS d'autre part. La configuration que je détaille ci-dessous présente assez précisément les difficultés auxquelles peut se confronter le directeur ou la directrice dans l'instauration d'une cohérence dans toutes les temporalités qui s'imposent à lui ou à elle.

« Nous expérimentons le premier planning qui s'étend sur des périodes de 7 semaines. Il s'agit de la concrétisation d'un travail de concertation de plusieurs mois avec les salariés. Il est présenté et validé dans une séance exceptionnelle réunissant les représentants des diverses instances du personnel et la direction de l'établissement.

Et pourtant, lorsque le 12 septembre 2012, l'inspecteur du travail nous rend visite, il nous a principalement interrogés sur notre organisation du temps de travail, qui malgré tous nos efforts, nécessitait une grande marge d'amélioration pour être dans le respect total de la législation en vigueur.

En effet, comme nous l'évoquons dans notre rapport d'activité 2011, l'organisation que nous avons mise en place à l'Oustal se répartissait sur 7 semaines, avec des séquences de travail comprises entre 21h et 44 h par semaine et répondait à un besoin exprimé par l'ensemble des personnels concernés.

L'objectif que nous avons cherché à atteindre, par le biais de cette démarche de concertation interne, était principalement de parvenir à une harmonisation des temps de travail des salariés.

Une mise en conformité stricte avec les textes va impliquer (et nous en sommes conscients) un réaménagement des temps de travail risquant d'entraîner une refonte globale du fonctionnement de l'institution sans oublier de nous doter des moyens techniques opérant sur le marché adaptés à notre spécificité. Par ailleurs, pour mener cette refonte à terme, il est évident qu'il nous faudra songer à mettre

en place une formation pour le moins vis-à-vis de l'équipe encadrante mais qu'il faudra la décliner également vis-à-vis de l'équipe technique. L'ensemble de ces projets ne pourra être finalisé immédiatement et nécessitera quelques mois pour aboutir.

À l'étape d'élaboration à laquelle nous nous trouvons, une configuration idéale aujourd'hui sur une unité de vie serait la suivante : Un chef de service, ½ temps AS, ¼ tps psychologue, 1 maîtresse de maison, 2 veilleurs de nuits, 6 éducateurs.

Bien entendu ces hypothèses ont besoin d'être affinées afin d'envisager leur éventuelle mise en œuvre tant sur le plan organisationnel que comptable. Elles nécessiteront certainement des négociations importantes tant avec l'inspection du travail, les instances représentatives du personnel qu'avec le Conseil Général des Yvelines. J'avoue être fondamentalement portée par la conviction que chaque protagoniste sera animé par une profonde volonté pour aboutir à une configuration permettant à l'Oustal de poursuivre sa mission éducative auprès des adolescentes qui lui sont confiées, dans des conditions soutenables dans la durée.

Même si cela peut paraître inutile, je tiens à ré-affirmer que ces conditions ne pourront être soutenues par l'engagement de chaque professionnel qu'à la seule condition que ces mêmes professionnels puissent travailler dans un contexte qui respecte la conception fondamentale du travail éducatif : contribuer à l'éducation des sujets en les respectant dans leur intégrité globale. Il semble nécessaire de maintenir une certaine vigilance pour ne pas céder à la tentation de compartimenter encore un peu plus notre accompagnement éducatif sous forme « d'actions » ou « d'actes » réalisés par les uns et déconnectés des autres par des professionnels différents qui n'auront aucun espace « légal » pour se retrouver et penser ensemble la globalité de la prise en charge. Il semble en effet bien difficile de réaliser des plannings qui tiennent compte et du temps de présence indispensable pour être auprès des jeunes et du temps tout aussi indispensable pour les professionnels de se retrouver pour penser leurs pratiques au quotidien. Par exemple, un éducateur qui fait la nuit du lundi doit être en réunion d'équipe le mardi matin. Afin de respecter la réglementation (12 heures de travail consécutif), il devra renoncer à assister à sa réunion d'équipe ou bien n'arriver pratiquement

qu'au moment du coucher des jeunes filles le lundi soir. Ainsi, les éducateurs se trouvent pris dans des choix impossibles et expriment régulièrement leur sentiment de devoir renoncer toujours un peu plus « à faire leur travail jusqu'au bout ».

Ces questions d'organisation de travail sont si prégnantes que l'on pourrait, si l'on n'y prend pas garde, s'y noyer et perdre de vue ce qui constitue les fondamentaux du métier d'éducateur comme le rappelait déjà Maurice Capul (1996/2005) s'agissant des internats rééducatifs. En effet à ce propos, cet auteur rappelle que : « sur le plan méthodologique, comme sur le plan social, la situation de l'éducateur est essentiellement ambiguë : adulte, il vit dans un groupe d'enfants ; il représente la société et ses valeurs, mais il a le souci du développement de la personnalité de chacun ; il participe aux activités des enfants et il observe en même temps ; il est naturel, tout en contrôlant sa spontanéité ; il assure un rôle d'aide et d'autorité ; soucieux de chaque cas, il ne peut oublier le groupe ; il remplit des fonctions parentales sans pour autant se substituer aux parents. Comprendre et assumer cette ambiguïté fondamentale demande du temps, un effort personnel et collectif de réflexion sur soi et son travail. L'éducateur travaille avec d'autres éducateurs, au sein d'une équipe pluridisciplinaire. »

Assez régulièrement nous effectuons le constat que la difficulté de trouver des temps pour penser les situations des jeunes a pour conséquence directe une incohérence dans la prise en charge avec souvent des conséquences très regrettables pour l'évolution des jeunes filles. Afin d'éviter ces effets, chacun prend des dispositions qui l'engage de plus en plus individuellement. Par exemple, une éducatrice renonce à son jour de repos hebdomadaire pour accompagner une jeune fille dont elle est référente chez le juge des enfants et son chef de service, mal à l'aise, est obligé de lui imposer de faire une demande écrite pour effectuer cet accompagnement au risque d'être sanctionnée pour n'avoir pas respecté la législation.

Autre élément ayant valeur d'exemple, l'accompagnement individuel d'une jeune fille pour une IVG [Interruption Volontaire de Grossesse] peut nécessiter une présence continue auprès de cette dernière sur plusieurs jours et parfois pendant plus de 12h consécutives.

Les effets de cette visite du 12 septembre sont multiples tant sur le plan fantasmatique que sur les réalités de travail. Elle semble avoir été vécue comme une attaque par chacun dans sa fonction et dans la place qu'il occupe : l'équipe de direction d'avoir sans doute manqué de vigilance, les cadres qui se sont sentis vivement interpellés et dont les repères auxquels ils se référaient pour établir leurs plannings devenaient plus confus. Un climat de suspicion s'est insinué durant plusieurs semaines, des cadres vers la direction et vice versa, des éducateurs vers les cadres, des éducateurs vers les éducateurs. Le mystère qui entoure cette visite inattendue de l'inspecteur du travail a enflé à partir des scénarii qu'échafaudaient les uns et les autres. Certaines analyses hâtives ont été réalisées invoquant par exemple un encadrement maladroit d'équipe. Insidieusement, la confiance dans les relations de travail s'est ébranlée, chacun se méfiant de l'autre avec une parole de plus en plus contrôlée. J'ai le sentiment que l'interprétation des textes engagée par l'inspecteur du travail a conduit les uns et les autres à s'y exercer également amenant les échanges à s'inscrire de plus en plus par écrit. Dans l'institution, l'interprétation des textes, des échanges, de la parole battait son plein avec son lot de confusion et une profusion d'écrits tendant inexorablement à précéder voire remplacer la parole ».

Ce texte me semble permettre de donner corps à la réalité des attaques insidieuses et très « concrètes » à la fonction de liaison dans l'institution. L'organisation du temps de travail doit être rendue de plus en plus lisible à travers des logiciels qui intègrent des « fonctionnalités rigidifiantes » et excluent toutes modifications. Les cadres m'ont souvent fait part de leur souffrance à devoir construire des plannings de plus en plus normatifs au travers desquels ils savent qu'ils ne peuvent laisser que très peu ou pas du tout d'espace de chevauchement dans les services des professionnels ; ils organisent, et ce, contre leur volonté, le morcellement de l'accompagnement des jeunes, le découpage des espaces de travail ; par exemple, une toute jeune fille qui doit subir une interruption volontaire de grossesse est accompagnée à l'hôpital par son éducatrice référente avec laquelle elle a construit une relation de longue date. Le chef de service devra imposer à l'éducatrice, qui ne souhaite pas rompre cet accompagnement, de passer le relais à

un collègue éducateur qui effectue un remplacement de quelques jours et ne connaît que très peu cette jeune fille, pour des raisons de planning. Ce relais s'impose parce que l'éducatrice a pris son service depuis 7 heures du matin et que, si elle est toujours présente dans l'institution à 16h, elle risque d'être « en dépassement horaire ». De plus, les cadres en charge de l'élaboration des plannings doivent s'accommoder des postures ambivalentes des professionnel-e-s qui vont à la fois réclamer de la continuité dans leurs interventions et, par la suite, se plaindre de la fatigue qu'aura générée un dépassement horaire. En tant que directrice, j'ai confié l'élaboration de tous les plannings au directeur-adjoint ; je crois que j'ai imaginé qu'en remettant cette tâche à une seule et même personne, cela atténuerait les effets de déliaison de la gestion du temps de travail dans l'institution. Cela n'a pas eu l'effet escompté ; j'ai même le sentiment que parfois le directeur-adjoint aurait comme introjecté les sentiments de culpabilité de l'ensemble des cadres quant à l'incapacité de maintenir la fonction de liaison dans l'institution. Afin de dépasser ce processus un peu mortifère pour lui, il a associé de nombreux professionnels pour construire, avec l'aide d'un prestataire informaticien, un logiciel de plannings doté d'une plateforme dans laquelle l'ensemble des professionnels de l'institution pourront interagir. C'est sans doute une manière de contourner les effets de déliaison et d'utiliser l'outil « déliant » pour tenter de créer de nouveaux espaces de liaison.

J'aimerais revenir sur la notion de fonction de liaison que je viens d'utiliser et d'attaques à cette fonction. Pour ce faire, j'évoquerai le chapitre de W. R. Bion extrait de son livre *Réflexion faite*²⁹² intitulé « Attaques contre la liaison »²⁹³ ; pour cet auteur, les attaques destructrices sont celles que « le patient dirige contre tout ce qui a pour fonction, selon lui, de lier un objet à un autre objet »²⁹⁴. Il précise qu'il

²⁹² Bion, W. R. (1967). Attaques de la liaison. Dans Bion, W. R. *Réflexion faite* (p.105-123). Paris : Puf (2012).

²⁹³ Le titre original de ce texte « Attacks on Linkings » est d'abord paru dans le n°5-6 de *International Journal of Psycho-Analysis* en 1959 ; une traduction de Brigitte Bost est aussi parue en 1982, sous le titre « Attaques contre les liens », dans le n°25 de *La Nouvelle Revue de Psychanalyse*.

²⁹⁴ Bion, W. R. (1967). Attaques de la liaison. Dans Bion, W. R. *Réflexion faite* (p. 105-123). Paris : Puf (2012), p 105.

étend les notions développées avant lui par Mélanie Klein (1928) « des fantasmes infantiles d'attaques sadiques contre le sein » à toutes les attaques dirigées contre des objets qui servent de lien « et que l'identification projective est le mécanisme employé par la psyché pour se débarrasser des fragments du moi qui sont le produit de sa destructivité »²⁹⁵. W. R. Bion illustre sa thèse par plusieurs situations cliniques concernant le lien qu'il est censé, en tant qu'analyste, établir avec ses patients : l'un de ces exemples décrit notamment comment l'attaque de ce lien s'est traduit par un bégaiement destiné, selon lui, à « empêcher le patient d'utiliser le langage pour établir un lien entre lui » et son analyste. Je relie cette hypothèse bionienne avec ce que René Kaës, en 1987, écrivait, dans un chapitre qu'il a intitulé « Réalité psychique et souffrance dans les institutions » au sein du livre qu'il a lui-même coordonné *L'institution et les institutions. Études psychanalytiques*. Ce psychanalyste émet l'hypothèse qu'en tant que sujet de l'institution, nous devons accepter l'idée qu'une partie de notre Soi est « hors de soi » et « que cela même qui est "hors de Soi" est le plus primitif, le plus indifférencié »²⁹⁶. C'est, selon cet auteur, « cette externalisation d'un espace interne [qui] est [le] rapport le plus anonyme, le plus violent et le plus puissant que nous entretenons avec les institutions »²⁹⁷. Lorsqu'il y a une dizaine d'années, j'avais lu cette phrase pour la première fois, j'avais purement et simplement refusé de me représenter l'idée que l'auteur tentait de transmettre ; l'idée même était trop violente d'imaginer qu'une part de mon Soi, sur laquelle je n'avais aucune maîtrise, pouvait m'être extérieure et s'associer à des parts du Soi d'autres « Soi » pour constituer l'institution et en définitive, potentiellement se retourner contre moi-même. R. Kaës précise sa pensée dans ces termes : « le correspondant interne de cet espace externalisé commun indifférencié est probablement une des *composantes de l'inconscient* et, à ce titre, il est à considérer comme l'arrière-fond irréductible à partir duquel s'organise la vie psychique »²⁹⁸. C'est dans le prolongement de ces travaux que J.-P. Pinel affirme

²⁹⁵ Ibid.

²⁹⁶ Kaës, R. (1987). Réalité psychique et souffrance dans les institutions. Dans Kaës, R. *L'institution et les institutions : Études psychanalytiques* (p. 1-46). Paris : Dunod (2003), p 2.

²⁹⁷ Ibid.

²⁹⁸ Ibid.

que, comme toute institution, les institutions de soins et j'ajouterais du travail social, sont traversées par « des mouvements d'oscillation énergétique qui se traduisent par des moments de conjonction et de disjonction, d'association et de dissociation (Kaës, 1994²⁹⁹) »³⁰⁰. J.-P. Pinel décrit les phénomènes de déliaison des liens institutionnels de façon particulièrement précise et fidèle à l'expérience que j'en ai moi-même dans ma fonction de direction d'une de ces institutions décrites par l'auteur. J.-P. Pinel, dans l'ouvrage *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels* coordonné par R. Kaës, a signé le chapitre intitulé « La déliaison pathologique des liens institutionnels ». Dans ce texte, il présente les phénomènes de déliaison à l'œuvre dans l'institution et comment ils sont des obstacles à penser l'institution qui demeure néanmoins, selon lui, une instance de liaison mais particulièrement fragile. Les différentes formes d'expression de la déliaison pathologique des liens institutionnels se traduisent sous différentes modalités. Selon cet auteur, l'une de ces modalités consiste en l'oscillation entre le sacrifice et l'envie et plus spécifiquement par la « mise en place de procédures sacrificielles, par la désignation de victimes expiatoires ou émissaires » ; à travers ces procédures, le sujet est « attaqué ou détruit au profit de l'objet-institution ». Ce phénomène sacrificiel, précise l'auteur, peut prendre la forme d'une exclusion manifeste, ou de manœuvres perverses conduisant par exemple un praticien à démissionner, mais le plus fréquemment se signale « par l'apparition de symptômes psychiques ou somatiques chez certaines personnes qui deviennent les portes-symptômes de l'ensemble »³⁰¹. Les analyses de cet auteur me sont très précieuses pour comprendre, par exemple, comment certains professionnels, dans l'exercice de leur fonction éducative, se trouvent parfois systématiquement « impliqués » dans les agirs violents du collectif d'adolescents, prenant ainsi cette place de porte-

²⁹⁹ En 1994 René Kaës publiait dans un livre intitulé *La parole et le lien : associativité et travail psychique dans les groupes*, réédité en 2010 chez Dunod. L'idée fondatrice qui traverse cet ouvrage est selon un extrait de la quatrième de couverture que : « dans tout lien, l'inconscient s'inscrit et se dit à plusieurs fois, dans plusieurs registres et dans plusieurs langages, dans celui de chaque sujet et dans celui du lien lui-même ».

³⁰⁰ Pinel, J.-P. (1996). La déliaison pathologique des liens institutionnels dans les institutions de soins et de rééducation. Perspective économique et principe d'intervention, dans Kaës, R. et al. *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels* (p. 49-79). Paris : Dunod (2012), p. 49.

³⁰¹ Ibid., p. 55.

symptôme. Cet auteur donne aussi un éclairage sur les modalités de déliaison que va emprunter ce qu'il nomme « les voies de l'envie » : dans ce cas, explique-t-il, « l'objet-institution idéalisé est attaqué, fécalisé, détruit ; l'attaque envieuse se développant dans la destructivité et/ou par le recours à des défenses perverses »³⁰². L'auteur ajoute que les fantasmes et agirs omnipotents qui sont alors mis en œuvre « procèdent d'un fantasme d'arrachement actif de l'enveloppe institutionnelle »³⁰³. Cette idée d'arrachement d'une enveloppe résonne pour moi avec les sensations irrationnelles, que je décrirai plus longuement dans le chapitre suivant, que j'ai ressenties à une période critique de mon expérience à la direction de la MECS. En effet, lorsque je parvenais à verbaliser ce que je ressentais des sollicitations et des exigences de certains salariés, je parlais de la sensation que *tous grattaient ma peau avec leurs ongles avec le but de me l'arracher*. J.-P. Pinel précise que ces modes de déliaison appartiennent au registre de la paradoxalité et s'exacerbent dans l'indifférenciation et aussi qu'ils relèvent de la « position narcissique adhésive » dans le sens qu'en propose Jean-Pierre Caillot³⁰⁴ (1994)³⁰⁵.

Une autre modalité observée par J.-P. Pinel consiste en « l'attaque contre les pensées » qui advient lorsque l'institution n'exerce plus « ses fonctions essentielles de *système de défense contre les angoisses primitives* (Jacques, 1955) »³⁰⁶. L'angoisse se diffuse à l'ensemble de l'institution et se manifeste alors par « les attaques multiples contre la pensée, les modes de relation et le rapport à la tâche primaire »³⁰⁷. Cette modalité est sans doute la plus facilement identifiable comme dans mon institution ; en effet, les espaces qui ont été pensés pour penser, comme

³⁰² Ibid., p. 55.

³⁰³ Ibid.

³⁰⁴ Jean-Pierre Caillot reprend dans un article qu'il a écrit en 2003 intitulé « Envie, sacrifice et manœuvres perverses narcissiques » dans la *Revue française de psychanalyse*, vol. 67, (3), 819-838 ce qu'il écrivait à ce propos en 1994 : « Nous avons tenté de montrer en 1994 que l'envie et le sacrifice primaires sont deux formations psychiques opposées dont l'une est défensive par rapport à l'autre. Elles appartiennent au registre de la paradoxalité, s'épanouissent et s'exacerbent dans un climat familial incestuel ou incestueux. Dans l'envie, c'est la peau de l'objet et le contenu de celui-ci que le sujet désire s'approprier ou détruire, tandis que dans le sacrifice, c'est la peau du sujet et le contenu de celui-ci qui sont offerts à l'objet. Nous essaierons de saisir les rapports qu'entretiennent les agirs envieux et sacrificiels avec les manœuvres perverses narcissiques et ceux qui existent entre celles-ci et les défenses perverses ».

³⁰⁵ Caillot J.-P. (1994). Le sacrifice et l'envie, la colère, la honte et le triomphe. *Gruppo*, 10, 41-57.

³⁰⁶ Ibid., p. 56.

³⁰⁷ Ibid.

les réunions cliniques, les espaces d'analyse des pratiques et les réunions de réflexion institutionnelles sont systématiquement bouleversés, déplacés voire supprimés. J.- P. évoque également « l'immobilisation », comme autre modalité de déliaison qui peut se manifester par une « incapacité à créer et à s'illusionner, à produire une anticipation en direction des patients accueillis par l'institution »³⁰⁸. Il illustre son propos à travers l'exemple des « réunions multiples » organisées dans une visée d'anticipation des événements et qui ont paradoxalement comme effet inattendu le renforcement des « vécus paranoïdes ou de vidange psychique »³⁰⁹.

Sans prétendre résumer l'ensemble de ce chapitre très éclairant sur les modalités de déliaison dans les liens institutionnels, je tiens encore à ajouter l'une de ces modalités de déliaison que J.-P. Pinel appelle « l'écrasement de la temporalité ». L'auteur fait observer qu'il existe souvent « une détérioration de la temporalité subjective » ; ce serait, d'après lui, la conséquence de la « coalescence », dans l'institution, des espaces psychiques et de la « dégradation des organisateurs groupaux » : ainsi « le temps se fige en une a-chronie »³¹⁰. Il explique alors que, dans cette modalité spécifique de déliaison, il n'y a pas « de référence à un déroulement temporel, à une histoire institutionnelle et à l'intervention d'un mouvement de reprise ouvrant sur la logique de l'après-coup »³¹¹. Cet auteur explique comment, dans ce cas de figure, la temporalité est « gelée dans une sorte d'instantanéité qui ne peut trouver d'issue à la répétition mortifère »³¹².

Je crois pouvoir dire que c'est ce que j'ai compris intuitivement : qu'il existait une sorte de gel de la temporalité dans mon institution. C'est sûrement un des ressorts profonds de mon désir d'investigation autour du rapport au temps des directeurs et directrices de MECS. Par exemple, cela fait des années que je tente de créer les fiches de poste dans mon établissement et je me confronte en permanence à une conjoncture événementielle qui ne me permet pas de faire aboutir ce projet : démission d'un cadre, inclusion des surveillant·e·s de nuit dans l'organigramme,

³⁰⁸ Ibid.

³⁰⁹ Ibid., p. 57.

³¹⁰ Ibid.

³¹¹ Ibid., p. 58.

³¹² Ibid.

participation incontournable des professionnels concernés qui selon eux « *n'ont jamais le temps* », etc. Il y a aussi cette impression continue de revivre tous les jours la même journée avec en même temps le sentiment que cela va tellement vite qu'on n'a pas vu le temps qui est passé.

Sur cette question de la temporalité, J.-P. Pinel fait aussi observer « un rabattement sur la dimension spatiale » ; en effet, précise-t-il, le territoire devient l'enjeu nodal de l'identité ; « l'espace concret devient le centre du drame, ce dont témoignent les empiètements ou les expulsions » ; ainsi, poursuit cet auteur, « le délogement des praticiens affecte particulièrement les psychistes ; et ceux qui, de par leur place ou leur type de pratique, exercent une fonction intermédiaire ». Ces remarques me font me souvenir que, quelques mois après ma prise de fonction de directrice de la MECS, une altercation avait eu lieu entre une chef de service, qui avait près de 20 ans d'ancienneté dans l'établissement, et le directeur-adjoint que j'avais missionné pour suivre les travaux d'un chantier de réaménagement des locaux. Ce réaménagement avait pour conséquence des remaniements dans la gestion du service par cette responsable que nous avions associée à la plupart des réunions de préparation des travaux, durant lesquelles elle s'était montrée très conciliante. Or, par la suite, elle fit irruption dans une réunion de chantier en hurlant qu'elle n'en pouvait plus, que la nouvelle direction ne respectait pas son travail, que l'engagement de ces travaux était totalement irresponsable et qu'ils avaient une répercussion dramatique sur ses équipes. Je compris ensuite que sa réaction était liée au déplacement d'un grand miroir destiné à des salles de danse, qui n'avait plus sa place dans les nouveaux locaux désormais destinés à la restauration des jeunes. À l'époque, j'avais réagi à cette altercation de façon assez rigide, en écrivant un courrier très administratif à la responsable concernée pour lui rappeler qu'elle devait rester à sa place et laisser le directeur-adjoint faire son travail. Cet épisode a d'ailleurs auguré de la dégradation progressive des relations que j'ai eues avec ce cadre et que nous n'avons jamais réussi à rétablir. Aujourd'hui, avec le recul et en m'appuyant sur mes nouvelles compréhensions, je tenterais sans doute de trouver un espace pour entendre ce que cette professionnelle voulait exprimer même si c'était avec maladresse. Bien que j'entende aujourd'hui que la violence avec

laquelle elle est venue exprimer ce qu'elle ressentait était sans aucun doute à la mesure de la violence qu'elle avait reçue, je lui rappellerais néanmoins que la forme de son expression était inappropriée. J'é mets l'hypothèse que toutes ces attaques à la temporalité se traduisent par une sorte d'insensibilité à notre temporalité subjective qui dès lors cherche une autre voie d'expression comme peut-être des expulsions violentes de colère et de haine.

Chapitre 3 La fonction de direction d'une Maison d'Enfants à Caractère Social

3-1 « Clinique et management »³¹³

Depuis une dizaine d'années, je constate une tendance à engager les directeurs et les directrices à se positionner comme des managers et nombreux sont celles et ceux – j'en fais partie – qui continuent de s'investir dans la fonction de direction avec tout ce qu'elle implique d'engagement d'une grande part de soi, sans doute parce que nous sommes convaincus que l'approche managériale laisse moins d'espace à la dimension clinique du travail du directeur. C'est à travers deux numéros de la revue *Empan* : Clinique et management (2010)³¹⁴ et Clinique et management : rupture ou transition ? (2013)³¹⁵ que j'ai pu appréhender une part du dialogue possible entre la dimension clinique et la dimension managériale de la fonction de direction. L'étude de ces écrits m'a permis, je crois, de déceler une forme de résistance chez les directeurs qui, comme moi, sont issus du secteur de l'éducation spécialisée, à accepter la part managériale dans leur fonction de direction. Jean-Luc Duquesne, médecin psychiatre, directeur d'un Centre Médico-Psychologique, signe, dans le numéro 78 de la revue *Empan*, une contribution intitulée « En manquant, un directeur trahit-il le médico-social ? » Il y décrit comment ses activités de direction, son environnement, les professionnels avec

³¹³ J'emprunte cette expression à l'intitulé des dossiers parus dans la revue *Empan* de 2010 et 2013.

³¹⁴ Clinique et management (2010). *Revue Empan*, 78.

³¹⁵ Grimaud, L., Jouve, A. & Sanchou, P. (2013). *Clinique et management : rupture ou transition ?* Toulouse : Érès.

lesquels il travaille, et même les usagers ont changé. Il écrit : « j'ai longtemps cru que j'étais "médecin-directeur", un pied dans la clinique et l'autre dans l'organisation »³¹⁶. Ce directeur partage son sentiment à propos du rôle du directeur dont il estime que, « de nos jours », il a évolué « pour s'éloigner de l'opérationnel et mieux se consacrer à l'organisationnel ». Je note qu'avec le renforcement des logiques gestionnaires, tout professionnel occupant une fonction de direction se trouve contraint d'utiliser de nombreux outils et stratégies gestionnaires empruntés au monde du management de l'entreprise. J'ai le sentiment que, pour les directeurs issus du secteur social, résister à la vague managériale est une voie pour rester loyaux envers leur formation initiale. En effet, l'idée est encore très répandue dans le secteur social, que pour être un « bon manager », il n'est nul besoin de connaître les pratiques éducatives ou sociales des équipes que l'on est censé manager. Il me semble que, pour certains directeurs du secteur social, « céder » à l'approche managériale, c'est en quelque sorte participer à l'« anéantissement » des valeurs qui les ont sans doute conduits vers ce métier qui fait partie de ce que l'on appelle aujourd'hui, à la suite de Mireille Cifali, *les métiers de la relation*³¹⁷. C'est clairement un appel à la résistance que lance Alain Roucoules, psychothérapeute et ancien directeur d'une institution de soins, dans son texte « Caractère propre de la fonction de direction », toujours dans le numéro 78 de la revue *Empan* ; cet ancien directeur exhorte les dirigeants associatifs à répondre au devoir de résistance qui, selon lui, leur reviendrait, « résistance pour sortir des mouvements aliénistes, résistance pour sans cesse rester dans une clinique qui combatte les mouvements mortifères des difficultés des personnes et qui aliènent le sujet »³¹⁸. Cet auteur décrit la place du directeur comme s'inscrivant dans des valeurs institutionnelles qui, écrit-il, « ne se réduisent pas à de l'expertise technique qu'elle soit éducative, sociale, psychologique ou psychanalytique »³¹⁹. Il en va, précise-t-il, « de la

³¹⁶ Duquesnes, J.-L. (2010). En managant, un directeur trahit-il le médico-social ?, *Empan*, 78, 128-133.

³¹⁷ Cifali, M. & Perilleux, T. (2012). *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques*. Paris : L'Harmattan.

³¹⁸ Roucoules, A. (2010). Caractère propre de la fonction de direction. *Empan*, 78, 82-87.

³¹⁹ Ibid., p. 85.

dimension culturelle qui ne se réduit pas à la gestion instrumentale »³²⁰. Il explique ensuite comment « le directeur est consubstantiellement pris en tension entre nécessité de mettre en ordre », c'est-à-dire, entre, d'un côté, la dimension managériale de sa fonction, celle « de formaliser, de créer des procédures, ce d'autant que les environnements sont de plus en plus contraignants » et, d'un autre côté, le maintien d'« un nécessaire désordre du fait même que le sujet est toujours là où on ne l'attendait pas », c'est-à-dire, précise-t-il, dans la mesure où « le sujet est transgressif de la place où on le veut et l'attend, dans notre imaginaire »³²¹.

C'est à la suite des lectures dont je viens de faire part que j'ai choisi de privilégier l'examen des différentes facettes que comporte la fonction de direction d'une Maison d'Enfants à caractère Social sans mettre l'accent, en priorité, sur la dimension managériale. D'ailleurs, la question du management est beaucoup plus large que ce que je peux tenter de circonscrire dans cette thèse. On peut parler du management à propos de tous les cadres qu'ils soient directeurs ou chefs de service, et, pour moi, la part de management dans la fonction de direction n'est pas centrale ; ce qui est probablement à relier avec le fait que je n'ai jamais eu moi-même de formation de ce type et que, peut-être, en ce sens, et à mon insu, j'ai basé ce travail sur un présupposé idéologique qui m'a conduit à ne pas approfondir les questions nommées aujourd'hui de management. Cette part managériale est liée à une fonction d'organisation et de pilotage de l'institution ; or, pour ma part, j'envisage la fonction de direction davantage comme une position institutionnelle à soutenir. C'est sans doute le choix éthique qui est le mien aujourd'hui. Ce n'est pas la culture managériale que je critique mais le risque d'une position caricaturale dans notre secteur. D'ailleurs, on peut se demander si le choix d'une direction de type managérial ne constitue pas un mécanisme d'évitement de la fonction de direction telle que je vais tenter de la cerner dans ce chapitre.

³²⁰ Ibid.

³²¹ Ibid.

3-2 Diriger : une fonction

Pour préciser la notion de fonction, je me suis appuyée sur la définition qu'en proposent Françoise Hatchuel, Maîtresse de conférences habilitée à diriger des recherches en sciences de l'éducation à l'Université Paris Nanterre et Patrick Geffard³²², Maître de conférences habilité à diriger des recherches en sciences de l'éducation à l'université Paris 8, dans un article à paraître début 2019 dans un *Dictionnaire de sociologie clinique* coordonné par Pascal Fugier et Agnès Vandavelde. À travers un historique de l'utilisation de la notion de fonction dans différents champs, notamment celui des sciences sociales cliniques qui l'a, indiquent-ils, relativement peu théorisée, ces auteurs se penchent sur différentes conceptualisations avancées par plusieurs psychanalystes : « les fonctions du Moi-peau telles que les définit Didier Anzieu (1985) » ou la « fonction alpha » proposée par Wilfred R. Bion dans *Aux sources de l'expérience* (1962) » ou encore les « fonctions du moi » chez Anna Freud et rappellent que « la psychothérapie et la pédagogie institutionnelles [qui] se sont efforcées d'établir des distinctions entre ce qu'elles désignent sous les appellations de « statut », « rôle » et « fonction ». Ils précisent le fonctionnalisme développé par certaines théories anthropologiques puis les « fonctions de l'État » développées en sciences politiques ; puis font référence à ce qu'ils appellent « le tournant de la psychanalyse » qu'ils situent après la seconde guerre mondiale et qui donne, à leur sens, à la notion de fonction une dimension permettant « d'articuler le psychique avec le social ». Ils insistent en particulier sur les apports de François Tosquelles à travers la distinction fondamentale que cet auteur invite à faire entre *établissement* et *institution* et qui conduit à « dissocier le statut, le rôle et la fonction ». Cette distinction est soutenue à sa suite par Jean Oury (1998 : 100) dont F. Hatchuel et P. Geffard citent cet extrait qui me semble important : « pour que quelqu'un représente quelque chose de la fonction soignante, ça ne peut marcher que s'il est sensible lui-même à ce qui se passe, c'est-à-dire si lui-même intègre une fonction soignée ». C'est en 1953 que

³²² Geffard, P. & Hatchuel, F. (à paraître, 2019). – Notices « fonction », in Vandavelde-Rougale A. & Fugier P. (coord.). – *Dictionnaire de sociologie clinique*. Toulouse : Érès.

Lacan introduit l'idée que « la fonction symbolique se présente comme un double mouvement dans le sujet : l'homme fait un objet de son action, mais pour rendre à celle-ci en temps voulu sa fonction fondatrice ». Les auteurs nous rappellent qu'en 1985, pour Didier Anzieu, « toute fonction psychique se développe par appui sur une fonction corporelle dont elle transpose le fonctionnement sur le plan mental ». Puis les auteurs font référence à Pierre Delion (2007) qui définit ce qu'il désigne par « fonction Balint » comme « le résultat d'un travail fait sur la relation entre un soignant, un pédagogue, un travailleur social, et le "patient" dont il a la charge, dans un groupe qui se réunit régulièrement sans que celui qui le supervise ait à rencontrer directement le patient en question (Delion, 2007, 52) ». C'est dans le champ de la clinique d'orientation psychanalytique que F. Hatchuel et P. Geffard proposent enfin leur définition de la notion de fonction : celle-ci, selon ces deux auteurs, pourrait être « comprise comme un effet de traitement et de transformation de processus psychiques, produit par un dispositif auquel peuvent participer des sujets aux rôles et aux statuts divers et dont l'un d'eux peut être temporairement responsable ». Cette définition me paraît correspondre à ma manière de percevoir la notion de fonction quand j'utilise l'expression « fonction de direction » pour une Maison d'Enfants à Caractère Social dans sa dimension institutionnelle.

Je me propose à présent d'identifier certaines des spécificités de cette fonction de direction d'une Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS) à travers les textes de lois et circulaires qui jalonnent son évolution depuis la création du statut de directeur. Le secteur social français se répartit entre des institutions qui relèvent du secteur public et des institutions qui dépendent du secteur associatif à but non lucratif. Les deux secteurs possèdent des institutions similaires quant à l'accueil, aux modes de prises en charge et au public accueilli. En revanche, d'après mon expérience dans le secteur associatif, certaines institutions de ce secteur ont des spécificités liées à leur histoire singulière ; de plus, la gestion des différentes structures d'une même Association est fortement dépendante de l'orientation de son conseil d'administration. Ainsi, selon les associations³²³, les modalités

³²³ Un grand nombre d'associations sont implantées en île de France, comme par exemple : l'Association Vers la Vie et l'Éducation des Jeunes (AVVEJ), l'Association Jean Cotxet,

d'organisation de leurs différentes structures sont distinctes, même si celles-ci sont soumises, comme dans le secteur public, aux directives nationales.

Mon propos portera ici principalement sur la fonction de direction telle qu'elle est exercée dans le secteur associatif. Au-delà des statuts et du règlement intérieur qui constituent les documents fondateurs d'une Association, le projet associatif a pour vocation de traduire les valeurs qui sont celles de l'Association et suppose que tout professionnel, lié par un contrat de travail avec l'Association, adhère à ces valeurs. Ainsi, pour un directeur ou une directrice du secteur associatif, se reconnaître dans les valeurs et convictions portées par l'Association qui lui confie la mission de diriger l'un de ses établissements, c'est une condition nécessaire dans la mesure où c'est à lui ou elle que revient la tâche de construire une déclinaison du projet associatif général pour l'établissement particulier qu'il ou elle dirige.

3-3 La fonction de direction à travers les textes officiels

Je vais maintenant m'appuyer sur un certain nombre de textes officiels qui régissent le secteur social public au plan national et certains autres qui sont réservés au secteur associatif pour décrire au plus près l'évolution de la fonction de direction dans une Maison d'Enfants à Caractère social.

3-3-1 Avant 1975

Je constate qu'avant 1975, le statut de directeur n'est pas clairement établi ; on peut néanmoins identifier quelques prérogatives de la fonction à travers plusieurs textes régissant autant le fonctionnement des institutions du secteur social que ceux qui encadrent l'accompagnement des personnes accueillies.

À travers la loi du 1^{er} juillet 1901 et son décret du 16 août 1901 qui régit tous les contrats d'association quel que soit leur secteur d'activité, plus précisément son article 1^{er}, « l'association est la convention par laquelle deux ou plusieurs personnes mettent en commun, d'une façon permanente, leurs connaissances ou leur activité

l'Association Olga Spitzer ou encore l'Association Espoir Centre Familiaux de Jeunes, et l'Association Henri Rollet.

dans un but autre que de partager des bénéfices »³²⁴. La déclaration de l'Association faite à la préfecture du département fera connaître « le titre et l'objet de l'Association, le siège de ses établissements et les noms, professions, domiciles et nationalités de ceux qui, à un titre quelconque, sont chargés de son administration ou de sa direction ». Je constate que, dans ce texte, il est fait allusion à la direction des établissements d'une Association sans qu'aucune exigence quant à la qualification de ceux ou celles qui les dirigent apparaisse ; il suffit de « faire connaître [leur] profession ». Il est à noter que si l'Association ne gère qu'un seul établissement, c'est généralement le président de l'Association qui est l'interlocuteur direct du directeur de cette structure. En revanche, lorsque l'Association administre davantage d'établissements et de salariés, elle se dote habituellement d'une Direction Générale dont les prérogatives consistent à structurer les orientations globales de l'Association. Ainsi président et directeur-général sont tenus de coopérer étroitement.

En ce qui concerne le secteur médico-social associatif, c'est la convention collective de 1951 prolongée par les accords UNAR-ANEJI³²⁵ de 1958 qui commencent à positionner les directeurs d'établissements comme des interlocuteurs indispensables au-delà des dirigeants de l'Association dont ces établissements dépendent. Ce mouvement qui s'initie montre que « la promotion de la fonction [de direction] a commencé », comme l'écrivent Jean-Marie Miramon, Denis Couet et Jean-Bernard Paturet dans leur livre *Le métier de directeur : techniques et fictions* (1992/2012).

En ce qui concerne le secteur social associatif plus précisément, il faut arriver à la convention collective du 26 mars 1966³²⁶ (CCN 66) pour que soit précisé que le directeur d'un établissement doit, pour accéder à cette fonction, avoir suivi un parcours de travailleur social et avoir été chef de service auparavant : en règle

³²⁴ http://niort-associations.fr/loi_decret_1901.pdf.

³²⁵ L'UNAR et l'ANEJI sont deux organismes qui ont disparu aujourd'hui. UNAR : Union Nationale des Associations de Réadaptation. ANEJI : Association Nationale des Éducateurs de Jeunes Inadaptés.

³²⁶ Convention collective nationale de travail des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées du 15 mars 1966 : elle régit une grande partie des établissements et service du secteur associatif intervenant dans le cadre de la protection de l'enfance et de l'enfance inadaptée.

générale, c'est après cinq années d'expérience qu'un travailleur social peut prétendre à un poste de cadre. Selon J.-M. Miramon, D. Couet et J.-B. Paturet, dans l'ouvrage que j'ai cité précédemment, « ces promotions se traduisaient par des grilles indiciaires calquées sur celles de la fonction publique »³²⁷. Plus précisément encore, c'est en 1999 que l'avenant 265 de la convention de 1966 précise les dispositions applicables aux cadres et aux cadres de direction. *L'article 14* de cet avenant définit la fonction du directeur d'établissement ou de service. Celui-ci stipule que « pour exercer cette responsabilité, [le directeur] dispose du pouvoir hiérarchique et de décision ». Ainsi, par délégation des instances dirigeantes de l'Association et, sous leur contrôle, le directeur « est chargé de la conception, de la mise en œuvre et du développement des actions éducatives, pédagogiques, techniques ou thérapeutiques pour lesquelles l'établissement ou service est créé et autorisé ». Au regard des délégations qui lui sont accordées, le directeur « dispose du pouvoir disciplinaire », c'est-à-dire que c'est à lui que revient la décision de prendre les sanctions disciplinaires concernant les salariés placés sous son autorité.

Il m'a paru intéressant, en lien avec mon questionnement dans ce travail, d'extraire plus précisément *l'article 3.1* qui examine la durée du temps de travail des cadres et qui indique que les directeurs d'établissements sont « non soumis à [un] horaire préalablement établi » ; il est ainsi précisé que « pour remplir la mission qui leur est confiée par délégation, les cadres de direction visés à *l'article 2.3* sont responsables de l'organisation générale de leur travail et de l'aménagement de leur temps ». Je remarque que la question des limites du cadre horaire du directeur ou de la directrice apparaît, à travers ce texte, difficile à déterminer. Cet alinéa ne manque pas cependant d'attirer la vigilance du lecteur à propos de ces dispositions en indiquant qu'elles « ne sauraient faire obstacle à l'application des dispositions conventionnelles en matière de repos hebdomadaire, de congés et de durée hebdomadaire de travail en vigueur dans l'entreprise ». Cette vigilance semble bien paradoxale à soutenir, alors que la disposition précédente note que, concernant les cadres de direction non soumis à horaires, « la notion de

³²⁷ Miramon J.-M, Couet D. & Paturet J.-B., (1992). *Le métier de directeur : techniques et fictions*. Rennes : Les Presses de l'EHESP (2012), p. 65.

responsabilité permanente, l'indépendance et la souplesse nécessaire à l'exercice de la fonction excluent donc toute fixation d'horaires ». C'est ainsi qu'il est très fréquent, d'après mon expérience personnelle au sein de l'Association dans laquelle je travaille, que les directeurs en fonction soient contraints d'abonder leur Compte Épargne Temps³²⁸ des nombreux jours de congés qu'ils ne parviennent pas à prendre.

Je note aussi que *l'article 13* met l'accent sur le fait que les cadres ont l'obligation de se former : « Eu égard aux responsabilités exercées, les cadres devront régulièrement actualiser leurs connaissances par des actions de formation, de perfectionnement et de recherche en accord avec l'employeur ». Pour ma part, je n'ai jamais pu obtenir la possibilité de faire reconnaître un temps de recherche lié à la réalisation de mon doctorat. Plus largement, et au-delà de ma propre situation, on peut se demander si ces deux dispositions, cadre horaire non délimité et devoir de formation, ne présentent pas une certaine contradiction entre elles.

Pour terminer sur ce que j'ai relevé dans cette convention, je remarque l'étendue des responsabilités du directeur : elles vont de la « sécurité des personnes et des biens » jusqu'à l'élaboration du budget de l'établissement dans le cadre duquel il ordonne les dépenses. D'autant qu'il doit le plus souvent accepter des délégations supplémentaires qui relèvent de l'appréciation des instances dirigeantes de l'Association gestionnaire dont son établissement dépend.

3-3-2 Après 1975

C'est le 26 février 1975 que paraît la circulaire, appelée *circulaire Chirac* (Jacques Chirac était alors premier ministre) qui, à ma connaissance, constitue le texte qui définit les missions d'animation technique, d'administration et de gestion que les directeurs doivent remplir. De nombreux écrits y font référence bien qu'aucun ne procure d'éléments précis permettant de trouver le texte d'origine. Malgré de nombreuses recherches, cette circulaire est restée pour moi introuvable.

³²⁸ C'est d'ailleurs cette disposition qui m'a permis de prendre 6 mois de congé à partir de ce compte épargne temps pour réaliser une partie de ma recherche et en particulier engager le processus d'écriture.

Les trois auteurs de l'ouvrage précédemment cité évoquent ce texte dans leur cinquième édition de 2012, en précisant qu'il ne s'impose pas au secteur associatif mais qu'« il présente l'avantage de fournir une base de négociation aux cadres dirigeants et aux associations »³²⁹. Ces auteurs considèrent que cette circulaire définit « la fonction de direction comme celle d'un cadre technicien de l'action sociale, interlocuteur des associations-employeurs mais surtout des pouvoirs publics »³³⁰.

Dans la même année, sort la loi n° 75-535 du 30 juin 1975 applicable dans le secteur public aussi bien qu'associatif qui précise le fonctionnement des institutions sociales et médico-sociales. Son article 22 indique, quant à lui, le lien des directeurs avec le conseil d'administration :

« Sous réserve, en ce qui concerne les établissements publics nationaux, des pouvoirs donnés au président du conseil d'administration par les textes régissant ces établissements, le directeur est chargé de l'exécution des délibérations du conseil d'administration ; il exerce les fonctions d'ordonnateur des dépenses de l'établissement ; il représente l'établissement en justice et dans tous les actes de la vie civile ; il doit tenir le conseil d'administration régulièrement informé de la marche générale des services et de la gestion de l'établissement ; il peut recevoir délégation pour l'exercice de certaines attributions du conseil d'administration »³³¹.

Ainsi ce texte définit de façon tout à fait précise le périmètre de la fonction de direction dans la fonction publique. Il faut noter qu'il a permis aux associations de s'en inspirer très étroitement, chacune d'entre elles se permettant par le biais de son conseil d'administration de moduler ces dispositions.

³²⁹ Miramon J.-M, Couet D. & Paturet J.-B., (1992). *Le métier de directeur : techniques et fictions*. Rennes : Les Presses de l'EHESP (2012), p. 62.

³³⁰ Ibid.

³³¹ https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do;jsessionid=18283049A71E0F1692F3E4F436C5D3ED.tpdila18v_3?idArticle=LEGIARTI000006681801&cidTexte=LEGITEXT000006068512&dateTexte=20170711.

Au cours de cette période d'après 1975, c'est la loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 qui, en rénovant l'action sociale et médico-sociale³³², marque un tournant dans le secteur de l'action sociale tant public qu'associatif. Bien que la notion de droit des usagers existait dès le début des années 1980, il avait été repéré que ces derniers étaient encore perçus à cette époque comme des personnes fragiles par les services publics et pas suffisamment reconnus comme citoyens à part entière. Ainsi l'objectif de la loi de 2002 est de replacer « l'utilisateur au cœur du dispositif » et de lui conférer « une pleine citoyenneté ». Cette loi instaure 7 outils qui devront être mis en place dans la plupart des ESMS (Établissements Sociaux et Médico-Sociaux) incluant ainsi les MECS. C'est le directeur qui est garant de la mise en place de ces outils : le livret d'accueil, la charte des droits et des libertés de la personne accueillie, le contrat de séjour conclu entre l'utilisateur et l'établissement, le conseil de vie sociale ou groupe d'expression ou tout dispositif de consultation des personnes accueillies et leur famille, le règlement de fonctionnement et enfin le projet d'établissement ou de service. Tous ces outils devront être construits dans le cadre d'une démarche participative.

Afin de limiter tout risque de non-respect du droit des usagers ou de maltraitance des personnes accueillies, les contrôles des établissements par les services du département tendent à se renforcer ; la loi a également ordonné la mise en place dans tous les ESMS d'un dispositif d'évaluation et de démarche-qualité. Ce dispositif repose sur deux types d'évaluation : la première rend obligatoire l'évaluation de la qualité des prestations fournies selon les recommandations du Conseil national de l'évaluation sociale et médico-sociale et les résultats de cette auto-évaluation doivent être communiqués tous les 5 ans aux autorités compétentes. La deuxième évaluation est externe, elle doit être effectuée tous les 7 ans par des organismes extérieurs et indépendants. Les résultats de cette seconde démarche conditionnent l'autorisation de fonctionnement qui est renouvelée tous les 15 ans. Les organismes évaluateurs devront respecter un cahier des charges garantissant

³³² <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000215460&categorieLien=id>.

leur indépendance et le respect de principes méthodologiques de l'évaluation (procédures, étapes successives, interprétation et publication des résultats).

Quant au directeur ou à la directrice, dès lors qu'il ou elle est le garant ou la garante de la mise en place de toutes ces procédures, il paraît cohérent que la loi de 2002 ait également clarifié et encadré ses missions et ses responsabilités. Dans ce sens, *l'article 73* de la loi de 2002, qui modifie *l'article L 315-17* du Code de l'Action Sociale et des familles³³³, recense toute une succession d'obligations relevant de la responsabilité unique du directeur d'établissement. Ainsi ce texte rappelle que le directeur a une fonction de représentation en justice de l'établissement concernant tous les actes de la vie civile. Les décisions du Conseil d'Administration de l'organisme gestionnaire ainsi que les actions approuvées par celui-ci sont à mettre en œuvre par le directeur. Ce dernier est tenu d'informer le Conseil d'Administration (CA) de la gestion et de la conduite générale de l'établissement qui lui est confié. Par ailleurs, il est indiqué que le directeur doit veiller à la réalisation et l'évaluation du projet d'établissement, qu'il nomme le personnel « et exerce son autorité sur l'ensemble de celui-ci ». Enfin, ce texte fait référence aux conditions qui doivent être strictement définies par le Conseil d'Administration de l'organisme gestionnaire concernant les signatures et attributions qu'il décide de déléguer au directeur.

Pour devenir directeur ou directrice à cette époque, il était nécessaire d'avoir le diplôme appelé Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Directeur d'Établissement Social (CAFDES) institué par le décret n°89-601 du 28 août 1989. Celui-ci est alors reconnu comme un diplôme de niveau II. Il est abrogé par le Décret n° 2002-401 du 25 mars 2002 pour devenir le Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Directeur d'Établissement ou de Service d'Intervention Sociale. Pour autant, tous les professionnels du secteur social continuent d'utiliser l'acronyme antérieur, celui de *CAFDES*. Sans doute qu'en ajoutant la notion de service d'intervention sociale, le législateur préparait la création le 25 mars 2004, du Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et de Responsable d'Unité d'Intervention Sociale

³³³ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006074069&idArticle=LEGIARTI000006797804&dateTexte=29990101&categorieLien=cid>.

(CAFERUIS) avec une volonté d'instaurer un « petit CAFDES » pour les cadres et chefs de service.

C'est en 2007, par le décret 2007-221 du 19 février 2007³³⁴, que le législateur se penche à nouveau sur les fonctions et la qualification des professionnels chargés de la direction d'établissements sociaux et médico-sociaux, que ce soit dans le secteur public ou associatif. En effet, avant 2007, comme je l'ai évoqué précédemment, c'est surtout à travers des lois réformant plus globalement le secteur social ou l'action sociale que la fonction de direction était abordée. Ce décret vient renforcer la mise en application de la loi 2002-2 quant aux qualifications du directeur qui doivent, de ce fait, répondre au niveau d'exigence de cette loi. Je tiens à souligner que, dans ce décret, le terme directeur n'apparaît jamais, pas plus d'ailleurs que l'expression « fonction de direction » ; il y est question de « professionnel chargé de la direction d'un ou plusieurs établissements ou services ». Le choix de ce vocable par le législateur pour désigner le directeur ne vient-il pas augurer d'une forme d'élargissement du profil des professionnels parmi lesquels sont choisis ceux ou celles qui peuvent dorénavant diriger un ESMS ?

Ce décret institue le Document Unique de Délégation (DUD) qui impose désormais aux institutions associatives de présenter des délégations écrites à leurs autorités de contrôle. Ainsi ce Document Unique de Délégation (DUD) précise la nature et l'étendue des délégations prescrites aux directeurs des établissements ; il doit obligatoirement être établi par l'Association gestionnaire qui le soumet à la signature des directeurs à qui elle confie la gestion d'un ou plusieurs de ses établissements. Il est instauré par le décret de 2007 dans ces termes : « Dans les établissements et services sociaux et médico-sociaux de droit privé, mentionnés au I de l'article L. 312-1, lorsque la personne physique ou morale gestionnaire confie à un professionnel la direction d'un ou plusieurs établissements ou services sociaux ou médico-sociaux, elle précise par écrit, dans un document unique, les compétences et les missions confiées par délégation à ce professionnel. » Ce

³³⁴ Décret n° 2007-221 du 19 février 2007 pris en application du II de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles relatif aux modalités de délégation et au niveau de qualification des professionnels chargés de la direction d'un ou plusieurs établissements ou services sociaux ou médico-sociaux.

document vise à préciser non seulement les délégations « de pouvoir des personnes mais également la place des instances au sein de l'Association, du siège et des établissements [...] » ; il précise « l'étendue de la délégation en termes de prise de décision, répartition des tâches, recrutement ou non des salariés, licenciement, capacité de présider le CE³³⁵, à recevoir les délégués des personnels, etc. »³³⁶. Le niveau de délégation demeure propre à chaque structure et peut en outre évoluer en fonction des choix politiques de l'Association ou du projet d'un établissement.

Ce décret stipule que pour être directeur d'un établissement ou d'un service, un diplôme au moins de niveau II est exigé et il spécifie par ailleurs que si le professionnel chargé de la direction « dirige un ou plusieurs établissements ou services sociaux ou médico-sociaux répondant cumulativement, sur au moins trois exercices comptables clos consécutifs, au moins à deux des trois seuils fixés à l'article 44 du décret n° 2005-1677 du 28 décembre 2005 », il devra être titulaire d'un diplôme de niveau I. En définitive, ce décret constitue un cadre légal permettant aux candidats à la fonction de direction titulaires d'une certification de niveau I d'exiger d'être reconnus dans la grille salariale correspondante à leur niveau d'études. La précision de certification de niveau I laisse une grande souplesse pour embaucher dans les fonctions de direction d'établissements de gestion complexe, des professionnels titulaires par exemple d'un diplôme tel que le master. En effet, dans ce texte, l'appréciation des niveaux fait référence pour le niveau I à des diplômes universitaires tels que le doctorat, l'ancien DESS, le master 2, un diplôme d'ingénieur ou un diplôme ayant grade de master ; quant au niveau II, il renvoie aux diplômes de maîtrise, master 1, licence et licence professionnelle. L'article 2 du décret précise, par ailleurs, le délai dont le professionnel, en poste de direction, dispose pour obtenir ces qualifications, s'il occupait déjà ses fonctions à la date d'entrée en vigueur de la loi n°2002-2 du 2 janvier 2002. C'est également durant la même année que le CAFDES, jusque-là diplôme reconnu de niveau II, est élevé au niveau I.

³³⁵ Le CE désigne le Comité d'Établissement, l'une des instances représentatives du personnel.

³³⁶ Miramon J.-M, Couet D. & Paturet J.-B., (1992). *Le métier de directeur : techniques et fictions*. Rennes : Les Presses de l'EHESP (2012), p. 72.

Un nouveau tournant pour les professionnels assurant une fonction de direction ainsi que pour les candidats à cette fonction est apporté par le décret 2007-221 du 19 février 2007. Ce texte démystifie d'une part la « voie royale » du CAFDES et limite d'autre part les nominations de directeurs qui n'auraient aucun diplôme. J'ai le sentiment que ce décret vient comme « démocratiser » la fonction de direction, tout en formalisant la voie pour y parvenir par le biais des diplômes. Les candidats à cette fonction n'auront plus forcément d'expérience professionnelle dans le secteur social, comme l'écrit Patrick Lefèvre dans son ouvrage *Guide de la fonction directeur d'établissement dans les organisations sociales et médico-sociales* (1999/2003) : « l'ouverture de formations de directeurs à des candidats ne possédant pas de légitimité professionnelle est une évolution très importante dans un secteur où la reconnaissance a été longtemps formulée à partir de la culture et de l'expérience acquise dans le secteur professionnel »³³⁷.

Ce décret a pour autre conséquence que les candidats à cette fonction n'auront plus systématiquement besoin du diplôme du CAFDES. Ce texte législatif a aussi des conséquences sur le plan salarial. En effet, très vite, la circulaire de 2007 a constitué, pour ceux qui en ont eu connaissance, une référence pour se prémunir contre les disparités et différences de traitements qui persistaient entre les professionnels occupant des fonctions de direction. Il était fréquent que deux professionnels de même niveau, ayant le même nombre d'années dans la convention de 1966, perçoivent des salaires différents. Pour exemple, lorsque j'ai été embauchée en tant que directrice de la MECS dans laquelle j'exerce toujours, la direction générale de l'Association a refusé de me reconnaître un niveau de qualification équivalent au niveau I auquel je pouvais prétendre avec mon diplôme de master, prétextant que le poste que j'allais occuper ne requérait qu'un niveau II. J'ai appris, après plus d'un an de fonction, que le décret du 19 février 2007 imposait au contraire que, selon la dimension de cette MECS (nombre de structures, de salariés et montant du budget annuel), elle soit dirigée par un professionnel de niveau I. Je me souviens avoir vécu cette découverte comme une trahison de la part

³³⁷ Lefèvre, P. (1999). *Guide de la fonction de directeur d'établissement dans les organisations sociales et médico-sociales*. Paris : Dunod (2003), p. 129.

de mon directeur-général que je n'imaginai pas méconnaître le décret de 2007. Je dois avouer que ce fut sans doute la première fois que je me suis sentie humiliée en tant que professionnelle, et en particulier, en tant que professionnelle femme ; j'ai eu le sentiment que mon diplôme ne valait pas celui du directeur-adjoint qui m'avait précédé qui, lui, avait eu la reconnaissance de son master en tant que niveau I.

Mon directeur-général, somme toute pas tout à fait à l'aise, a évité toute confrontation directe avec moi ; en effet, lors de l'unique échange verbal que nous avons eu, il avait eu une réponse très évasive à l'époque à propos d'un potentiel positionnement des services du département, notre principal financeur, qui aurait refusé que j'occupe un niveau I dans la grille des salaires. J'ai adressé un courrier très offensif à la Direction Générale de l'Association pour exiger que mon salaire soit revu en application du décret de 2007.

Ce fut très coûteux pour moi d'effectuer cette démarche, pour « réclamer » ce qui me revenait de droit, tant sur le plan de la reconnaissance de mon statut et de mon travail, que du point de vue de mon salaire. Je n'étais pas préparée à ce type de démarche. Je me souviens m'être dit que si, en tant que directrice, je n'étais pas capable d'être assez « agressive » dans le sens combatif du terme, pour revendiquer ce qui m'était « dû », comment pourrais-je l'être pour plaider et défendre les intérêts de l'établissement que je dirigeais ? J'ai compris, à travers cette épreuve, la position très inconfortable du directeur lorsqu'il s'agit de plaider ses propres intérêts salariaux. En définitive, j'ai obtenu la valorisation de mon diplôme mais je n'ai jamais pu obtenir le remboursement des quinze mois durant lesquels je n'avais pas été rémunérée à mon juste salaire, l'Association me renvoyant au refus de financement de ce rappel de salaire par le département qui, à son tour, m'encourageait à me retourner contre « la démarche abusive de mon employeur ». Le récit de ce que je vis encore comme un préjudice vient témoigner du fait que le décret 2007-221 du 19 février 2007 a apporté des éléments légaux dès lors objectivables pour décider du salaire des directeurs et directrices et rendre ces décisions opposables aux financeurs.

C'est deux mois après la promulgation du décret de février 2007 que la publication du décret du 19 avril 2007 et de l'arrêté du 5 juin 2007 définit les

conditions de l'obtention du diplôme par la Validation des Acquis et de l'Expérience (VAE). Depuis le décret de 2007, la révision du contenu de la formation élève le diplôme du CAFDES à un niveau I, le CAFERUIS étant pour sa part un diplôme de niveau II. La formation est accessible sur concours d'admission pour les titulaires d'un diplôme de niveau II ou III (avec au moins un an d'expérience dans des fonctions de direction) ou par la voie de la VAE. Dans les deux cas, le CAFDES est délivré par l'EHESP, l'École des Hautes Études en Santé Publique, par délégation du ministère de la solidarité ; pour la voie normale, après une formation de deux années effectuée en dehors de l'école, dans vingt-six établissements répartis sur toute la France, généralement au sein des instituts régionaux du travail social (IRTS). Pour l'obtention par VAE, le livret propose un référentiel de compétences. Celui-ci se décompose en quatre domaines de compétences dont on peut retrouver les déclinaisons dans certaines publications, qui constituent des sortes de « guides » pour préparer à la fonction de direction. Tout d'abord, selon ce référentiel, un directeur doit être capable d'élaborer une « conduite stratégique d'un projet d'établissement et de service ». Il doit être assez compétent en « management et gestion des ressources humaines ». L'organisme qui le nomme doit pouvoir compter sur son degré d'expertise en matière de « gestion financière et logistique d'un établissement ou d'un service ». Enfin il doit démontrer sa capacité d'appréciation fine des différents dispositifs d'intervention de l'action sanitaire et sociale sur un territoire prescrit. Bien que le secteur public continue de privilégier le CAFDES en termes de formation pour ses directeurs, il n'en reste pas moins que ce diplôme n'est plus indispensable pour occuper une fonction de direction surtout dans le secteur associatif où de nombreux masters sont reconnus et appréciés comme des diplômes permettant d'accéder à cette fonction.

En lien avec l'évolution des textes législatifs, des fiches métiers concernant cette fonction de direction dans les ESMS sont proposées par quelques sites (comme *Kelformation.com*³³⁸ ou *Imaginetonfutur*³³⁹ ou d'autres ...) qui s'adressent aux

³³⁸ Ce site a pour vocation d'aider celles et ceux qui le souhaitent à trouver leur orientation professionnelle en leur proposant des formations.

³³⁹ *Imaginetonfutur.com* est géré par Ici formation qui est une plateforme de mise en relation entre salariés et employeurs.

étudiants, en recherche d'orientation pour leurs choix professionnels. On y retrouve généralement les éléments rassemblés dans le référentiel métier³⁴⁰ diffusé par le Ministère des solidarités et de la santé, et qui a été publié sur ce site en 2014 puis mis à jour en 2017. Ce référentiel reflète point par point celui diffusé par le site de l'EHESP qui le relie directement au parcours CAFDES. J'ai choisi quelques extraits de la fiche métier mise en ligne par le site « Le Parisien Étudiant » qui précise un peu plus les activités qui sont celles d'un directeur par rapport à ce qui est indiqué dans le référentiel officiel, au-delà des missions inhérentes au métier qui y sont détaillées en référence aux obligations légales. Selon ce document, le directeur d'établissement doit être doté de certaines qualités : ce professionnel doit avant tout être « un très bon gestionnaire, avec des aptitudes managériales confirmées ». Le directeur est confronté à de « nombreux imprévus auxquels il doit faire face [et qui] ne doivent pas le déstabiliser outre mesure », il doit « faire preuve d'une certaine souplesse et savoir s'adapter à toutes les situations ». Il est en capacité « de prendre des décisions rapides et justes, qu'il s'agisse des finances ou encore du personnel ». Il doit se montrer « toujours à l'écoute et disponible, ses horaires de travail sont souvent amples et irréguliers (réunions, conférences, salons) ». « Vous l'aurez compris », conclut le rédacteur de cette fiche métier, « en plus d'être polyvalent, le responsable d'établissement est rigoureux, attentif et communicant dans l'âme ». Il est assez rare de voir évoquer des qualités d'« âme » dans une fiche métier, évocation que j'associe à la notion de vocation, voire même d'abnégation. Enfin, il est rappelé aux éventuels candidats à la fonction de direction qu'il sera très difficile d'accéder à ce « métier à grandes responsabilités », « sans une solide formation et des années d'expérience ». La publication de ces fiches témoigne depuis quelques temps du fait que ces postes de directeurs sont désormais accessibles à différents types de professionnels et non pas seulement à ceux qui auraient fait carrière dans certaines associations du travail social.

³⁴⁰ <http://solidarites-sante.gouv.fr/metiers-et-concours/les-metiers-du-travail-social/les-fiches-metiers-du-travail-social/article/directeur-d-etablissement-ou-de-service-d-intervention-sociale>.

3-4 La fonction de direction vue par différents auteurs

Dans le paragraphe qui suit, pour décrire différents aspects de la fonction de direction d'une MECS, au-delà des aspects réglementaires que je viens de présenter, je vais m'appuyer sur certains ouvrages portant plus largement sur la direction des établissements dans le secteur de l'action sociale. Parmi ces derniers, j'ai choisi ceux qui m'ont paru apporter des éléments significatifs sur la fonction de direction. Je veux souligner ici qu'en dehors du *Guide Lefèvre* cité précédemment, je n'ai pas retenu les ouvrages qui proposent en priorité les aspects purement techniques de la fonction. J'ai pris le parti de ne pas faire référence dans ce travail aux ouvrages qui traitent des aspects strictement managériaux en considérant qu'il pourrait s'agir d'un autre volet de la réflexion que je n'ai pas privilégié ici.

Je constate que la fréquence de la parution de nouveaux titres dans ce domaine augmente depuis quelque temps ; il s'agit le plus souvent d'écrits d'experts techniques. Néanmoins, depuis une dizaine d'années, je peux repérer que les publications s'orientent plutôt vers des ouvrages collectifs de directeurs qui témoignent de leur pratique au quotidien, peut-être sous l'influence de la parution du livre coordonné par Jean-Pierre Lebrun en 2009 *Y-a-il un directeur dans l'institution ?* Pour ma part, j'ai plutôt privilégié dans le panorama que je vais présenter des ouvrages qui émanent d'auteurs dont la pratique et l'expérience dans la fonction de direction d'établissements leur ont permis de proposer leur vision du « métier » de direction. Pour ma part, au terme de ce travail de recherche je m'interroge encore pour savoir si « diriger une institution dans le secteur social serait un métier, une fonction, une profession » ou les trois à la fois. Je vais présenter ceux sur lesquels je me suis appuyée pour explorer les différents aspects de la fonction de direction. Tout d'abord l'ouvrage de Jean-Marie Miramon³⁴¹, Denis Couet³⁴² et Jean-Bernard Paturet³⁴³ *Le métier de directeur ; techniques et fictions* paru en 1992 dans sa première édition et dont j'ai déjà cité la 5ème édition

³⁴¹ J.-M., Miramon a été directeur d'association gestionnaire d'ESMS et actuellement il est consultant.

³⁴² D. Couet était directeur des Éditions ENSP/Presses de l'EHESP de 1992 à 2012.

³⁴³ J.-B. Paturet est professeur des universités en philosophie à l'université Paul-Valéry Montpellier 3.

de 2012. C'est l'ouvrage le plus ancien qui m'a permis de reconstruire la genèse historique de cette fonction. Il allie des aspects techniques avec des aspects plus cliniques. Puis l'ouvrage qui s'intitule *Le travail de directeur en ESMS* de Bertrand Dubreuil³⁴⁴, paru en 2004 et réédité en 2013. Cet auteur est docteur en sociologie et il a été directeur de circonscription d'action sociale ; il a créé et dirigé l'organisme de formation Singuliers/pluriel³⁴⁵. Son ouvrage apporte un certain nombre d'éléments théoriques alors même qu'il ne s'agit pas d'une recherche. L'Association nationale des cadres du social, connue sous l'acronyme l'Andesi, a confié à Hélène Cornière et Daniel Guaquere la coordination d'un ouvrage collectif publié en 2005 qui s'intitule *Être directeur en Action Sociale aujourd'hui : quels enjeux ?* L'ANDESI gère un centre de formation permanente et supérieur qui propose un éventail de formations, dont certaines, qualifiantes ; ce centre est reconnu dans le secteur pour son expertise quant aux formations spécifiquement conçus pour les cadres et les directeurs. Les auteurs qui ont contribué à cet ouvrage, comme l'indique la quatrième de couverture, y « livrent leurs expériences et réflexions pour encourager [les cadres et responsables d'établissements] à s'engager résolument vers le changement ».

Plus récemment, la plupart de ces auteurs continuent à contribuer à des revues telles que la revue *Empan* ou *VST* à propos de la fonction de direction. Tous ces ouvrages émanent d'auteurs qui, pour beaucoup d'entre eux, sont devenus consultants ou intervenants auprès d'équipes de direction.

Vient ensuite en 2009 l'ouvrage coordonné par Jean-Pierre Lebrun *Y-a-t-il un directeur dans l'institution ?*³⁴⁶, dont est issu le chapitre signé par Rosa Leseurre que j'aborde dans le prologue de ce travail. Cet ouvrage est constitué de plusieurs textes écrits par des directrices et directrices en poste dans la même Association et qui ont participé à un travail d'élaboration autour de leur pratique, supervisé par Jean-Pierre Lebrun pendant cinq ans à raison d'une séance de travail par mois. Didier Bertrand, dans le premier chapitre intitulé « Penser plus pour dépenser

³⁴⁴ Dubreuil, B. (2004). *Le travail de directeur en ESMS*. Paris : Dunod (2013).

³⁴⁵ Cet organisme parisien est connu aujourd'hui sous le nom de Pluriel Formation.

³⁴⁶ Lebrun, J.-P. (dir.) (2009). *Y-a-t-il un directeur dans l'institution ?* Rennes : Presses de l'EHESP.

moins »³⁴⁷, décrit la manière dont il a vécu ce travail de supervision ; il conclut sur une citation un peu longue de Jacky Beillerot que j'ai choisi de rapporter dans sa totalité parce qu'elle me semble restituer l'esprit du travail qui a été mené dans cette supervision : « Considérer que l'humain se déploie en trois termes : l'individu, le collectif, le social, ou que l'activité requiert des dimensions imaginaires, symboliques, techniques, est plus propice à éviter l'instrumentalisation de l'activité professionnelle et à la rendre moins dépendante des idéologies stéréotypées »³⁴⁸. En effet, ce directeur, D. Bertrand, énonce que pour lui « ces séances de travail se sont inscrites dans cette triple dimension décrite par Jacky Beillerot ».

Je me référerai également au numéro 107 de la revue *VST* paru en 2010, intitulé « Diriger » et qui donne la parole à de nombreux professionnels occupant des fonctions de direction.

Parmi les ouvrages que j'ai examinés, j'ai identifié un seul travail de recherche à proprement parler autour de la fonction de direction, publié en 2011 : *Diriger : un travail*. C'est la Maison de la Recherche sur les Pratiques Professionnelles (Mrpp) du Conservatoire National des Arts et Métiers (Cnam) qui a entrepris, à la demande du Réseau des écoles de service public (Resp), un programme de recherches afin d'observer et de comprendre le travail réel des dirigeants. L'objet de la recherche est précisément centré sur l'activité du « dirigeant » et non sur la personne du dirigeant. Comme le mentionnent les auteurs, « cette recherche a réuni plusieurs "disciplines" : sciences de l'éducation, sciences de la gestion, sociologie de l'activité, psychologie ergonomique, linguistique pragmatique... qui ont en commun d'avoir pour objet et pour cadre des champs de pratiques professionnelles »³⁴⁹. Il est rappelé en quatrième de couverture de l'ouvrage qui relate ces recherches et qui est paru en 2011 que, bien qu'établis à partir « d'études

³⁴⁷ Bertrand, D. (2009). Penser plus pour dépenser moins. Dans Lebrun, J.-P. (dir.) *Y-a-il un directeur dans l'institution ?* (p. 13-23). Rennes : Presses de l'EHESP, p. 22.

³⁴⁸ Beillerot, J. (2001). Analyser des pratiques et analyse institutionnelle. Dans Blanchard-Laville, C. & Fablet D (dir.) *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (p.171-177). Paris : l'Harmattan, p. 175.

³⁴⁹ Barbier, J.-M. Chauvigné, C. & Vitali, M.-L., (coord.) (2011). *Diriger : un travail*. Paris : L'Harmattan, p. 8.

réalisées dans la fonction publique, les résultats de ce programme sont aisément transférables à d'autres sphères d'activités »³⁵⁰.

En 2016, les Presses de l'EHESP ont publié *La fabrique du changement au quotidien. Paroles de directeurs*, ouvrage élaboré sous la direction d'Hervé Henry qui se situe en tant que chercheur dans le cadre d'un programme associant 3 groupements publics, le FIPHFP³⁵¹, l'EHESP³⁵² et le GEPSO³⁵³. Les écrits qui composent l'ouvrage sont issus du travail d'un « groupe de co-développement des compétences managériales » qui a réuni onze directeurs et directrices d'établissements publics pendant quatre années et qui a été animé par Philippe Geffroy, qui se dit « coach et superviseur ». C'est d'ailleurs cet animateur qui explicite, dans l'Avant-propos de l'ouvrage, l'approche dite du co-développement professionnel qui, selon lui, a été introduite en France en 2004. Les intervenants qui pratiquent cette méthode de travail ont souvent été formés par son créateur, Adrien Payette³⁵⁴ qui a co-écrit *Le groupe de co-développement professionnel*³⁵⁵ avec Claude Champagne³⁵⁶. Selon Philippe Geffroy, le co-développement consiste à s'appuyer sur la connaissance des participants qui s'avèrent autant formateurs qu'apprenants ; ce qui est supposé avoir pour conséquence de « favoriser la capacité de chacun à questionner sa propre pratique, à comprendre, conceptualiser, et expliciter ses difficultés, points de blocages et stratégies de réussite » et ce qui permet une mise en œuvre concrète d'« actions et [de] comportements “correctifs” adéquats »³⁵⁷. Le postulat de A. Payette et C. Champagne est que « l'action précède le savoir »³⁵⁸ et qu'ainsi « chaque apprenant est responsable de son apprentissage » ; celui-ci n'est plus « consommateur d'un “savoir sur” » mais

³⁵⁰ Ibid., quatrième de couverture.

³⁵¹ Le FIPHFP est le Fond pour l'Insertion des Personnes Handicapées dans la Fonction Publique.

³⁵² L'EHESP est l'École des Hautes Études en Santé Publique.

³⁵³ Le GEPSO est le Groupe National des Établissements Publics Sociaux et Médico-sociaux.

³⁵⁴ Adrien Payette est docteur en sciences humaines ; il a ensuite obtenu un M.B.A. à l'École des hautes études commerciales de Montréal puis il a été professeur en management à l'École nationale d'administration publique de Montréal pendant 23 ans.

³⁵⁵ Payette, A. & Champagne, C. (1997). *Le groupe de développement professionnel*. Québec : Presses de l'université de Québec.

³⁵⁶ Claude Champagne est consultant en co-développement professionnel.

³⁵⁷ Henry, H. (dir.) (2016). *La fabrique du changement au quotidien. Paroles de directeurs*. Rennes : Presses de l'EHESP, p. 6.

³⁵⁸ Ibid.

« producteur d'un "savoir pour" créé dans "l'ici et maintenant" grâce à la réflexion collective avec ses pairs », comme ils l'écrivent³⁵⁹. Une consigne d'écriture était conjointe à l'engagement des participants dans le groupe de co-développement qui a rédigé cet ouvrage. L'animateur du groupe explique d'ailleurs à ce propos que « cet engagement à écrire a été un excellent support des apprentissages, "obligant" chacun à sortir de la griserie de l'action pour se poser » et, d'après lui, pour permettre à chaque participant de « mettre à plat une pensée, la déplier et par la suite engager des actes managériaux »³⁶⁰. La lecture des textes qui composent ce livre donne l'impression que ces auteurs sont restés à mi-chemin entre l'adoption d'un management ancré dans la mode actuelle et une position de dirigeant un peu à l'ancienne. C'est ce que je remarque à travers leur emploi d'un vocabulaire très empreint de la culture managériale à certains moments et à d'autres moments, d'une culture encore enracinée dans des valeurs plus traditionnelles.

Enfin, est paru en 2018 l'ouvrage intitulé *Directeur dans le social : Témoignages à plusieurs voix de directeurs d'ESMS* ; c'est un livre dirigé par Bernard Lemaignan qui est directeur de l'ARAFDES (Association en Rhône-Alpes pour la Formation des Directeurs d'Établissements Sociaux), un institut de formation qui centre son activité sur le développement professionnel des cadres dirigeants du secteur social et médico-social. Les auteurs, Brigitte Abgrall, Nathalie Chapuis, Myriam Lucas-Veyrunes, Olivier Trevelot, Blandine Grataloup, sont directeurs et directrices d'établissements sociaux et médico-sociaux et ont partagé « un parcours de plusieurs années de travail ensemble »³⁶¹. B. Lemaignan ne donne pas plus de précisions à propos du dispositif de travail qui a été utilisé pour écrire ce livre, il précise seulement que chacun a pu s'exprimer « sans fard, avec la franchise qu'autorise une confiance réciproque ». Il ajoute que « les faiblesses de chacun, tout comme ses forces, apparaissent au grand jour au fil de ces lignes »³⁶². Cet ouvrage se singularise par l'authenticité des témoignages qui parviennent, à mon sens, par

³⁵⁹ Ibid.

³⁶⁰ Ibid., p. 11.

³⁶¹ Lemaignan, B. (dir.) (2018). *Directeur dans le social. Témoignages à plusieurs voix de directeurs d'ESMS*. Lyon : Chronique sociale, p. 6.

³⁶² Ibid., p. 9.

le format d'écriture, à projeter immédiatement le lecteur dans le récit de l'auteur. La plupart des situations de la vie de la directrice ou du directeur d'ESMS y sont rapportées avec justesse, à mon sens. Avant d'entrer dans le détail de la présentation du contenu de ces ouvrages à propos de la fonction de direction, je ne peux pas ne pas signaler l'existence du *Guide Lefèvre*.

3-4-1 Le Guide Lefèvre

Aussi loin que je me souviens, j'ai l'impression d'avoir toujours vu dans le bureau des directeurs d'établissements sociaux que j'ai connus « LE » guide de la fonction de direction Lefèvre. Lorsque j'étais éducatrice, je me représentais mon directeur parcourant ce guide avant de prendre ses décisions, ce qui parfois pouvait se traduire, chez moi, par une forme de discrédit muet que j'octroyais à sa décision. En effet, lorsque j'ai occupé mes premières fonctions de direction, mes collègues déjà en poste et bien plus expérimentés que moi, m'avaient conseillé de me procurer le « Lefèvre », en m'indiquant tout de même qu'il ne me servirait pas à grand-chose dans ma pratique au quotidien mais en me précisant : « *ça te rassurera toujours de l'avoir* ». En effet, lorsque Patrick Lefèvre publie son ouvrage *Guide de la fonction. Directeur d'établissement dans les organisations sociales et médico-sociales* en 1999 (dont la quatrième et plus récente édition est parue en 2016), il est alors fondateur et directeur du cabinet *Techné-conseil*, organisme spécialisé dans l'action sanitaire et sociale. Il est reconnu encore aujourd'hui dans le secteur social comme l'un des experts du « management social » des Ressources Humaines. Bien que très complet dans l'éventail que propose ce guide de divers aspects de la fonction, je trouve que l'approche de Patrick Lefèvre demeure malgré tout assez centrée sur les modalités techniques de la fonction de direction.

Je me suis demandé pourquoi j'avais fait le choix dans ce travail de l'expression « *fonction de direction* ». Avec cette interrogation, j'ai revisité les différents ouvrages sur lesquels je me suis appuyée qui tentent de définir le travail d'un directeur ou d'une directrice. Je n'ai pas observé une période précise durant laquelle le terme « *directeur* » aurait pris le pas sur l'expression « *fonction de direction* ». Pour autant, j'ai remarqué qu'il est surtout question du Directeur et assez rarement

de la Directrice pour un établissement social. Par exemple dans le livre coordonné par J.-P. Lebrun et le groupe des onze directeurs-auteurs de l'AVVEJ, je constate que seule une directrice, Marie-Laure Manuel utilise l'expression « *fonction de direction* » dans le titre de son chapitre : « De l'individu au collectif : la fonction de direction, un pont entre deux rives »³⁶³. L'autre directrice parmi les dix auteurs, Rosa Leseurre, énonce dans son titre que « le directeur est une directrice » et utilise une fois ou deux l'expression « fonction de direction » dans son texte. Les huit autres directeurs hommes parlent surtout du Directeur. Le guide Lefèvre (1999) se situe, quant à lui, dans une forme d'entre-deux utilisant à la fois dans son titre la notion de « *fonction* » et le terme « *directeur* » : « *Guide de la fonction. Directeur d'établissements dans les organisations sociales et médico-sociales* ». En 1991, le numéro 5 de la revue *Empan* présente un dossier consacré aux « fonctions de direction » assorti d'une bibliographie conséquente. Cette bibliographie a été construite par thèmes dont celui de « fonction de direction », dans lequel apparaissent de nombreux ouvrages dont le titre utilise l'expression « fonction de direction ». La manière dont cette bibliographie est établie laisse sous-entendre une interrogation autour de la fonction de direction ainsi qu'un sentiment d'absence de reconnaissance chez ceux qui occupent cette fonction ; comme en témoigne par exemple l'intitulé d'un article signé par Claude Donadellon alors directeur d'établissement ; « Directeur d'établissement... homme d'orchestre : une fonction entre terre et ciel, droite et gauche, avant et arrière »³⁶⁴, ou encore « Pour une déontologie de la fonction de direction d'établissement à but non lucratif »³⁶⁵. J'ai surtout remarqué, dans ce numéro assez ancien de la revue *Empan*, l'article de Jacques Desigaux³⁶⁶ intitulé « L'évolution des fonctions de direction » qui m'a

³⁶³ Manuel, M.-L. (2009). De l'individu au collectif : la fonction de direction, un pont entre deux rives. Dans Lebrun, J.-P. *Y-a-t-il un directeur dans l'institution ?* (p. 49-55). Rennes : Les Presses de l'EHESP.

³⁶⁴ Donadellon, C. (1989). Directeur d'établissement... homme d'orchestre : une fonction entre terre et ciel, droite et gauche, avant et arrière. *Lien social*, 15, p. 9.

³⁶⁵ Debord, C. (1980). Pour une déontologie de la fonction de direction d'établissement à but non lucratif. *Bulletin de liaison C. R. J. I. A.*, 46, 15-17.

³⁶⁶ En 1991, au moment où il signe cet article, Jacques Desigaux est directeur de l'Association Rhône-Alpes pour la formation des directeurs d'établissements sociaux, l'ARAFDES dont il fut le directeur fondateur de 1987 à 1997.

renvoyée à l'ouvrage d'Amédée Thevenet *Créer, gérer contrôler un équipement social ou médico-social*³⁶⁷. Or j'ai souvent utilisé cet ouvrage dans le cadre professionnel car il développe très clairement certains aspects concernant la gestion d'un établissement social. C'est au cours du cheminement de recherche pour la thèse que j'ai découvert que cet auteur dédie tout un chapitre à « la fonction de direction de l'équipement social ou médico-social ». Dans ce texte, je remarque un sous-titre : « la constitution d'un corps professionnel ». A. Thevenet affirme que le diplôme du CAFDES est « l'instrument essentiel de la formation des directeurs d'établissements sociaux »³⁶⁸ et qu'il participe « à la constitution d'un corps professionnel compétent pour assurer des fonctions de direction »³⁶⁹. Ces observations me font comprendre que c'est sans doute à partir de l'instauration de ce diplôme que les directeurs ont commencé à se sentir reconnus comme « des cadres qualifiés pour occuper des fonctions de direction » et se revendiquer d'« un corps diplômé ». En 1991, à l'époque de la publication de cet article, le CAFDES commence à avoir un « rôle de label » : plus ou moins recherché, « plus ou moins apprécié, plus ou moins connu, imposant peu à peu son image de marque »³⁷⁰. Il est probable qu'avec l'évolution des diplômes admis pour exercer cette fonction aujourd'hui, comme je l'ai montré précédemment, le sentiment d'appartenance à un corps professionnel est plus faible qu'auparavant. Pour ma part, je n'avais pas perçu jusqu'ici cette notion de « corps professionnel » tel qu'A. Thevenet l'aborde pour les directeurs. J'estime que l'expression de fonction de direction reflète bien l'étendue des missions et des délégations du directeur ou de la directrice. De plus, ce signifiant laisse davantage de latitude pour que ce soit aussi bien des femmes que des hommes qui occupent cette fonction.

C'est à travers une exploration thématique que je souhaite maintenant mettre en perspective les points de vue des auteurs que je viens de présenter. J'ai fait le choix

³⁶⁷ Thevenet, A. (1990). *Créer, gérer contrôler un équipement social ou médico-social*. Paris : E.S. F.

³⁶⁸ *Ibid.*, p. 298.

³⁶⁹ *Ibid.*

³⁷⁰ Thevenet, A. (1990). *Créer, gérer contrôler un équipement social ou médico-social*. Paris : E. S. F, p. 299.

de ces thèmes en fonction de leur récurrence dans les différents ouvrages auxquels je me suis référée.

3-4-2 « Que signifie diriger » ?

Diriger étant l'activité principale du directeur, les auteurs sont nombreux à céder à la tentation, lorsqu'ils abordent cette question, de définir, parfois en quelques mots, en quoi consiste cette activité. Selon Pierre Gauthier³⁷¹, dans *Être directeur en Action Sociale aujourd'hui : quels enjeux ?*, diriger, « c'est d'abord être disponible, savoir écouter et décider, fédérer, mais aussi anticiper et négocier, communiquer, représenter en tous lieux de son institution »³⁷². Cette activité requiert également, selon cet auteur, une capacité chez le directeur de « savoir enfin dire non, pas par goût d'autorité à affirmer mais lorsque c'est nécessaire, en interne comme à l'extérieur, et savoir expliquer pourquoi »³⁷³. P. Gauthier poursuit son exposé en indiquant que diriger c'est aussi « savoir évaluer, pas par effet de mode, mais pour pouvoir se remettre en cause avant que les autres ne s'en chargent »³⁷⁴, et comme pour confirmer la nécessité d'une certaine technicité chez le directeur, il ajoute que diriger « c'est savoir initier des démarches qualité, porter un processus d'accréditation, hors desquels l'institution tombe dans l'archaïsme »³⁷⁵. Pour Jacques Ladsous³⁷⁶ dans le chapitre 4 de ce même ouvrage, diriger « c'est choisir » parce que, selon lui, « on ne peut être pour d'autres le garant du sens d'une action, si notre conscience ne joue pas lorsque des actes de pouvoir se manifestent »³⁷⁷. Pour J.-M. Miramon, D. Couet et J.-B. Paturet, le fait de diriger « ce n'est pas

³⁷¹ Pierre Gauthier est ancien directeur de l'Action Sociale et directeur de l'Agence d'hospitalisation Midi-Pyrénées.

³⁷² Gauthier, P. (2005). Diriger un équipement social et médico-social aujourd'hui : les pratiques à l'épreuve de la réglementation. Dans Cornière H. & Guaquère D. (2005). *Être directeur en Action Sociale aujourd'hui : quels enjeux ?* (p. 11-14) Issy-les-Moulineaux : ESF, p. 11.

³⁷³ Ibid.

³⁷⁴ Ibid.

³⁷⁵ Ibid., p. 12.

³⁷⁶ Jacques Ladsous est vice-président des CEMEA (Centre d'Entraînement aux méthodes d'éducation active) et secrétaire général du CEDIAS (Centre d'études, de documentation, d'information et d'action sociale).

³⁷⁷ Ladsous, J. (2005). La loi, les droits et la conscience. Dans Cornière H. & Guaquère D. (2005). *Être directeur en Action Sociale aujourd'hui : quels enjeux ?* (p. 41-47) Issy-les-Moulineaux : ESF, p. 41.

seulement encadrer. C'est aussi montrer la direction, aiguiller, orienter. Ce qui suppose de toujours garder un œil sur la ligne d'horizon »³⁷⁸. Bertrand Dubreuil vient, quant à lui, dès 2004, souligner les « affects personnels » et les « enjeux attachés » au rôle du directeur. Être directeur, explique-t-il, « c'est endosser les caractéristiques d'un personnage social porteur de significations symboliques fortes, qui fait l'objet d'attentes et de représentations particulièrement chargées d'enjeux »³⁷⁹. En effet, poursuit B. Dubreuil, « quoiqu'il en veuille, le directeur se trouve engagé dans des échanges relationnels qui le sollicitent de façon entremêlée comme personne et personnage ». Cet auteur laisse entendre qu'il est probable que le directeur n'en ait pas toujours conscience : « Et quoi qu'il en pense, il [le directeur] y déploie lui-même des affects personnels et des enjeux attachés à son rôle »³⁸⁰. Il est d'ailleurs à noter que cet auteur emploie peu le terme de *diriger* comme s'il se le représentait comme réducteur. B. Dubreuil parle d'« être directeur », « de conduire un groupe d'hommes ». Pour cet auteur, « Être directeur » c'est « déléguer », ce qui consisterait non pas à être « présent en toutes circonstances ni à prendre toutes les décisions »³⁸¹ (mais au contraire) associer « le personnel à la décision »³⁸². C'est ainsi : « choisir. Associer. Écouter. Trancher. Manager. Organiser. Décider. Assumer. Gérer. Anticiper. Entraîner. Rendre compte. Être seul. Être l'objet de critiques. Être “attendu au tournant”. Être interpellé... »³⁸³. C'est avec cette succession de verbes que Jean-François Gometz³⁸⁴ et François Chobeaux³⁸⁵ introduisent en 2010 le dossier de la revue VST consacré à cette activité. À ce propos, toujours pour introduire les contributions qui constituent le numéro 107 de la revue qui s'intitule *Diriger*, les auteurs précisent,

³⁷⁸ Miramon J.-M & Couet D. & Paturet J.-B., (1992). *Le métier de directeur : techniques et fictions*. Rennes : Les Presses de l'EHESP (2012), p. 96.

³⁷⁹ Dubreuil, B. (2004). *Le travail de directeur en ESMS*. Paris : Dunod (2013), p. 24.

³⁸⁰ Ibid., p. 25.

³⁸¹ Ibid., p. 139.

³⁸² Ibid.

³⁸³ Gomez, J.-F. & Chobeaux, F. (2010). Introduction. *Revue VST*. 107, 7-9.

³⁸⁴ Jean-François Gomez est l'auteur de plusieurs ouvrages sur l'éducation spécialisée et l'engagement de ses acteurs. Il a exercé plusieurs fonctions dans le secteur social et médico-social.

³⁸⁵ François Chobeaux est rédacteur en chef de la revue VST, responsable des secteurs Social et Jeunesse des CEMEA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active) et animateur du réseau national « Jeunes en errance ».

comme pour souligner une forme de « parole de terrain », que « tous [les auteurs] qui écrivent ici dirigent ou ont dirigé »³⁸⁶ ; comme si cette affirmation venait légitimer leur discours : ce sont des « directeurs de terrain », ce qui revient à dire qu'ils savent de quoi ils parlent. « Ici (ajoutent les éditeurs de ce dossier), pas de place scientifique, ou de conseils à ceux qui font, mais un choix clairement assumé “ comment je fais”, en donnant la parole à ceux qui se questionnent »³⁸⁷. Je trouve que le ton presque revendicatif dans lequel est affirmé le positionnement des auteurs du dossier témoigne de l'orientation de plus en plus subjective que prennent les témoignages et contributions que publient de nombreux collectifs de directeurs, comme je l'ai indiqué plus haut.

Un peu en contraste avec ces travaux, l'équipe de chercheurs du CNAM, à travers leur travail de recherche rendu public en 2011, observe qu'une des voies privilégiées pour diriger serait de communiquer et que, pour l'essentiel, « le faire des dirigeants est un dire »³⁸⁸. Que leur porte soit ouverte ou non à leurs collaborateurs, selon les résultats de cette équipe de recherche, « les dirigeants passent l'essentiel de leur temps en communications verbales, en discussions de face à face, en réunions sous différentes configurations, en coups de téléphone, en échange de mails, en écriture ou signature de notes...etc. Le dirigeant est un énonciateur »³⁸⁹. Ce qui est un peu inédit, c'est que ces chercheurs ont observé et interrogé des dirigeants précisément à partir de leur *activité* quotidienne, détaillant chaque action, opposant souvent ce qui était inscrit dans l'agenda du directeur à ce qu'il faisait en réalité, ce qui leur permet de réaffirmer que « beaucoup de ces dires portent sur le faire, mais [que] l'essentiel du faire du dirigeant est un dire »³⁹⁰. Face à la récurrence des références faites aux « nouvelles rationalités budgétaires » par les dirigeants qu'ils ont interviewés, les chercheurs perçoivent qu'il s'agit pour ces professionnels de « croire et de faire croire ... Il [le dirigeant] doit en effet pour lutter contre les routines bureaucratiques, pour faire adhérer à une nouvelle

³⁸⁶ Gomez, J.-F. & Chobeaux, F. (2010). Introduction. *Revue VST*. 107, 7-9.

³⁸⁷ Ibid.

³⁸⁸ Barbier, J.-M., Chauvigné, C. & Vitali, M.-L, (coord.) (2011). *Diriger : un travail*. Paris : L'Harmattan, p. 73.

³⁸⁹ Ibid., p. 74.

³⁹⁰ Ibid.

rationalité budgétaire... [Il doit] nourrir son discours des croyances et des mythes de l'innovation managériale »³⁹¹. L'un de ces dirigeants exprime ce qu'il ressent en ces termes : « ... On est transformé en représentant de commerce, pour ne pas dire bonimenteurs... On n'a rien à vendre...si ce n'est des promesses... ! ». J'avoue que, de ma place de directrice, la lecture de ce témoignage a eu de fortes résonances pour moi avec la situation que nombre de directeurs de MECS, confrontés à de nombreuses révisions budgétaires et exigences de la part des départements, vivent aujourd'hui. Pour autant, en tant que chercheure, l'analyse qu'en proposent les chercheurs ayant procédé à ce travail, me permet de poser un regard plus distancié. Ces chercheurs soulignent très justement que l'activité des dirigeants recouvre « une dimension essentiellement discursive dont l'enjeu n'est pas l'efficacité de l'action » mais bien plus « la structuration de mythes et de croyances destinés à construire au sein de l'organisation une communauté d'appartenance soudée permettant l'illusion d'une action vécue comme cohérente ». Ils poursuivent leur argument en notant que « d'une certaine manière ces dirigeants doivent faire croire l'ensemble de leurs collaborateurs aux mythes de leur efficacité managériale, et pour cela y croire eux-mêmes »³⁹². Si l'on s'arrête à ce stade du développement de l'analyse des auteurs, on pourrait s'identifier aux propos un peu dépressifs du dirigeant qui indique ne rien avoir « à vendre » ; cependant la conceptualisation que les chercheurs proposent, à savoir que « l'instauration de ces croyances suppose une capacité à qualifier la réalité pour créer ce que l'on pourrait appeler des leurres partagés »³⁹³ invite à dépasser ce niveau d'identification. Ces auteurs proposent d'apparenter ces « leurres » à la notion « d'abri contre le réel » proposée par le philosophe, Jean-Pierre Cléro (2007) et ce sont ces « abris contre le réel » qui, selon eux, viendraient « installer l'autorité du dirigeant »³⁹⁴. C'est dans son ouvrage *Qu'est-ce-que l'autorité*³⁹⁵ que J.-P. Cléro soutient l'idée selon laquelle l'« autorité fabrique un abri contre la violence du réel ». Ici, les chercheurs du Cnam mettent

³⁹¹ Ibid., p. 198.

³⁹² Ibid.

³⁹³ Ibid., p. 199.

³⁹⁴ Ibid.

³⁹⁵ Cléro, J.-P. (2007). *Qu'est-ce-que l'autorité ?* Paris : Librairie philosophique Vrin.

en lumière une dimension fondamentale de la fonction de direction souvent masquée par les aspects très concrets qui apparaissent de prime abord. Les éléments dégagés par cette recherche révèlent également que la manière d'un dirigeant est orientée par la nature de la structure qu'il dirige, en ce sens où « diriger une TPE de dix salariés, un établissement public de santé, une entreprise de trois mille deux cents employés... sont autant de cas de figure fort différents qui ne sont pas sans exercer des influences non négligeables sur le mode de fonctionnement du dirigeant »³⁹⁶.

Jean-Pierre Rault, directeur qui a signé, dans *La fabrique du changement au quotidien ; paroles de directeurs*, le chapitre « Décider...c'est un métier »³⁹⁷, considère que le directeur doit constamment être en mouvement. D'après lui, « décider, c'est davantage mettre en action, en mouvement ». Ce directeur se projette dans sa fonction de direction comme « un créateur de mouvement, celui qui met en marche...l'agir collectif »³⁹⁸. Pour Rachel Bihan auteur du chapitre « Le directeur, vecteur d'optimisme et de possible »³⁹⁹, le directeur doit « insuffler un climat d'optimisme » face au pessimisme institutionnel qui est générateur d'immobilisme. Dans le chapitre « Manager avec bonheur »⁴⁰⁰, Alphonse Rattenni estime pour sa part, que « l'exercice de la direction est aussi fortement conditionné par l'aptitude à dépasser les obstacles » sans perdre de vue « la voie tracée en conservant constamment la vision de l'objectif »⁴⁰¹. J'ai observé que, malgré la diversité des conceptions de la fonction de direction proposée par les directeurs contributeurs de l'ouvrage dirigé par H. Henry, elles ont toutes en commun l'idée que le directeur ou la directrice est celui ou celle qui impulse le mouvement : toujours avancer en somme ; c'est à lui que reviendrait la responsabilité d'impulser

³⁹⁶ Barbier, J.-M., Chauvigné, C. & Vitali, M.-L, (coord.) (2011). *Diriger : un travail*. Paris : L'Harmattan, p. 243.

³⁹⁷ Rault, J.-P. (2016). Décider...un métier. Dans Henry, H. (dir.). *La fabrique du changement au quotidien. Paroles de directeurs* (p. 77-93). Rennes : Presses de l'EHESP.

³⁹⁸ Ibid., p. 80.

³⁹⁹ Bihan, R. (2016). Le directeur, vecteur d'optimisme et de possible Dans Henry, H. (dir.). *La fabrique du changement au quotidien. Paroles de directeurs* (p. 57-73). Rennes : Presses de l'EHESP.

⁴⁰⁰ Rattenni, A. (2016). Manager avec bonheur. Dans Henry, H. (dir.). *La fabrique du changement au quotidien. Paroles de directeurs* (p. 151-170). Rennes : Presses de l'EHESP.

⁴⁰¹ Ibid., p. 159.

la vie dans l'institution et ceci quels que soient les fondements théoriques dont s'inspirent leurs écrits. A. Rattenni qui lance le défi de « manager avec bonheur » se réfère aux neurosciences dont il considère qu'elles ont « démontré l'influence de la pensée positive sur nos comportements... [Et]...qui permet d'imaginer un futur heureux »⁴⁰². Ce qui le conduit à penser qu'un « mental stimulé par des images positives développe plus d'énergie en lieu et place d'une dramatisation d'un futur redouté parce qu'inconnu »⁴⁰³. Il me semble que c'est seul ce travail de recherche du CNAM qui traite de la fonction, les autres parlent de l'activité des directeurs, de la nature de leur travail, de leur faire, des compétences nécessaires, sinon des aptitudes essentielles pour occuper la place de directeur ou de directrice.

3-4-3 La fonction de direction entre pouvoir et autorité

Comme l'indique Eugène Enriquez, l'ambiguïté du concept de pouvoir réside justement « dans son utilisation fréquente aussi bien dans le langage courant que dans les sciences humaines »⁴⁰⁴. Selon lui, c'est une notion qui s'avère une « véritable plaque projective qui peut recevoir, de ce fait, des significations multiples sinon contradictoires et qui connote des réalités diverses »⁴⁰⁵. Pour cet auteur, « tout groupe social peut être considéré comme un faisceau de relations de pouvoir »⁴⁰⁶ puisqu'« avoir du pouvoir, se soumettre au pouvoir, déléguer son pouvoir, prendre le pouvoir recouvrent les préoccupations et les obsessions des êtres de leur naissance à leur mort »⁴⁰⁷. Je constate que les différents auteurs, traitant de la fonction de direction abordent tous la notion de pouvoir, du moins sur un plan très manifeste s'agissant de la délégation de pouvoir, à travers la signature du DUD, qui inaugure toute prise de poste de direction. Les témoignages des directeurs relient souvent la question du pouvoir au risque que celui-ci peut générer en termes de dérives et d'abus : il faut savoir « vivre avec le pouvoir » parce qu'il « rend fou »,

⁴⁰² Ibid., p. 165.

⁴⁰³ Ibid., p. 168.

⁴⁰⁴ Enriquez, E. (2007). *Clinique du pouvoir : les pouvoirs du maître*. Ramonville Saint-Agne : Éditions Érès, p. 19.

⁴⁰⁵ Ibid.

⁴⁰⁶ Ibid.

⁴⁰⁷ Ibid.

affirment J.-M. Miramon, D. Couet et J.-B. Paturet (1992/2012). Ces derniers évoquent le nombre important de dirigeants « littéralement déboussolés par une fonction qui leur échappe »⁴⁰⁸ alors qu'ils pensent la maîtriser. Selon ces trois auteurs, les risques de dérives sont réels parce que c'est « l'équation personnelle du dirigeant » qui est en jeu et, précisent-ils, « la difficulté n'est donc pas technique mais, osons le mot, psychologique » et qu'il est essentiel de prendre conscience qu'« on ne dirige pas d'abord avec des techniques, mais avec ce qu'on est »⁴⁰⁹. Pour ces auteurs, « le pouvoir met en jeu le rapport inconscient de chacun à la loi, à l'interdit, à la domination [et] pour certains il devient une raison d'être et de vivre »⁴¹⁰. Il peut agir comme « une drogue et entraîne un phénomène de dépendance : illusion d'être indispensable, recherche effrénée de toute occasion de paraître »⁴¹¹. La parade à ces « dérives potentielles » réside, selon ces auteurs, « dans l'analyse permanente des situations et la création d'instances de parole où la remise en question soit possible sans mettre en danger les personnes »⁴¹². Pour J.-M. Miramon, D. Couet et J.-B. Paturet, la distinction entre pouvoir et autorité, bien que nécessaire sur le plan conceptuel, « est moins bien nette dans la pratique »⁴¹³. Je note que les notions de pouvoir et d'autorité sont souvent abordées par la plupart des auteurs en interaction l'une avec l'autre. Selon ces trois auteurs, « l'autorité d'un dirigeant est conditionnée en partie par les délégations de pouvoir dont il bénéficie, et inversement, son autorité personnelle peut entraîner l'évolution de la zone de pouvoir qui lui a été initialement attribuée »⁴¹⁴. B. Dubreuil (2004), pour sa part, aborde les aspects de rapports de pouvoir sous un angle systémique, considérant que « le pouvoir n'est pas un attribut détenu par certains, mais une modalité intrinsèque à la relation plus ou moins équilibrée entre deux ou plusieurs personnes »⁴¹⁵ impliquant un dominant et un dominé. Évoquant la situation du

⁴⁰⁸ Miramon J.-M, Couet D. & Paturet J.-B., (1992). *Le métier de directeur : techniques et fictions*. Rennes : Les Presses de l'EHESP (2012), p. 98.

⁴⁰⁹ Ibid.

⁴¹⁰ Ibid., p. 99.

⁴¹¹ Ibid.

⁴¹² Ibid.

⁴¹³ Ibid., p. 175.

⁴¹⁴ Ibid.

⁴¹⁵ Dubreuil, B. (2004). *Le travail de directeur en ESMS*. Paris : Dunod (2013), p. 6.

« prisonnier le plus démuné », cet auteur affirme que ce dernier conserve une forme de pouvoir sur son geôlier : bien qu'il puisse décider de la vie de son prisonnier dans le moindre détail, cependant ce geôlier ne « peut contrôler ses pensées et ses rêves, ainsi que la teneur de ses réactions aux contraintes qu'il lui [le prisonnier] impose et aux humiliations qu'il lui inflige »⁴¹⁶. Il associe cette situation à celle du directeur qui tenterait d'imposer à ses salariés une nouvelle organisation du travail et qui se confronterait à différentes formes de « contre-pouvoir » de la part des salariés, se heurtant par exemple à leur inertie ou leurs résistances. Cet auteur invite le directeur à la mesure face aux nombreuses attentes dont il est l'objet et la diversité des registres dont elles émanent : « il [le directeur] ne peut ignorer que nombre des interactions dans lesquelles il est impliqué comportent des formes de duplicité ou d'incompréhension. Les malentendus inhérents à la relation humaine sont, dans son cas, redoublés par les attentes de rôle attachées à la figure d'autorité »⁴¹⁷. B. Dubreuil étaye ses analyses sur les travaux de Jean-Pierre Pinel⁴¹⁸ et de René Kaës⁴¹⁹ à propos de la psychopathologie des liens institutionnels, ainsi que sur les apports d'Eugène Enriquez concernant la dimension affective des liens interprofessionnels que cet auteur développe dans son livre *L'organisation en analyse* (1992). C'est ainsi que, s'agissant des rapports de pouvoir, il rappelle que « les manifestations de l'imaginaire institutionnel » tiennent une place importante dans les situations exposées par les directeurs qui ont contribué à l'ouvrage *Le travail de directeur en ESMS* qu'il a coordonné. J'ai été très sensible à son approche selon laquelle il considère les mécanismes à l'œuvre dans les institutions sur trois plans : le réel, l'imaginaire et le symbolique. B. Dubreuil rappelle, à partir des apports de Claude Lévi-Strauss, que le symbolique « contient la violence des pulsions, rappelle les interdits majeurs du meurtre et de l'inceste, fixe les places qui, à travers les structures fondamentales de la parenté... différencient les êtres et

⁴¹⁶ Ibid.

⁴¹⁷ Ibid., p. 18.

⁴¹⁸ Pinel, J.-P. (1996). La déliaison pathologique des liens institutionnels dans les institutions de soins et de rééducation. Perspective économique et principe d'intervention, dans Kaës, R. et al. *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels* (p. 49-79). Paris : Dunod (2012).

⁴¹⁹ Kaës, R. (1987). Réalité psychique et souffrance dans les institutions. Dans Kaës, R. *L'institution et les institutions : Études psychanalytiques* (p. 1-46). Paris : Dunod (2003).

fondent leur altérité »⁴²⁰. L'institution, au sens général du terme, c'est « ce qui établit ...des modalités de coexistence entre les individus... fixe les échanges autorisés, prescrit les rôles »⁴²¹. Ainsi, entre les sujets d'une même institution la dimension symbolique est profondément agissante. B. Dubreuil insiste sur ce point : « les rapports entre individus se jouent au travers de ce système symbolique... »⁴²². Cet auteur met l'accent sur ce qui distingue, pour lui, pouvoir et autorité : « l'autorité est ce qu'une personne est *autorisée* par la loi à faire et décider au regard de compétences déterminées »⁴²³ ; c'est ainsi que le directeur est autorisé « à faire fonctionner un établissement, dans un cadre légal défini. C'est une responsabilité (une charge, un mandat) et non un pouvoir »⁴²⁴. L'auteur reconnaît, cependant, que l'autorité du directeur « constitue une allocation de ressource qui induit à priori une dissymétrie en sa faveur dans la relation de pouvoir entre acteurs »⁴²⁵.

Pour l'équipe de chercheurs du Cnam (2011), la notion de légitimité semble faire tiers dans cette dialectique entre pouvoir et autorité. En effet, ces chercheurs observent que « la position hiérarchique au sein d'une organisation ne suffit pas à assurer l'autorité de celui qui dirige, sa capacité à faire agir autrui, ni à déterminer mécaniquement son espace d'action légitime aux yeux de ses collaborateurs comme de ses partenaires externes »⁴²⁶. De plus, précisent-ils, « celui dont le pouvoir est issu de son statut de dirigeant peut ne pas réussir à faire autorité auprès des personnes avec qui il travaille et dont il doit impulser l'engagement à agir »⁴²⁷. Ainsi, selon ces chercheurs, pour acquérir une autorité lui permettant une certaine liberté d'action, le dirigeant doit se constituer une légitimité tant auprès de ses collaborateurs, des personnels qu'ils dirigent que des instances politiques qui lui ont délégué les pouvoirs nécessaires à mener sa mission de direction. La philosophe Hannah Arendt énonce qu'il existe « une confusion plus ancienne de l'autorité avec

⁴²⁰ Dubreuil, B. (2004). *Le travail de directeur en ESMS*. Paris : Dunod (2013), p. 4.

⁴²¹ Ibid.

⁴²² Ibid.

⁴²³ Ibid., p. 6.

⁴²⁴ Ibid.

⁴²⁵ Ibid.

⁴²⁶ Barbier, J.-M., Chauvigné, C. & Vitali, M.-L., (coord.) (2011). *Diriger : un travail*. Paris : L'Harmattan, p. 163.

⁴²⁷ Ibid.

la tyrannie, et de pouvoir légitime avec la violence »⁴²⁸. Elle ajoute que « la différence entre la tyrannie et le gouvernement autoritaire a toujours été que le tyran gouverne conformément à sa volonté et à son intérêt, tandis que même le plus draconien des gouvernements autoritaires est lié par des lois »⁴²⁹. J'estime, à partir de mon expérience de directrice, que les décisions qui ne seraient que l'expression du pouvoir, sont généralement prises rapidement voire immédiatement comme pour apaiser une poussée pulsionnelle, « elles font du bien » sur le moment, alors que les décisions qui sont prises sur le registre de l'autorité sont généralement le fruit d'un processus et d'une temporalité qui impliquent certaines étapes intermédiaires avant la prise de décision finale.

La dialectique entre le pouvoir et l'autorité m'amène très logiquement à aborder la notion de « place d'exception » dans le sens que lui confère Jean-Pierre Lebrun en lien avec la place des directeurs. Cet auteur se demande si, « en ces temps de contestation systématique de toute autorité et d'individualisme forcené, la “ place d'exception ” » qui selon lui, est, de fait « celle du directeur [est] encore tenable » Comme il le rappelle souvent, c'est dans son ouvrage *Clinique de l'institution* (2010) qu'il développe les fondements de la notion de « place d'exception » en tant que point d'appui pour réinventer la vie collective. Je remarque que l'auteur adopte dans ce livre une posture très militante contre les effets de ce qu'il nomme la postmodernité. C'est à partir de son travail de superviseur en institution auprès d'équipes de direction d'une part et en s'appuyant d'autre part sur un certain nombre d'auteurs, notamment Jacques Lacan et Marcel Gauchet, que Jean-Pierre Lebrun produit ses constats, observations et analyses. C'est ainsi qu'il nous met en garde par rapport à une horizontalité totale des relations qui aboutirait à la lutte de pouvoir, à la contestation de toute place de leader et conduirait à la paralysie. L'autorité, nous rappelle cet auteur, est du registre du symbolique car elle repose sur le fait que celui qui l'assume est reconnu à une place différente de celle des autres, cette place donnant dès lors à sa parole un poids, une valeur ; il écrit :

⁴²⁸ Arendt, H. (1972). Qu'est-ce que l'autorité ? Dans Arendt, H. *La crise de la culture*. Saint-Amand : Folio essais (2002), p. 128.

⁴²⁹ Ibid.

« Possède l'autorité celui à qui l'on reconnaît qu'à partir de la place qu'il occupe ce qu'il dit n'a pas la même valeur que ce que disent ceux qui n'occupent pas cette place »⁴³⁰. Ainsi, précise-t-il, il y a « une différence de statut de la parole supposée en même temps que reconnue symboliquement »⁴³¹. Quant au pouvoir, il est, pour J.-P. Lebrun, de l'ordre de l'imaginaire, et, de ce fait, il donne des avantages, alors que la décision, tranche, pose un acte ; elle est par conséquent du registre du réel. Reconnaître la « place d'exception » est nécessaire au « vivre ensemble » selon cet auteur, c'est aussi accepter qu'il y ait de l'impossible. En effet, « la place d'exception » permet d'instituer sans déterminer, et sans que celui ou celle qui l'occupe en abuse : « Il s'agira désormais de soutenir l'autorité d'une façon telle que ceux à qui elle est destinée puissent en percevoir le bien-fondé »⁴³² et d'être en mesure d'identifier que « celui qui en a la charge est au service d'une loi qui dépasse les protagonistes et qu'il se reconnaît lui-même soumis à celle-ci de la même manière que quiconque »⁴³³. Afin d'étayer son argumentation, J.-P. Lebrun s'appuie sur la place du chef d'orchestre, une métaphore souvent utilisée par d'autres auteurs pour représenter la fonction de direction. Et c'est parce qu'il en va de la survie de la démocratie, qu'il conviendrait, par exemple, selon cet auteur, « d'apprendre [dès l'école] ce que veut dire qu'occuper la place d'exception, d'enseigner ce à quoi elle contraint »⁴³⁴ et en quoi, ajoute-t-il, « elle ne met pas à l'abri ni de la solitude, ni de la nécessité de décider, pas plus qu'elle ne protège de la critique ». En revanche, précise J.-P. Lebrun, se préparer à l'idée d'occuper « la place d'exception », c'est s'assurer de l'existence de la parole et savoir « qu'elle est une arme pour soutenir le collectif »⁴³⁵. Dès lors qu'il y a « parole, il y a différence de places, donc aussi prévalence d'une des places sur l'autre »⁴³⁶. L'auteur fait le constat de « la disparition du patriarcat » qui, selon lui, ne doit pas faire oublier

⁴³⁰ Lebrun, J.-P. (2010). *Clinique de l'institution : Ce que peut la psychanalyse pour la vie collective*. Paris: Érès, p. 100.

⁴³¹ Ibid. p, 117.

⁴³² Ibid. p, 228.

⁴³³ Ibid.

⁴³⁴ Ibid. p. 235.

⁴³⁵ Ibid. p, 235.

⁴³⁶ Ibid. p, 271.

« les lois symboliques qu'il était chargé de transmettre ». Chaque enfant, explique-t-il, a besoin d'une personne en chair et en os pour lui transmettre ces lois. La mise en place de ce « registre symbolique pour chaque sujet se transmet de génération en génération » et cette transmission « implique toujours que quelqu'un veuille bien endosser d'occuper la place d'exception pour la génération qui suit [...] la mise en place du registre symbolique n'est pas pour autant acquise jusqu'à son terme » car, conclut l'auteur, « cela fait partie du travail de chacun, d'avoir à l'assumer la vie durant »⁴³⁷.

Je réalise, en dépliant les arguments de J.-P. Lebrun, qui, je le rappelle, a été le superviseur du groupe de directeurs et directrices parmi lesquelles se trouvait Rosa Leseurre, combien les écrits des participant(e)s de ce groupe étaient inspirés par la conceptualisation théorique de leur superviseur. C'est d'ailleurs lui-même qui le souligne dans la partie conclusive de l'ouvrage *Y-a-t-il un directeur dans l'institution ?* : « L'emploi fréquent par certains directeurs dans cet ouvrage du concept de place d'exception renvoie à l'utilisation que nous en avons souvent faite au cours de la supervision ». L'écrit de Rosa, que j'évoque en prologue de ce travail de recherche, à la lumière des éléments théoriques abordés précédemment, prend une autre dimension à mes yeux. En effet, cette directrice affirme dans son écrit : « dans la fonction de direction, j'ai symboliquement le phallus et ce n'est pas dangereux [...] j'occupe cette place " phallique ", oui mais seulement là, dans cette fonction ». Faut-il voir dans cette phrase l'expression de l'épreuve qu'a été pour elle le fait de soutenir cette place désignée comme « phallique » ? Quelques lignes plus bas, R. Leseurre réaffirme que « ce n'est pas dangereux parce que [rappelle-t-elle] je ne veux pas prendre la place d'un homme, juste occuper pleinement la "place d'exception" qu'est la place du directeur... », reprenant ici l'affirmation de J.-P. Lebrun. S'inspirant des apports théoriques de J.-P. Lebrun, R. Leseurre vient dire qu'en acceptant d'occuper la fonction de direction, elle se situe du « côté mâle du schéma de la sexuation » selon Lacan, et ce, afin de soutenir la « place d'exception » pour garantir une « fonction phallique » c'est-à-dire une fonction

⁴³⁷ Ibid.

d'autorité dans l'institution. Ce qui l'amène pourtant à affirmer que « la directrice ne peut être qu'un directeur », alors que pour J.-P. Lebrun, la notion de sexuation de l'institution est représentée par un schéma doté d'un « côté mâle » et d'un « côté femme » et « qu'il ou elle[le directeur ou la directrice] – et ce ne sera pas la même chose – se situe du côté mâle du schéma de la sexuation, et dès lors se tiendra dans ce lieu d'où sa parole fera autorité »⁴³⁸. L'auteur poursuit sa progression théorique à propos de celui ou celle qui se situerait du « côté femme du schéma de la sexuation » et qui selon lui se tiendrait dans un « lieu d'emblée double », puisque c'est le lieu de « l'Un,[...]et de l'Autre qui, d'être occupé si elle [la femme] peut en venir à y témoigner de ce qu'elle n'est pas *toute* dans la fonction phallique, ne peut pour autant lui faire penser qu'elle pourrait être *toute pas* dans la fonction phallique »⁴³⁹.

Cet auteur s'appuie sur la conceptualisation du schéma de la sexuation de J. Lacan qui lui permet d'affirmer que quel que soit le sexe de celui qui occupe la fonction de direction, il peut occuper la place d'exception du moment qu'il choisit de se situer du côté gauche, à savoir du côté mâle de ce schéma et l'auteur ne manque pas de préciser que « cela [se joue ainsi] indépendamment de l'anatomie de la personne qui peut, pour Lacan, se ranger d'un côté ou de l'autre selon son vœu⁴⁴⁰ ». Cet éclairage théorique me permet d'émettre l'hypothèse que Rosa Leseurre, sans doute avec une certaine maladresse dans la formulation de ses arguments, dans le chapitre qu'elle a signé dans l'ouvrage *Y-a-t-il un directeur dans l'institution ?*, tentait d'expliquer que, bien qu'étant une directrice femme, elle occupait pour autant le côté « mâle » du schéma de sexuation décrit par J.-P. Lebrun.

Dans le numéro « Diriger » de la revue *VST* (2010) que j'ai cité un peu plus haut, Jean-François Gometz, présenté comme chercheur en travail social, formateur et ancien directeur, réalise une analyse critique du livre *Y-a-t-il un directeur dans l'institution ?* de J.-P. Lebrun. Il reconnaît tout d'abord que « c'est à peu près la

⁴³⁸ Ibid., p. 80.

⁴³⁹ Ibid., p. 81.

⁴⁴⁰ Ibid.

première fois [...] que des directeurs véritablement engagés sur le terrain parlent vraiment de leur métier » puis il s'engage ensuite dans une critique assez vive de deux ou trois contributions contenues dans ce livre. Il exprime une forme d'agacement à propos de « directeurs devenus auteurs » lorsqu'ils évoquent leur « place d'exception » « comme un véritable ostinato ». Il cite plusieurs extraits de textes écrits par des directeurs qui, selon lui, seraient dans une sorte d'utilisation excessive du terme « place d'exception » pour l'adapter à leurs arguments comme dans ces citations : « Un directeur n'est pas un roi, mais comme lui, il tient une “ place d'exception ” » (p. 83) ou « cette place d'exception du directeur » (p. 148), ou encore « cette place transcendante » (p. 125), etc. Cet ancien directeur emploie un ton parfois ironique qui, je trouve, affaiblit la pertinence de sa démonstration que l'on pourrait résumer à travers cet énoncé: « Dans un lieu de praxis humaine, le politique se décline au pluriel [...] chaque acteur s'engage personnellement sur les “pouvoirs de son acte” ». Il poursuit son raisonnement en précisant que « le monde n'est pas clivé entre “ ceux qui en ont ” et “ ceux qui n'en ont pas ” ; il défend l'idée selon laquelle « l'institution n'est pas gérée par une sorte de “ On ” insaisissable et anonyme, mais par une articulation savante et rigoureuse entre le “je” et le “nous” ». Il met vraiment l'accent sur l'utilisation parfois trop « plaquée » de la part des directeurs-auteurs de la notion de « place d'exception », relevant les effets contradictoires que cela pourrait avoir sur leur lecteur : « Et voilà le directeur se prenant pour le directeur, collant à sa fonction, la défendant bec et ongles après ce détour savant par la psychanalyse ». Enfin, il ajoute, à propos de « la fameuse place d'exception », que celle-ci, « au contraire de justifier tout et n'importe quoi – ici, un certain nombre de directeurs l'occupent sans culpabilité et d'autres s'entraînent à le faire –, devrait être essentielle à préserver et contenir une case vide ». Je crois qu'en définitive, à travers cette critique des textes des auteurs de l'ouvrage *Y-a-t-il un directeur dans l'institution ?*, J.-F. Gometz cherche surtout à mettre l'accent sur le fait que l'utilisation qui est faite de la notion de « place d'exception » aurait exigé que sa théorisation soit précisément explicitée. Je suis tentée de souscrire aux propos de J.-F. Gometz lorsqu'il fait remarquer, comme je l'ai fait moi-même pour le texte de Rosa Leseurre, l'usage quelque peu maladroit

de la notion théorique apportée par J.-P. Lebrun. Or comme je l'ai dit, ce dernier a rédigé tout un ouvrage pour expliciter sa position. C'est d'ailleurs dans cet ouvrage *Clinique de l'institution. Ce que peut la psychanalyse pour la vie collective* (2010), qu'il introduit sa réflexion par cette question : « quelle voie frayer qui ne soit pas rétablissement de l'autorité d'hier mais qui, en revanche, reconnaisse la différence des places et la prévalence de la place d'exception, et ne dénie pas l'impossible auquel celle-ci nous permet – mais nous met aussi en demeure – de nous y confronter ? ». Ce livre de J.-P. Lebrun, au-delà du fait d'éclairer sa vision de la place d'exception, tente de prévenir des dangers d'un fonctionnement institutionnel qui, selon lui, serait de plus en plus répandu, et qui aurait tendance à rejeter toute autorité en revendiquant au contraire une forme d'idéologie de l'indifférenciation des rôles et des places.

3-4-4 Le rapport au temps du directeur ou de la directrice

Le rapport au temps du directeur ou de la directrice d'un ESMS est un thème qui apparaît souvent dans les livres émanant de témoignages impliqués de directeurs ou anciens directeurs. Pour B. Dubreuil, le manque de temps s'avère être la « plainte » récurrente du directeur ou de la directrice. D'après lui, ce manque de temps de celui ou celle qui est en charge de la direction d'un établissement révèle souvent un manque de délégation générant des « doublons de tâches entre directeur et cadre de proximité ». Il précise que cela est souvent le cas dans « les établissements de grande taille [où] une analyse de la structure de décision fait parfois apparaître les doublons que dissimulait d'abord la complexité de l'organigramme ». Pour cet auteur, pour gagner du temps, il faudrait accepter de déléguer et « gagner du temps c'est se rendre disponible, se rendre disponible c'est être utile aux autres... [Parce que] l'essentiel de la fonction d'encadrement consiste à être au service des acteurs de terrain ». B. Dubreuil reconnaît cependant que l'« emploi du temps [de la directrice ou du directeur] est bloqué pour une large part : représentation à l'extérieur, animation de réunions de cadres ou institutionnelles ainsi que des instances représentatives du personnel etc. ». L'équipe de chercheurs du Cnam (2011), que j'ai déjà évoquée à plusieurs reprises dans ce chapitre, a pu

observer que les activités des dirigeants « paraissent marquées du sceau de l'éclatement, de la dispersion, de la fragmentation ». Contrairement au discours managérial qui a tendance à vanter l'aspect rationnel cohérent, réflexif et planifié de l'activité de direction, ce groupe de chercheurs, quant à lui, note, à travers les observations réalisées, que « le travail du dirigeant n'est pas ordonné, continu, séquentiel ; il n'est ni uniforme, ni homogène » ; il est au contraire « extrêmement fragmenté, irrégulier, changeant, variable » et il est particulièrement marqué « par sa brièveté ; à peine [le directeur] a-t-il fini une activité qu'il lui faut passer à une autre ». C'est en référence à la notion de « polyactivité » proposée par Frederik Mispelblom Beyer, professeur émérite de sociologie à l'université d'Evry-Val d'Essonne, que cette équipe de chercheurs précise que, plus significativement encore, les activités des dirigeants leur paraissent « comme “superposées”, feuilletées, passant d'un registre à un autre, au gré des sollicitations venant des environnements internes ou externes ». Ils constatent également à quel point « la multitude des dossiers à traiter, ajoutée au fait que certains sont imprévus, rend la gestion du temps véritablement critique ». Certains directeurs ayant participé à la rédaction du livre *La fabrique du changement : paroles de directeurs* (2016) mettent en relief la question du temps dans le quotidien du directeur. Jean-Pierre Rault, par exemple, directeur d'ESMS depuis une douzaine d'années, développe l'idée selon laquelle « la maîtrise du temps » par le directeur lui permettrait « une prise de décision maîtrisée ». Il explique comment lui-même a appris « avec le temps » à « prendre en compte le temps » et à ne pas se précipiter pour prendre ses décisions en répondant à l'urgence des situations auxquelles il s'est trouvé confronté. Il rappelle à quel point « le temps est une notion difficile à saisir ». Il distingue, pour sa part, « deux sortes de temps » ; celui des horloges qu'il désigne également par « temps physique » puis un « temps subjectif » ou « psychologique » qu'il définit comme étant celui de la conscience. D'après le raisonnement de ce directeur, le temps physique « nous est extérieur », celui qu'il est possible de chronométrer, alors que ce qu'il appelle « le temps subjectif », serait celui que « l'on mesure à l'intérieur de soi » et qui ne s'écoule pas uniformément. Ce directeur explicite comment il a su se constituer une forme de contenance pour ne

pas céder au rapport au temps de ses collaborateurs par exemple qui, pris dans leur propre temps subjectif, explique-t-il, tendraient à le soumettre à une injonction d'immédiateté ; il écrit : « il me faut alors m'en détacher pour penser par moi-même et pour élaborer ma décision dans ma temporalité ». Un autre directeur, Jérôme Passicouset, signe un chapitre qui s'intitule : « La direction : aventure collective et souci de soi ». Il témoigne de son parcours qui le conduit à occuper un poste de directeur d'ESMS, tout en étant parallèlement directeur-général de l'Association dont dépend cet établissement. Avant lui, deux directeurs occupaient respectivement ces deux fonctions. J. Passicouset explique que ces deux directeurs, dont il prend la succession, ont passé près de trente ans dans leur poste et qu'il se représente qu'ils ont « chacun à leur façon pu prendre leur temps : le temps de mesurer, le temps de s'entourer, le temps de s'installer ». Il s'interroge sur la temporalité qui sera la sienne pour inscrire son action dans le sillon de deux directeurs qui ont été installés durant un temps aussi long, dans la place qui est désormais la sienne. Il se demande comment « il peut prendre le temps de distiller sa vision » alors qu'il dit être « de passage pour quelques années » ; « je ne suis pas là pour trente ans », écrit-il. Ce directeur se demande aussi de quelle manière il est supposé « penser le court terme pour installer le long terme ». Il explique comment, de sa place de directeur, il se trouve « en permanence confronté au management des différentes temporalités : les temps courts, les temps intermédiaires et les temps longs ». Ce directeur-auteur fait le constat qu'« être directeur est un métier qui dévore le temps » mais que, pour autant, il estime qu'il est nécessaire de « préserver une certaine disponibilité à soi, à ses besoins propres », pour être « disponible aux autres ». Le chapitre 2 de l'ouvrage dirigé par B. Lemaignan *Directeur dans le social : Témoignages à plusieurs voix de directeurs d'ESMS* (2018) s'intitule « Presto. Ça va trop vite » : il consiste dans le témoignage d'une directrice qui décrit heure par heure sa journée de travail. Il est 14 heures, elle est seule dans son bureau et espère finaliser les corrections du rapport d'évaluation externe qu'elle doit absolument avoir terminées pour le lendemain. Elle est convaincue qu'elle pourra les terminer en 3 heures, c'est sans compter avec toutes les interruptions auxquelles elle est soumise ; sa secrétaire vient l'interroger à 14h10 à propos d'une question

importante, un chef de service vient l'alerter pour la situation d'un jeune en fugue, à 14h35, elle écrit : « je me remets au travail, j'ai perdu le fil, je reprends au début de ma lecture ». Elle a 130 pages à lire et à corriger : « Il est 14h51. C'est alors le Siège [de l'Association] » qui l'appelle en indiquant : « C'est urgent ». Cette directrice évoque dix interruptions successives en 7 heures qui exigent d'elle qu'elle traite immédiatement la question apportée. À chaque fois qu'elle tente de reprendre sa lecture, elle dit avoir « perdu le fil » ; sans doute, fait-elle allusion au fil de sa lecture mais on entend aussi qu'elle perd le fil du temps qui ne cesse de lui échapper. La forme qu'elle donne à son témoignage avec cette succession d'interruptions engage le lecteur dans une sorte d'identification qui fait qu'à 18h15, lorsque qu'elle déclare qu'elle est enfin « toute seule au bureau » et que « tous les professionnels sont partis », on ressent presque un état de détente physique. Pourtant à 18h22, « une de [ses] filles [l]'appelle parce qu'elle a oublié les clefs de la maison » ; elle choisit alors d'emporter le rapport qu'elle doit corriger et rentre chez elle à 18h30. Après avoir affronté les retards dans les transports, elle arrive chez elle à 19h30 et écrit : « je rentre à la maison. J'ai le temps de faire chauffer le repas et de regarder les devoirs des filles avant de manger. 21h00. Je me pose à mon bureau. J'ai trois heures devant moi. Le téléphone sonne. Est-ce que j'ai le temps de répondre ? » B. Lemaignan écrit à propos de ce témoignage que « le directeur n'a pas le temps. Par définition, un directeur n'a pas le temps ! ». Il évoque très justement les modalités de rapport au temps d'un directeur ou d'une directrice quand il écrit que celui-ci ou celle-ci doit « s'engager dans le présent, plonger dans l'immédiat, dans l'actuel, dans l'impermanent, vivre l'instant saturé de sensations, d'émotion, de surprises, d'impulsions ». Cet auteur fait preuve, à mon sens, d'une grande lucidité lorsqu'il évoque les modalités de rapport au temps d'un directeur qui pourrait se complaire dans une forme d'urgence : « Rares sont les moments où il [le directeur] garde sa capacité de maîtrise sur les événements, où il parvient à s'échapper de l'effervescence... D'autant que ça n'est jamais fini ; et les soucis du jour ne se calment pas une fois la porte du bureau refermée »⁴⁴¹. Je dois préciser que l'ouvrage

⁴⁴¹ Lemaignan, B. (dir.) (2018). *Directeur dans le social. Témoignages à plusieurs voix de directeurs d'ESMS*. Lyon : Chronique sociale, p. 24.

de B. Lemaignan, est, tel qu'il le qualifie, le fruit d'un « parcours de plusieurs années de travail » de plusieurs directeurs et directrices d'ESMS qui ont souhaité rendre compte des « différents moments de la vie du directeur ou de la directrice, de ces expériences qui laissent des traces dans la vie de ceux qui les traversent ». Il semblerait que les directeurs et directrices composant ce groupe de travail qui a partagé l'écriture de ce livre, ont réalisé qu'ils étaient nombreux à vivre des expériences dont ils ne parlaient jamais et qu'ils ont justement décidé de rendre visibles. À ce propos, B. Lemaignan précise qu'« il s'agit d'un récit hautement subjectif, qui ne s'alimente que du caractère, des émotions, du ressenti et de l'intelligence de ceux qui l'on écrit » ; ce qui rend cet ouvrage particulièrement précieux à mes yeux ; il est pour moi très en lien avec mon questionnement et correspond très étroitement à la consigne que j'ai proposée aux directeurs et directrices que j'ai interviewés : « *Dites-moi comme ça vous vient, la manière dont vous vivez votre fonction de direction et plus spécifiquement en lien avec la question du temps* ». Je note que le rapport au temps, tel que ces auteurs en parlent, est empreint d'une certaine tension qui paradoxalement peut être aussi excitante qu'épuisante. Ainsi, une directrice explique : « Bien sûr, nous sommes dans l'urgence. Bien sûr, cela ne se termine jamais. Mais ça met la pêche. Je ne m'en passerais pas [...] Investir plein de champs différents, c'est stimulant ; c'est ressourçant ; je ne suis pas sûre de souhaiter que cela se calme »⁴⁴². Un directeur décrit sa journée à partir du moment où il dépose sa fille à l'école et qu'il est interpellé sur son téléphone d'astreinte pour un problème de véhicule qui « enrayer » toute l'organisation de l'établissement et bloque l'accompagnement des enfants vers leurs différents établissements scolaires ; la seule solution qui se présente à lui dans l'immédiat, écrit-il, c'est : « je repars vers l'établissement, je fais monter l'ensemble des enfants dans mon véhicule ». Ce directeur décrit en détail le rythme effréné de sa journée avec l'angoisse qui semble poindre chez lui lorsqu'en fin de journée, il réalise que la frénésie dans laquelle il a commencé sa journée, risque de se prolonger dans la soirée à travers son tour d'astreinte. Il se fait cette réflexion :

⁴⁴² Ibid.

« Il faut que la journée se termine, je suis d'astreinte ce soir ». Puis il explique ensuite qu'il « veille difficilement jusqu'à 23h00, c'est l'heure du relais entre l'équipe éducative de jour et les veilleurs pour la nuit, pas d'appel ». On peut quasiment sentir la tension physique que provoque chez ce directeur l'effort qu'il doit faire pour ne pas céder à l'épuisement et le besoin de dormir ; ainsi soulagé d'avoir tenu jusqu'au bout, il écrit : « Ouf, je m'endors épuisé, l'adrénaline ne fait plus d'effet ». B. Lemaignan commente le témoignage de ce directeur en précisant qu'il y aurait « comme de la jouissance de l'excès, une excitation productive » qui ferait « qu'on en » voudrait « toujours un peu plus » ; il explicite l'ambivalence dans laquelle peut être pris·e le directeur ou la directrice dans ces termes : « l'urgence est aussi redoutée qu'elle est addictive : le directeur y succombe, mais la savoure ». La temporalité, nous dit B. Lemaignan, « c'est à cet endroit aussi que la sphère professionnelle et l'espace privé du directeur et de la directrice en viennent à se recouvrir, à se confondre parfois, parce que la responsabilité, tout comme les soucis d'ailleurs, ne disparaissent pas à heure fixe ». Un autre directeur, quant à lui, fait part de ce qu'il appelle la « tension dans le temps ». En effet, écrit-il, « [...] quand il y en a trop, que ça s'entrechoque, quand il y trop de densité sur plusieurs plans, alors c'est trop compliqué à gérer. L'urgence ne m'épuise pas ; la densité oui ! »⁴⁴³. Ce témoignage fait écho aux constats réalisés par l'équipe du Cnam à propos de la « polyactivité » des dirigeants. Je citerai encore B. Lemaignan qui écrit très justement à propos du temps du directeur ou de la directrice que : « Le temps défile, nous échappe et l'on attend du soir l'apaisement du rythme et la respiration de la tombée du jour. Eh bien non. Les préoccupations se poursuivent et la nuit est même parfois, elle aussi, source d'angoisse »⁴⁴⁴.

3-4-5 Le directeur, la directrice est une personne

J'ai tenu à m'interroger sur la manière dont le corps du directeur ou de la directrice entre en jeu dans l'exercice de sa fonction. Or, j'ai observé que cette question est rarement abordée par les directeurs eux-mêmes dans leurs témoignages

⁴⁴³ Ibid., p. 26.

⁴⁴⁴ Ibid., p. 32.

ou bien elle est abordée indirectement à travers d'autres thèmes ; le plus souvent cette question du corps du directeur apparaît seulement par déduction de la part du lecteur. « Un directeur peut-il être une personne ? » interroge très justement B. Dubreuil (2004), qui enchaîne en écrivant qu'« une telle apostrophe témoigne de la complexité du rapport qu'entretient le directeur avec les différents acteurs institutionnels, entremêlant personne et personnage, estime et autorité, confiance et domination, empathie et distance, représentations et projections ». Ainsi, pour cet auteur, le directeur doit tenir compte de la dimension institutionnelle du personnage qu'il représente et des projections de chacun sur sa figure d'autorité. Toujours, selon cet auteur, les directeurs « évoquent couramment des situations conviviales avec le personnel au cours desquelles, ils ne s'autorisent pas à être complètement eux-mêmes ». Je crois que cette affirmation de B. Dubreuil met en lumière une posture que je désignerais de psychocorporelle que le directeur ou la directrice peut être amené-e à adopter dans l'exercice de ses fonctions sans toujours s'en rendre compte. C'est, à mon sens, cette posture qui consiste à ne pas être complètement soi-même et qui maintient une tension corporelle constante sans que le directeur ou la directrice y prenne garde. Évoluer sous le regard permanent des autres, avoir le sentiment d'être constamment en représentation, se tenir, contenir ses émotions, soutenir ses décisions sans paraître rigide, que de contorsions psychiques et physiques lorsque le ou la directrice tente, comme l'évoque B. Dubreuil (2004), d'être « dans une tension entre la personne et le rôle (le personnage), dans le service de la personne au rôle ». Dans l'ouvrage de H. Henry (2016), une directrice, qui a occupé ses premières fonctions alors qu'elle avait à peine 25 ans, s'interroge sur sa légitimité à être reconnue par les autres pour occuper cette fonction. Elle fait part de son vécu dans les premiers temps de sa prise de fonction et partage le sentiment qu'elle a que « le directeur (sic) est aussi une personne ». En effet, elle explique que ses premières années de prise de poste furent « semées de périodes de doutes et de découragement ». Elle rappelle que la fragilité des publics concernés par les ESMS « renvoie à des vécus personnels qui peuvent être douloureux ». Elle précise à ce propos qu'autant pour les équipes que pour le directeur, « la souffrance déversée peut rapidement atteindre l'homme derrière la fonction ». Cette directrice insiste

sur « la place des émotions » dans ce métier. Elle affirme en utilisant le « nous », comme pour convaincre ceux qui auraient tendance à ne pas y croire, « nous sommes vulnérables et faillibles car nous sommes avant tout des êtres humains ». Cette directrice raconte comment elle a eu à recevoir dans son bureau des professionnels « en pleurs, en colère, dans la plainte » qui étaient à fleur de peau et ne réagissaient pas « avec professionnalisme ». Elle livre au lecteur sa difficulté dans ces moments à « canaliser et ne pas prendre pour soi ces émotions délivrées sans barrières », d'autant plus, ajoute-t-elle, que « nous sommes aussi à une place qui ne permet pas toujours de le montrer » ; de montrer quoi ? a-t-on envie de se demander. De montrer que le « directeur est aussi une personne » ? Lorsque des directeurs témoignent du premier jour de leur prise de fonction dans son ouvrage, B. Lemaignan (2018) met en perspective les écrits des directeurs en précisant qu'« à l'instant où prenant nos fonctions nous pénétrons dans l'espace public de l'institution, à l'instant où la porte est franchie, au premier pas du premier jour, nous sommes observés ». Comment le directeur ou la directrice se « débrouille-t-il » de cette tension physique à laquelle il paraît soumettre son corps ? Parce qu'il ne peut pas « toujours montrer » ce qu'il ressent.

3-5 Directrice d'une MECS de l'AVVEJ⁴⁴⁵ depuis 2010

Dans le prologue de ce travail d'écriture, j'ai déjà évoqué dans quelles conditions j'ai pris la suite de Rosa Leseurre à la tête de cette MECS. Ainsi que je l'ai raconté, lorsque j'ai présenté ma candidature à l'AVVEJ, je postulais pour un poste de direction d'un foyer maternel qui est une structure qui héberge des mères avec leurs enfants âgés généralement de moins de 3 ans. Avec le recul, je réalise que la différence fondamentale réside, pour moi, dans la position de substitut parental qui est occupée par la structure MECS et qui n'existe pas dans les foyers maternels. Bien que la mission soit tout à fait différente, il existe un espace qui permet de décaler la structure dans l'accompagnement direct des enfants tant dans

⁴⁴⁵ L'AVVEJ, Association Vers la Vie pour l'Éducation des Jeunes est l'Association qui m'emploie aujourd'hui.

l'organisation des structures de placement familial que dans les foyers maternels. Il est en effet à noter qu'avec l'organisation du placement familial, l'enfant vit chez son assistant·e maternel·le, ce qui implique que la temporalité de l'enfant est décalée de celle du service auquel il est confié. Dans le cas des centres maternels, l'enfant est confié à sa mère qui, elle-même, est hébergée par la structure. Dans l'organisation d'une MECS, l'enfant ou l'adolescent est directement confié à la structure. De cette manière, l'adolescent se trouve soumis à la temporalité de la MECS et inversement la MECS est soumise à la temporalité des adolescents qui lui sont confiés. Par ailleurs, je dois admettre que je me pensais encore trop fragilisée par les événements qui avaient bouleversé les deux MECS qui faisaient partie de l'établissement public autonome dans lequel je travaillais jusque-là. Or, malgré toutes les raisons conscientes que je viens d'évoquer et qui ne me vouaient pas à prendre la direction d'une MECS, j'ai accepté la proposition qui m'a été faite et je me suis installée dans « la place » que la mort de Rosa avait laissée vacante.

Je crois avoir clairement identifié qu'il y eut un avant et un après dans ma manière d'investir ma fonction de direction de cette MECS. En effet, pour entrer dans le processus d'écriture de ma thèse, j'ai fait le choix de prendre un congé de six mois à un moment donné. Je peux avancer aujourd'hui que c'est ce congé qui a marqué un espace d'entre-deux dans lequel des remaniements évidents se sont produits pour moi, pour nombre d'entre eux à mon insu, dans la manière que j'ai eu d'aborder ma fonction de direction avant et après ce congé. Je choisis ici d'explorer mon expérience de la direction de cette MECS à travers ce que j'ai pu repérer de ces réorganisations internes qui sont encore à l'œuvre chez moi aujourd'hui.

3-5-1 La directrice de MECS que j'étais avant mon congé

3.5.1.1 Une légitimité acquise dans l'épreuve

Lorsque je prends cette direction, je réalise que je suis responsable d'un établissement avec un grand parc immobilier (4 grands pavillons implantés dans la ville de Versailles, 22 appartements, un grand hôtel particulier de près de 600 m²), 77 salariés, 61 jeunes filles (âgées entre 14 et 21 ans) prises en charge et un budget de près de 5 millions d'euros. Je n'ai pas eu le temps de me faire peur en prenant

conscience de l'étendue de mes délégations tant le rythme de vie de la MECS était intense. C'est une direction qui est, depuis le début, complexe, éprouvante, excitante aussi, et particulièrement stimulante tant au niveau physique que psychique. Je ne suis pas passionnée de jeu vidéo, pourtant la métaphore qui me vient est celle du jeu vidéo. Aujourd'hui avec le recul, j'ai l'impression que, lorsque je me suis trouvée « prise » dans cette direction de MECS, c'est un peu comme si j'avais accepté d'entrer dans un jeu dont le principe consistait à passer d'un niveau à un autre ; chaque fois que l'on atteint un niveau de difficulté et qu'on le dépasse, un autre niveau apparaît dont la difficulté est supérieure au précédent, et ainsi de suite. Je suppose que, comme pour la fonction de direction, dans le jeu vidéo, tandis que les niveaux de difficulté se complexifient, les compétences acquises rendent le joueur de plus en plus apte à affronter les difficultés. Cette métaphore du jeu vidéo pourrait être à l'image de mon évolution dans la fonction de direction que j'occupe actuellement ; il y a autant de situations de salariés qu'il y a de salariés, autant de situations d'adolescentes qu'il y a d'adolescentes, autant de situations familiales qu'il y a de familles, et de pannes qu'il y a de matériel, autant de fuites qu'il y a d'installations de plomberie et ainsi de suite. La MECS est emportée dans un mouvement continu, l'intensité du mouvement peut se réduire ou s'amplifier mais il n'est jamais suspendu. Au-delà de la légitimité signifiée à travers ma nomination par la direction de l'Association, c'est à travers les tempêtes et les crises que j'ai affrontées avec, pour, contre ou sans les uns et les autres dans l'institution, que je crois avoir été légitimée dans ma place. C'est ainsi que la place que j'occupe s'est détachée de l'image de la place de l'ancienne directrice. Je l'ai compris lorsque certains collaborateurs ont arrêté de m'appeler Rosa quand nous étions très concentrés autour d'une tâche qui exigeait toute notre attention, ou surtout lorsque j'ai entendu les salarié-e-s dire « ma directrice » et non plus « la directrice ».

3.5.1.2 Le duo directrice et directeur-adjoint

Étant donné que le directeur-adjoint de Rosa avait assuré l'intérim de direction avant que je sois recrutée, l'Association avait estimé qu'il ne pouvait reprendre ses fonctions d'adjoint et lui a offert l'opportunité de prendre le poste de direction pour

lequel j'avais postulé initialement, à la tête du foyer maternel. C'est dans ce contexte que j'ai pris mes fonctions sans direction-adjointe. Pendant les six premiers mois, j'ai préféré ne pas m'engager dans une procédure de recrutement pour ce poste et ainsi prendre le temps de connaître un peu mieux les six chefs de service qui composaient l'équipe de cadres. Malgré les difficultés de gestion (liée à une activité très réduite) auxquelles j'ai été confrontée dès les premières semaines, je retiens qu'avec l'équipe de cadres, je vivais une sorte de période idyllique durant laquelle nos rapports de travail étaient très fluides et l'image de directrice qu'il me renvoyait était très gratifiante. Je n'avais jamais eu d'adjoint et je n'avais aucune idée de ce que cela impliquait. Au bout de six mois après ma prise de fonction, j'ai commencé à mesurer un peu plus objectivement la masse de travail que la gestion de la MECS représentait ; je me suis mise en recherche d'une direction-adjointe. J'ai alors embauché une adjointe dotée d'une expérience significative d'encadrement. Bien que sa fiche de poste fût très clairement établie dans l'organisation de l'établissement, très vite elle me fit part du sentiment qu'elle avait que les chefs de service ne lui reconnaissaient pas de légitimité pour prendre des décisions et lui demandaient toujours de les reporter pour que ce soit moi qui les prenne. Nous avons tenté de construire des instances de travail et de décision que la directrice-adjointe animait. Pourtant, je voyais les chefs de service défiler dans mon bureau pour obtenir la validation d'un achat, de l'orientation d'une jeune, d'une prise de congé etc. Lorsque nous avons tenté de mettre au travail cette question avec la directrice-adjointe, cette dernière a pu exprimer que le rythme auquel elle se sentait soumise par les demandes des uns et des autres était insoutenable. Elle m'a expliqué qu'elle n'avait pas le temps de se « poser » pour réfléchir à la réponse qu'elle allait apporter à la situation exposée par un chef de service que déjà un autre chef de service « faisait surgir » un autre problème : *« lorsque j'en vois un se diriger vers mon bureau, j'ai l'angoisse qui monte »*, m'avait-elle avoué. J'ai tenté de lui expliquer que les chefs de service, eux-mêmes, étaient assujettis à ce rythme par les équipes, par les jeunes et que c'était le rythme de vie de l'institution qui induisait cela. Le sentiment de persécution qui se développait chez la directrice-adjointe et dont elle rendait les chefs de service

responsables s'amplifiait chaque jour un peu plus. Pour ma part, je ne supportais pas qu'elle ne supporte pas « mes » cadres : les quelques mois d'animation de l'équipe de chefs de service m'avaient-ils rendue possessive à leur égard ? Peut-être n'avais-je pas laissé d'espace à la directrice-adjointe pour prendre sa place auprès de l'équipe de chefs de service ? Aujourd'hui, en revenant sur cette période, je réalise que de nombreux autres salariés m'avaient interpellée à propos de la « lenteur » des réponses que leur donnait la directrice-adjointe. Au bout de huit mois, au cours d'un entretien, mon adjointe de l'époque a pu me dire à quel point les différentes temporalités auxquelles elle se sentait confrontée depuis sa prise de poste, étaient insoutenables pour elle : la temporalité de l'institution, celle des jeunes, celle des salariés, celle des partenaires. Ces temporalités se superposaient sans cesse les unes aux autres et représentaient pour elle une tension qui avait pour effet de la paralyser. Elle m'a également avoué que travailler à mes côtés était « *intolérable* ». J'ai, sur le moment, été très affectée par ce qu'elle me disait. Elle a expliqué qu'elle avait l'impression de tenter de marcher alors que je « *roulais* » tel un « *bolide* ». Je ne me reconnaissais pas dans la description qu'elle me faisait de la directrice avec laquelle elle travaillait : « *tu ne te rends pas compte* », m'avait-elle dit, « *tu as toujours le temps, pour tout, tout le temps, tu ne t'arrêtes jamais, j'ai l'impression que tu es infatigable, tu n'as pas besoin de manger, pas besoin de te poser, pas besoin de respirer [...] Je ne pourrai jamais te suivre à ce rythme [...] Je ne tiendrai pas* » ; elle avait conclu en m'indiquant qu'elle souhaitait mettre fin à notre collaboration. Elle a quitté l'établissement quelques jours plus tard.

Cette expérience m'a fait réaliser à quel point il est nécessaire de tenir compte du rythme des deux protagonistes lorsqu'un directeur ou une directrice s'associent avec un adjoint. Cette association a quelque chose à voir, pour moi, avec ce qui peut relier un duo de danseurs, où l'un sent quasi instinctivement le rythme de l'autre. L'adjoint accepte l'idée qu'il met en mouvement une partition qu'il n'a pas lui-même composée. Le directeur, de son côté, doit se préoccuper et entendre ce que le directeur-adjoint lui dit parfois en creux et toujours se soucier de ce qu'il peut, lui, le directeur, mettre en œuvre, souvent à son insu, pour empêcher son adjoint dans sa propre mise en mouvement. À partir de mon expérience à ce propos, il me semble

que le choix d'un directeur-adjoint est une démarche très périlleuse et lorsqu'enfin on parvient à constituer un duo harmonieux dans le tempo et le rythme de chacun, il est essentiel de le maintenir. Il me semble que le directeur-adjoint a une double vision à laquelle le directeur ne peut pas accéder : si l'on utilise la métaphore du chef d'orchestre, il peut voir une grande partie de ce que voit le directeur-chef d'orchestre. Cependant, il peut aussi, lorsqu'il est positionné dans l'orchestre, avoir une vision du chef d'orchestre, vision que ce dernier ne peut jamais avoir. L'image de « *bolide* » que m'a renvoyée la directrice-adjointe m'a longtemps interrogée et m'a engagée dans des remises en question de mon rapport au temps.

3.5.1.3 Utiliser ce que j'ai appris en clinique pour soutenir la fonction

« Exercer le pouvoir de direction, c'est faire le "deuil" de places que l'on ne peut occuper ou qui doivent être occupées par d'autres », rappelle P. Lefèvre : ce fut sans doute pour moi l'une des choses les plus compliquées à admettre lorsque j'ai pris mes fonctions de directrice de MECS. En effet, demander qu'une tâche soit effectuée, et supporter – dans le sens de soutenir – qu'elle soit effectuée dans les modalités qu'un autre utilise pour l'accomplir, en tenant compte de *sa* temporalité et non de la mienne, fut une épreuve pour moi. Demander, attendre, demander à nouveau, attendre encore en restant calme et sans discréditer le travail d'un collègue professionnel, c'est une démarche qui a exigé de moi un travail psychique important. J'ai eu de nombreuses fois envie de « faire à la place » de l'autre, pour soulager les tensions internes auxquelles me soumettait ma position. Paradoxalement, j'ai eu le sentiment qu'en prenant mes fonctions, j'avais perdu beaucoup de pouvoir ; j'entends par pouvoir, « avoir la possibilité de » ; je n'avais plus la possibilité de parler librement, je devais apprendre à me tenir, à faire attention à ce que je disais et à ce que je faisais. Avec l'expérience, je sais reconnaître aujourd'hui les tensions et raideurs musculaires dont je peux souffrir que j'associe précisément au climat institutionnel de la MECS que je dirige. C'est un peu comme si tout dans mon corps devait tenir droit, ne jamais fléchir, ni plier sous les nombreux regards qui sont tournés vers moi. Au fur et à mesure du temps, j'ai mesuré la dimension projective qui s'insinuait entre moi et ceux qui étaient

placés « sous mon autorité », ce qui, de fait, limitait mes possibilités de mouvements et de parole.

Si la chercheuse que je suis en train de devenir se penche sur la directrice que j'ai été dans les premières années de prise de fonction, je réalise que j'ai parfois éprouvé cette sensation grisante et angoissante à la fois de me sentir indispensable, surtout aux yeux des salariés qui se trouvaient sous mon autorité. Il me semble que dans leur imaginaire certains d'entre eux me prêtaient un pouvoir illimité ; j'ai eu le sentiment parfois qu'ils pouvaient croire que j'avais le pouvoir de changer le cours des choses quelquefois même au niveau de leur parcours professionnel et de vie. Il s'était constitué un personnage « supposé/pouvoir », voire « supposé/puissant » qui n'avait, bien entendu, rien à avoir avec le réel auquel je me confrontais. Pour exemple, je me souviens d'un salarié qui avait demandé à me rencontrer dans les premiers mois après ma prise de fonction. Sa demande consistait en une révision complète de son salaire⁴⁴⁶ : « *je sais que vous êtes humaine et que vous allez m'aider* », m'avait-il dit pour introduire son propos. Je me souviens de ces mots prononcés par cet homme assis en face de moi à qui j'ai dû expliquer l'absence totale de pouvoir qui était la mienne pour agir sur les grilles de salaire de notre convention. En écho à sa profonde déception, au sentiment de trahison qu'il avait laissé paraître, mes sentiments étaient très confus, entre culpabilité et colère, contre lui et contre moi, de ne rien pouvoir faire à ce propos.

La création d'instances ou l'utilisation de celles qui existent déjà (comme par exemple les instances représentatives du personnel) m'ont permis de prendre conscience de l'écart entre la dimension imaginaire du pouvoir et celle du pouvoir réel.

3.5.1.4 La « place d'exception »

Cette notion a marqué d'une certaine manière mon expérience de directrice à l'AVVEJ. Comme je l'ai déjà indiqué, je n'étais pas encore dans l'Association

⁴⁴⁶ Il est à noter que les salaires dans la convention de 1966 sont particulièrement bas voire précaires surtout si le professionnel ne détient pas de diplôme correspondant au poste qu'il occupe.

durant les six années qu'a duré le travail de supervision⁴⁴⁷ conduit par J.-P Lebrun. Dans les premières semaines qui ont suivi ma prise de fonction en tant que directrice, j'ai néanmoins pris part à deux séances de travail avec J.-P. Lebrun, l'objectif de ces rencontres était de réfléchir avec lui et l'ensemble des directeurs de l'Association autour des effets sur les directeurs auteurs de la publication du livre *Y-a-t-il un directeur dans l'institution ?* En effet, certains directeurs qui avaient signé une contribution dans l'ouvrage collectif s'étaient trouvés directement sollicités pour intervenir dans des colloques, auprès d'écoles de travail social ou autres associations. J'ai, lors de ces temps de travail, et ensuite dans la bouche de mes collègues, beaucoup entendu cette expression de « place d'exception ». La manière dont ils en parlaient me laissait penser que la nature de la fonction de direction consistait à occuper cette place d'exception. Je me souviens que j'étais très mal à l'aise parce que je ressentais une forme d'assignation à une place dont les contours ne me semblaient pas aller de soi. J'avais, lors d'un conseil de direction, tenté d'interroger cette « notion », sans doute d'une manière assez maladroite ; la réaction du directeur-général-adjoint de l'époque fut suffisamment véhémement pour que je renonce définitivement à aborder la question à nouveau dans cette instance. Il est à noter que le conseil de direction dans cette Association est composé des directeurs de l'ensemble des établissements de l'Association ainsi que du directeur-général et de son directeur-général-adjoint. C'est plutôt à l'occasion de mon travail de recherche que j'ai tenté d'appréhender cette notion avancée par Jean-Pierre Lebrun. Aujourd'hui cette notion me semble moins s'imposer aux directeurs et directrices de l'Association, en tout cas, plus sous la forme un peu doctrinale que j'ai connue dans les premières années de pratique de ma fonction de directrice. Pour autant, il me semble qu'elle a été adoptée par de nombreux professionnels de l'Association, un peu comme la place du directeur « qui se prend pour dieu » et qu'elle a suscité, sur un plan fantasmagorique, une agressivité prioritairement orientée vers le directeur ou la directrice plutôt que vers l'Association. Par exemple, lorsque l'Association a décidé récemment de prendre

⁴⁴⁷ J'ai, pour ma part, participé à d'autres dispositifs de supervision proposés par d'autres intervenants qui ont poursuivi ce travail de réflexion avec les directeurs de l'Association.

une nouvelle orientation dans le projet d'un de ses établissements, les salariés de cet établissement se sont mis en grève et ont interpellé l'inspection du travail pour réclamer le départ de la directrice en poste ; l'on aurait pu imaginer qu'ils interpellent le conseil d'administration de l'Association où siègent des représentants des salariés.

3.5.1.5 Mon rapport au temps

Mon expérience professionnelle dans cette situation spécifique de direction de MECS m'a permis d'éprouver parfois ce sentiment que je n'ai plus la notion du temps qui passe, tant mon temps me semble happé par le rythme de vie effréné de la « maison ».

J'avoue que j'ai pu éprouver à travers cette expérience des effets de la délégation de certaines tâches sur ma capacité à dégager du temps que je pensais ne pas avoir ; cependant ce temps « gagné » au niveau manifeste de la gestion de l'établissement était aussitôt « absorbé » par la spirale institutionnelle qui paraît insatiable lorsqu'il s'agit de la question du temps.

Dans ma pratique de directrice, c'est souvent avec cette formule que les personnes m'interpellent : « *Je sais que vous n'avez pas le temps mais j'ai besoin...* ». Je n'ai jamais répondu à une telle interpellation par la phrase « *je n'ai pas le temps* », pourtant, comme l'écrit B. Lemaignan (2018), « par définition le directeur n'a pas le temps »

J'avoue que je me reconnais dans les propos des directeurs et directrices qui ont contribué à l'ouvrage de B. Lemaignan *Directeur dans le social. Témoignages à plusieurs voix de directeurs d'ESMS* (2018, chapitre 2), lorsqu'ils abordent leur rapport au temps. J'ai souvent ressenti, pour ma part, à la fois une appréhension à l'idée que le rythme d'une journée ou d'une soirée puisse s'emballer, puis le sentiment de dominer des événements en cours alors que l'intensité de l'adrénaline déclenchée par ce rythme me rend totalement étanche aux effets du temps qui passe. En d'autres termes, je me suis vue quitter mon domicile à 2h30 du matin pour intervenir dans le cadre de mon temps d'astreinte, rentrer à 5h00 pour repartir à 7h00 et être à l'heure pour une réunion au département à 9h00, puis être toujours

dans l'établissement à 22h00 pour assister à la fête de Noël avec les jeunes filles accueillies, tout en ayant l'impression insensée que je pourrais encore revenir à 1h00 si cela était nécessaire. Tout cela, dans une forme de confusion de mes environnements de vie ; je faisais régulièrement le même lapsus en disant par exemple à ma secrétaire : « *je suis dans ma chambre* » pour parler de mon bureau. Pour évoquer le temps du directeur ou de la directrice d'ESMS, B. Lemaignan indique que « le temps ici n'a pas vraiment de représentation ; il n'est pas vraiment objectivable, ne possède ni "avant", ni "après". Il n'est qu'une sorte de présent permanent auquel on essaye d'être présent ». Je crois que c'est un peu dans cette dynamique que je me situais avant ce que j'ai appelé « mon congé d'écriture ». Mes proches m'ont souvent fait part de leur inquiétude devant mon investissement professionnel en termes de temps ; chacun y allant de son conseil, ou de son avis : « *tu ne vas pas tenir...Tu devrais lever le pied...Tu n'es pas obligée d'y être tout le temps...Tu n'es pas corvéable à merci* ». Ces observations, qui partaient sans doute toutes d'un bon sentiment, étaient très difficiles à entendre pour moi, parce qu'elles actualisaient chez moi un sentiment très ancien d'être incomprise par mon environnement, comme lorsque j'étais adolescente. J'avais vraiment l'impression que personne ne comprenait le travail qui était le mien et le fait que ce métier ne « souffrait » pas de négocier avec le temps. Je ne comprenais vraiment pas les raisons de tant de remises en cause de ma manière de travailler, puisque j'avais l'impression de trouver encore du temps alors que j'étais convaincue que je n'en avais plus, que je ne ressentais pas la fatigue et qu'il suffisait juste que je ne m'écoute pas, que je ne me pose pas la question et je ne me la posais pas, tant que tout mon temps était occupé. Chose incroyable, plus je consacrais du temps à mon travail, à celles et ceux qui attendaient de moi une extrême disponibilité et plus il semblait en manquer encore. J'ai même cru longtemps que je pourrai écrire cette thèse dans les interstices temporels que j'étais persuadée pouvoir créer. C'est le travail d'élaboration que j'ai pu réaliser en m'appuyant sur le groupe de doctorants animé par mon directeur et ma tutrice de recherche que j'ai commencé à prendre conscience que je devais penser à une longue pause, un long congé pour entrer véritablement dans le travail de pensée et d'écriture de ma thèse. Pourtant, au fond

de moi, j'étais encore un peu grisée par cette forme d'insensibilité au temps et à ses effets sur mon corps : j'avais bien conscience par exemple que je ne dormais plus beaucoup mais je ne ressentais pas la fatigue et chaque fois que mon corps tentait de m'envoyer les signes de son épuisement, cela m'agaçait et je refusais d'entendre quoi que ce soit.

3.5.1.6 Une période très critique avant mon congé

Je vais ici tenter de revenir sur le rapport que j'ai entretenu avec ma fonction de directrice et ce que j'en ai compris dans l'après-coup de mon travail de recherche. Avec le recul, je peux désigner cette période d'avant mon congé comme critique dans la mesure où j'ai fait fi de mes sensations et où j'ai imposé à mon corps de passer outre ses limites. Les analyses que je proposerai et les hypothèses que j'émettrai s'appuient sur des aspects de la théorisation de Christophe Dejours qui soutient, depuis la publication en 1986 de son livre *Le corps entre biologie et psychanalyse*⁴⁴⁸, que « nous avons simultanément deux corps, respectivement le corps biologique et le corps "érotique" » comme il l'écrit en 2001 dans son nouvel ouvrage *Le corps d'abord*⁴⁴⁹.

Si je considère mon expérience de bientôt dix ans à la direction de la MECS de Versailles dépendante de l'Association AVVEJ, je dois absolument tenir compte du fait que dans cette Association, le directeur ou la directrice de chacun des établissements est également directeur ou directrice des Ressources Humaines ; d'autres institutions font le choix de s'appuyer sur une direction des Ressources Humaines sur un plan associatif, qui, dans ce cas, a une meilleure connaissance généralement de la part salariale que de la part professionnelle des personnes qui travaillent dans les établissements. Or, dans mon cas par exemple, je connais très bien l'ensemble des professionnel·le·s qui travaillent dans la structure que je dirige et je suis amenée régulièrement à collaborer avec eux sur un plan purement professionnel (par exemple avec un psychologue pour l'étude d'une demande d'admission, avec l'économiste dans la constitution d'un budget, avec un chef de

⁴⁴⁸ Dejours, C. (1986). *Le corps entre biologie et psychanalyse*. Paris : Payot.

⁴⁴⁹ Dejours, C. (2001). *Le corps, d'abord*. Paris : Petite Bibliothèque Payot (2005), p. 10.

service dans la gestion quotidienne de la structure, avec des éducateurs pour l'élaboration d'un projet de séjour etc.). Dans cette configuration, je me sens être *leur* directrice qui partage avec eux de nombreux projets et objectifs communs. Lorsque je suis en position de directrice des Ressources Humaines, je deviens presque exclusivement *représentante* de l'employeur ; j'ai remarqué d'ailleurs que l'employeur est vécu, tant par le directeur ou la directrice que par les salarié·e·s, comme une entité inhumaine qui ne s'assimile même pas, pour eux, à la représentation qu'ils se font de l'Association gestionnaire. Je crois que c'est surtout un terme générique qui, très utilisé dans le code du travail, a une connotation persécutive et négative pour l'ensemble des salarié·e·s, y compris pour moi en tant que directrice.

Je peux dire aujourd'hui que ce fut sans doute la tâche la plus solitaire que j'ai eue à effectuer dans ma fonction de directrice lorsque je suis interpellée en tant que Directrice des Ressources Humaines. Pour autant, je comprends maintenant que je me suis enfermée dans cette solitude en l'échafaudant moi-même sur une superposition de représentations qui m'ont conduite à penser qu'en tant que Directrice des Ressources Humaines (DRH), je devais trouver un *traitement* systématique à *toutes* les situations qui m'étaient exposées ou auxquelles j'étais confrontée. Le ou la DRH est celui ou celle qui décide de prendre une sanction (observation, avertissement) à l'encontre d'un·e salarié·e, c'est également celui ou celle qui reçoit le ou la salarié·e pour lui signifier son licenciement. Je dois reconnaître que c'est également celui ou celle qui reçoit un salarié pour lui annoncer une augmentation mais ce cas de figure est si rare qu'en dix ans j'ai dû le vivre une seule fois. Dans ces situations, j'ai l'impression que la personne que je rencontre abandonne alors sa part professionnelle pour laisser place à sa part de salariée ; elle a généralement pris le temps de construire des stratégies, en s'appuyant parfois sur des textes de lois qui la conduisent parfois à adopter des attitudes perverses inattendues. Durant les premières années, j'ai été directement et profondément touchée par la manière dont les salariés pouvaient ré-interpréter mes propos, ou par la manière dont certains pouvaient les travestir sans doute sur les conseils de personnes qui tentaient de les aider à obtenir ce qu'ils estimaient être leur dû. Je me

suis parfois abîmée, altérée dans ces confrontations auxquelles je n'étais pas préparée et dont je n'ai pas encore complètement compris aujourd'hui tous les ressorts. J'ai le sentiment que c'est lorsque j'occupe ma fonction sur le versant des ressources humaines que j'ai le plus à faire aux agirs violents des adolescents que les éducateurs ont reçus et faute de pouvoir les métaboliser, ces derniers les projettent sur moi en tant que représentante de l'employeur qui les contraint dans une situation psychologiquement intenable à travers le contrat de travail. Je crois que les situations les plus compliquées et les plus éprouvantes furent celles qui mettaient en cause un cadre ou moi-même pour harcèlement moral. Je ne mets bien entendu aucunement en cause la nécessité de sanctionner tous les agissements de harcèlement moral au travail, pour autant je voudrais souligner les risques de dérives que peut générer le flou du texte de loi à travers l'article 1152-1 du code du travail qui énonce qu'« aucun salarié ne doit subir les agissements répétés de harcèlement moral qui ont pour objet ou pour effet une dégradation de ses conditions de travail susceptible de porter atteinte à ses droits et à sa dignité, d'altérer sa santé physique ou mentale ou de compromettre son avenir professionnel ». À partir de ce texte, par exemple, une salariée, qui s'est vue refuser d'abord une rupture conventionnelle puis qui a refusé une formation dont les modalités ne lui convenaient pas, a par la suite engagé une procédure d'inaptitude en déclarant que, depuis quatre ans, c'est-à-dire depuis mon arrivée à la direction de l'établissement, elle avait développé progressivement « un état anxio-dépressif » qui avait provoqué une dégradation de ses conditions de travail. Dans ce contexte, la Caisse d'assurance maladie a envoyé un *inspecteur* qui a procédé à une *enquête* à travers laquelle j'ai été soumise à ce que j'ai vécu comme un *interrogatoire* à charge sur mon lieu de travail. Je suis sortie de cet entretien complètement abattue, je ne comprenais pas pourquoi cette salariée avec laquelle j'avais partagé des échanges très agréables sur le plan professionnel *me* faisait *ça*. De plus, il n'était pas question que je la contacte pour échanger avec elle, l'inspecteur de la Caisse d'assurance maladie m'ayant prévenue que toute prise de contact avec la salariée en question pouvait être interprétée comme un renforcement de la situation de harcèlement. Je me souviens avoir été physiquement atteinte par cette situation mais

je n'ai pas alors porté attention à mon malaise physique. La procédure concernant cette salariée a duré 15 mois au terme desquels elle a obtenu la possibilité d'être licenciée pour inaptitude ; c'est moi qui, en tant que DRH, l'ai reçue pour l'entretien de licenciement. Avec le recul, je comprends aujourd'hui que c'est surtout parce j'avais adopté une posture très stoïque, à l'image du chef de guerre qui ne pouvait pas désertier le champ de bataille, que j'étais profondément convaincue que moi seule pouvait conduire cet entretien. Aujourd'hui, j'aborderais sans doute la situation très différemment. Toujours est-il que j'ai reçu cette salariée dans les locaux de la Direction Générale de l'Association et qu'elle me confia au moment où on se séparait qu'elle n'avait rien contre moi, mais que « *c'était la procédure qui avait voulu cela* », laissant sous-entendre que c'était la seule manière qu'elle avait eue pour s'assurer d'obtenir les indemnités de licenciement qu'elle souhaitait ; elle avait prononcé ces quelques mots avec une sincérité déconcertante. Je ne sais plus comment j'ai supporté ce moment, je suis incapable de m'en souvenir, le refoulement est encore à l'œuvre. Ce qui me reste en mémoire, c'est un état d'anéantissement physique, je me sentais physiquement écrasée. J'ai l'impression que j'ai eu cette sensation à plusieurs reprises durant les premières années de direction de la MECS mais que jamais, je ne me suis attardée sur ces ressentis. Si je reviens sur les effets sur mon corps de ce type d'événements, c'est avec l'éclairage des apports de C. Dejours à propos du corps vécu, celui qui, selon cet auteur, « éprouve affectivement le monde » et autrui. C'est, écrit-il « l'éprouvé qui est condition même de la connaissance du monde et d'autrui » et qui est aussi la façon « irréductiblement affective » et « érotique, dont le corps s'éprouve soi-même dans son rapport à soi et à autrui ». Je crois qu'il y a quelque chose d'apaisant aujourd'hui pour moi à aborder cette question de la manière dont mon corps a été intégralement engagé dans ma manière de vivre ma fonction de direction. C'est l'expression de prendre quelque chose *à bras le corps* qui me vient lorsque je pense à la manière dont j'ai investi cette fonction ; dans le sens de prendre quelque chose étroitement contre soi. J'ai pu noter, tant dans mon parcours d'éducatrice que de directrice, que dans le secteur social, la question de l'affectivité est censurée et souvent confondue avec celle d'une extrême sensibilité ; il n'y aurait qu'un pas à

franchir pour conclure qu'une directrice qui raconte comment elle s'est sentie physiquement atteinte par un entretien avec un·e salarié·e, est en fait particulièrement vulnérable ou trop sensible.

3.5.1.7 Le harcèlement moral dans l'institution

La situation que je viens d'évoquer me permet d'aborder la question du harcèlement moral dans l'institution : j'observe, dans la MECS que je dirige mais également à partir de ce dont témoignent mes collègues directeurs de l'Association et, plus largement à partir des échanges dont j'ai eu l'occasion avec d'autres directeurs et directrices, un nombre de plus en plus important d'arrêts de travail et d'interventions du médecin du travail conduisant à des procédures d'inaptitude (parfois pour des professionnels qui ont moins de 30 ans) ainsi que d'un nombre non négligeable de signalements de harcèlement moral. Ces signalements de harcèlement impliquent souvent un cadre et un professionnel de son équipe, ou un directeur ou une directrice et l'un de ses collaborateurs. Je constate d'ailleurs que lorsqu'un cadre, un directeur ou une directrice sont « accusé·e·s » de ce type d'agissements, leur réaction s'apparente à celle que j'ai observée lorsque, par exemple, un éducateur ou éducatrice est accusé·e par un·e adolescent·e d'avoir eu à son égard des attitudes *inappropriées*. Je partage souvent avec mes collègues la sensation de malaise que provoque pour eux le traitement de ce type de situation, le directeur ou la directrice étant censé·e garantir la protection de tous dans l'institution, tant des jeunes dans le cadre de leur placement que des salarié·e·s dans leur environnement de travail. Je crois que la confrontation à ces situations met toujours le directeur ou la directrice dans un conflit psychique qu'il ou elle partage assez rarement, toutefois j'ai eu pour ma part la possibilité d'en avoir connaissance lors des séances de supervision du groupe des directeurs et directrices dont je bénéficie à l'AVVEJ et lorsque je suis moi-même en position de superviseuse d'une équipe de direction.

Comme je l'ai déjà écrit, je ne pense pas qu'il n'y ait pas un risque de harcèlement moral au travail, en revanche, je crois que la compréhension des rapports humains qui sous-tendent les mécanismes à l'œuvre dans ces situations ne

peut se réduire à la vision schématique instaurée par le code du travail : à savoir que ces situations de harcèlement moral ne concerneraient que deux protagonistes ; un cadre N+1 qui systématiquement harçèlerait un salarié en position N. Cette configuration simpliste a tendance à induire que le salarié qui signale le harcèlement doit l'illustrer à travers la récurrence d'agissements de la part du cadre à son égard et dans des situations de relation individuelle avec ce dernier ; or il est rare qu'un professionnel se trouve seul en présence de son cadre, étant donné l'organisation même de nos pratiques qui évoluent selon des modalités collectives que ce soit dans le cadre de l'équipe instituée ou du groupe de jeunes. Ce qui, je trouve, pousse souvent le salarié plaignant à forcer le ton pour exprimer sa position de victime et parfois la caricaturer ce qui, de ce fait, le fera se discréditer dans sa démarche qui ne sera même pas appuyée par les témoignages de ses collègues. Je suis de plus en plus convaincue, et je le suis d'autant plus depuis que j'ai eu accès aux théorisations de C. Dejours sur cette question du harcèlement, qu'avec toute la charge pulsionnelle de destructivité à l'œuvre dans l'institution MECS, le processus de harcèlement existe bien mais que sa mise en acte se niche dans des lieux où on ne le cherche pas, dans ce que j'ai envie d'appeler des *bulles* groupales dont la personne qui harcèle, celle qui en est victime et les témoins tireraient ensemble *jouissance* d'une situation de complicité en forme d'*association de malfaiteurs* dont aucun n'a conscience. L'hypothèse que j'émets ici repose sur l'analyse des mécanismes de harcèlement au travail telle que la propose C. Dejours dans le dossier intitulé « Destructivité et exaltation : du bébé à l'adolescence » du numéro 206 de la revue *Le carnet PSY* d'avril 2017: il y écrit une contribution dont le titre est : « Troisième topique et analyse de la destructivité ». Je n'évoquerai pas ici en détails tous les éléments de cet article, mais seulement ceux qui me permettent d'articuler les apports de l'auteur avec les situations de travail que j'ai vécues dans l'institution que je dirige. C. Dejours introduit son propos par la description de « mises en scène » dans les entreprises japonaises des années 90 dans lesquelles un N+1 hurlant et vitupérant s'en prend à un N-1, désigné comme non rentable, en l'humiliant sous le regard « médusé » des spectateurs de la scène qui ne sont autres que les collègues du N-1. L'auteur attire l'attention du lecteur sur le fait que ce n'est

pas tant la « *dramaturgie* du harceleur » qui est l'élément le plus important de la mise en scène mais bien plus le fait que les autres cadres assistent à la scène sans réagir ; « de témoins muets de la scène », les collègues deviennent en fait « complices du harceleur »⁴⁵⁰. Et c'est en fin de compte le « parcours psychologique » de ces complices silencieux que C. Dejours va s'attacher à examiner dans son article. Le spectateur de la scène se tient d'abord, selon cet auteur, dans un temps passif dans lequel « l'agresseur par la façon dont il exhibe son pouvoir, autant que par l'effroi qu'il provoque chez la victime, subjugué le témoin »⁴⁵¹ et cela par ce que C. Dejours appelle « une *capture imaginaire* sur le témoin »⁴⁵². Cependant dans l'ombre se joue pour le témoin de la scène, un autre processus, un processus de « jouissance », qui constitue un « piège psychique ». C. Dejours poursuit son développement et indique que cette jouissance, qui est corrélative à une paralysie de la pensée, « est électivement en relation avec la destructivité qui, tapie à l'intérieur de l'appareil psychique, trouve là, soudain, une occasion de décharge »⁴⁵³. À ce propos, il rappelle la thèse de Sandor Ferenczi dans son texte « La confusion de langue entre les adultes et l'enfant »⁴⁵⁴, à propos du recours au « *clivage* » psychique que vont effectuer les « enfants abusés » pour survivre au traumatisme qu'ils ont subi. C. Dejours indique que c'est ce parcours psychique, « qui va du temps passif de sidération-jouissance vers le temps actif du retournement contre l'autre » par lequel « certains témoins deviendront à leur tour des agresseurs »⁴⁵⁵ ; il ajoute que c'est le même processus qui est à l'œuvre concernant les enfants « abusés » qui pourraient devenir à leur tour « abuseurs ». La jouissance qui signe « la mise en crise du moi », au-delà de l'expérience d'effroi qu'elle provoque, possède « une puissance d'attraction ou de capture qui est placée sous le primat de la compulsion de répétition »⁴⁵⁶. L'auteur explique ensuite que

⁴⁵⁰ Dejours, C. (2017). Troisième topique et analyse de la destructivité. *Le Carnet PSY*, 206, 42- 48, p. 42.

⁴⁵¹ Ibid., p. 43.

⁴⁵² Ibid.

⁴⁵³ Ibid.

⁴⁵⁴ Ferenczi, S. (1932). *La confusion des langues entre les adultes et l'enfant*. Paris : Payot (2016).

⁴⁵⁵ Dejours, C. (2017). Troisième topique et analyse de la destructivité. *Le Carnet PSY*, 206, 42- 48, p. 43.

⁴⁵⁶ Ibid.

cette attraction se manifeste par un fantasme dont la nature très particulière donne lieu à une image obsédante qui n'est pas tout à fait fidèle à la scène fascinante initiale ; cette image, qui n'est ni malléable, ni modifiable, n'est en fait pas un « véritable fantasme, elle ne procède pas d'un retour du refoulé »⁴⁵⁷. C'est une image figée qui, selon C. Dejours, constitue comme une « injonction à agir » qui appartient « à l'ordre de la compulsion et non à celui de la pulsion »⁴⁵⁸. Lorsque le témoin devient à son tour harceleur et s'acharne alors sur une victime, « la peur qui l'assaillait jusque-là est annulée par la décharge de la compulsion de destruction », il fait alors l'expérience « du triomphe sur la peur, ce qui constitue un ingrédient essentiel de la jouissance »⁴⁵⁹. C. Dejours illustre ce développement par un fait divers qui s'est déroulé à Paris et qui avait horrifié l'opinion publique ; il a valu à son auteur le surnom de « *japonais cannibale* » puisqu'il avait assassiné et ensuite mangé une étudiante néerlandaise. L'auteur revient ensuite au destin du moi « sous l'effet de la jouissance de l'expérience subjective de sa propre destructivité »⁴⁶⁰. Il explique comment le moi, s'il est en état de sidération au moment de la scène, s'il est mis en état de « hors-jeu », ne se reconnaît pas dans le passage à l'acte et « refuse toute responsabilité dans l'acte de torture ». C'est à travers un long développement qui rappelle le chemin qui a conduit Freud, en 1920, à la découverte, à travers les névroses de guerre, de la *pulsion de mort* que C. Dejours définit comme « une force destructrice tapie au fond de l'être humain » ; il propose à ce propos une citation de Jean Laplanche⁴⁶¹ : « la jouissance à tout prix, c'est le travail sans frein de la pulsion de mort »⁴⁶². L'auteur rappelle, en citant J. Laplanche et B. Pontalis, qu'avant cette découverte, Freud avait considéré la destructivité comme relevant d'une pulsion d'emprise qui « n'avait pas pour but la souffrance d'autrui, mais simplement n'en tiendrait pas compte »⁴⁶³. C. Dejours invite le lecteur à examiner avec lui, ce qui,

⁴⁵⁷ Ibid.

⁴⁵⁸ Ibid.

⁴⁵⁹ Ibid.

⁴⁶⁰ Ibid., p. 44.

⁴⁶¹ Laplanche, J. (1987). *Nouveaux fondements pour la psychanalyse*. Paris : Puf, p. 6.

⁴⁶² Dejours, C. (2017). Troisième topique et analyse de la destructivité. *Le Carnet PSY*, 206, 42- 48, p. 45.

⁴⁶³ Laplanche, J. & Pontalis, B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse* ; rubrique « emprise (pulsion d') » (p. 364-367).

dès ses premiers moments de vie, provoque chez l'enfant l'excitation sexuelle. Il étaye son raisonnement sur ce que J. Laplanche nomme « message compromis ». En effet, l'auteur explique que, d'après J. Laplanche, ce message est compromis parce qu'à travers les soins qu'il prodigue à l'enfant, « l'adulte "implante" dans le corps de l'enfant un message qui a une fonction calmante au regard de l'état endocrino-métabolique de l'enfant » mais qui a aussi « une dimension excitante, au plan érotique et sensuel cette fois »⁴⁶⁴. Cette excitation, explique C. Dejours, oblige l'enfant à faire un travail de « traduction du message », comme l'indique J. Laplanche, et il considère « que la traduction ne porte pas directement sur le message »⁴⁶⁵ mais que ce que l'enfant cherche alors à comprendre, c'est précisément « ce qui s'éprouve dans son corps sous l'effet des soins-messages-compromis de l'adulte »⁴⁶⁶. Cependant, comme l'enfant dispose de « moyens de traduction très limités », et que « toute traduction reste imparfaite », du « non-traduit » va rester en attente. C'est, explique l'auteur, ce qui persiste « dans le corps de l'enfant » qui constitue pour lui « l'inconscient sexuel refoulé » et à travers ce défaut de traduction que la « sexualité vient à l'enfant » ; elle est le résultat de la « séduction inévitablement associée par l'adulte aux soins qu'il donne à l'enfant »⁴⁶⁷. C'est ainsi que l'enfant est éveillé à la sexualité qui doit beaucoup « aux jeux que ce dernier expérimente avec son corps et avec le corps de l'adulte » ; encore faut-il que « l'adulte soit capable de jouer à ces jeux avec l'enfant »⁴⁶⁸. C. Dejours note qu'il arrive que l'adulte soit à son tour débordé par « l'excitation qui se développe en lui au cours de ces jeux du corps » et « qu'emporté par son inconscient sexuel [l'adulte] abuse de l'enfant »⁴⁶⁹. L'auteur précise qu'il a noté dans sa pratique d'analyste, que l'adulte, excité par les soins qu'il prodigue à l'enfant, provoque chez lui un comportement compulsif qui se caractérise non par l'abus sexuel mais par des actes de violence contre le corps de l'enfant, comme pour lui faire payer, la perte du

⁴⁶⁴ Dejours, C. (2017). Troisième topique et analyse de la destructivité. *Le Carnet PSY*, 206, 42- 48, p. 46.

⁴⁶⁵ Ibid.

⁴⁶⁶ Ibid.

⁴⁶⁷ Ibid.

⁴⁶⁸ Ibid.

⁴⁶⁹ Ibid.

contrôle de l'excitation qu'il éprouve au contact du corps de l'enfant : « l'enfant débordé par l'excitation que provoque en lui la violence de l'adulte, ou l'abus sexuel, ne peut plus penser »⁴⁷⁰. Dans l'incapacité de penser, son moi étant mis hors-jeu, il n'y a plus de place pour le travail psychique, ni pour le travail de traduction. C. Dejours écrit que, faute de traduction, il n'y a plus de place pour le résidu de traduction et « pas de place ici pour le refoulement ». D'après ce psychanalyste, c'est à ce moment-là qu'« au plan topique se forme un autre inconscient, non refoulé, non traductif, radicalement intraduit » qu'il propose de désigner « sous le nom d'inconscient amental »⁴⁷¹. Selon cet auteur, c'est ce que J. Laplanche nomme « l'inconscient enclavé »⁴⁷². Cette troisième topique telle que proposée par C. Dejours révèle le *clivage* non pas « comme une défense, mais comme le résultat topologique de la différence entre les procès de formation de deux inconscients, l'un par le *refoulement*, l'autre par la *proscription* »⁴⁷³. De ce raisonnement, conclut C. Dejours, il résulte que « chez la majorité des êtres humains ordinaires s'est formé dès l'enfance un clivage entre deux inconscients, l'inconscient sexuel refoulé et l'inconscient amental »⁴⁷⁴. Le refoulé du premier inconscient tend à revenir sous forme de lapsus ou actes manqués par exemple ; en revanche, affirme l'auteur, pour l'inconscient amental, il n'y a pas de retour, « lorsque, toutefois il se produit, le retour prend la forme de la pulsion d'emprise ou pulsion de pouvoir », et l'expression de ce refoulé passe essentiellement par le registre de « l'acte ou passage à l'acte, destructivité plus ou moins bien ordonnée du harcèlement, de la participation aux actes guerriers ou aux pratiques de la torture chez l'adulte »⁴⁷⁵. Ce qu'il faut préciser, selon C. Dejours, c'est que « l'étendue topique de l'inconscient amental » varie d'un individu à un autre « en fonction des violences physiques ou

⁴⁷⁰ Ibid.

⁴⁷¹ Ibid., p. 47.

⁴⁷² Note de Dejours, C. : « Laplanche, J. (2007) ; « sexual : la sexualité élargie au sens freudien » 2000- 2006, Paris : Puf. « Trois acceptions du mot "inconscient" dans le cadre de la théorie de la séduction généralisée », p. 195-214, *Inceste et sexualité infantile*, (Conférence de Vienne 2006), p. 275-292. »

⁴⁷³ Dejours, C. (2017). Troisième topique et analyse de la destructivité. *Le Carnet PSY*, 206, 42- 48, p. 47.

⁴⁷⁴ Ibid.

⁴⁷⁵ Ibid.

sexuelles dont il a été victime dans son enfance »⁴⁷⁶. Je ne peux m'empêcher ici de faire le lien avec les professionnel·e·s du secteur social et plus particulièrement, du champ de la Protection de l'Enfance dont un certain nombre ont connu, comme moi, des traumatismes durant leur enfance et qu'il est courant de penser qu'ils viennent réparer cette part traumatique dans la rencontre avec les enfants dont ils prennent soin dans leur pratique. En retenant l'hypothèse de C. Dejours, cela reviendrait à observer que nos structures éducatives seraient des terrains psychiques très sensibles, voire explosifs parce qu'elles représenteraient des lieux susceptibles de favoriser l'expression de l'inconscient amental des professionnel·e·s qui y travaillent. Pour l'auteur, « la réserve de destructivité contenu dans l'inconscient est invisible » et « c'est tout particulièrement dans le monde du travail » qu'elle tend à se manifester. Ceci peut s'expliquer, selon lui, par le fait que la séparation des « sphères sociale et privée » peut répliquer et parfois contribuer « à maintenir le clivage qui s'est formé à l'intérieur de la subjectivité⁴⁷⁷. C. Dejours termine son article sur l'affirmation suivante : « Il y a dans tout être humain, avec l'inconscient amental, ce qu'il faut pour en faire un tortionnaire ».

Les hypothèses de C. Dejours à propos de « l'inconscient amental » résonnent très fortement pour moi ; elles m'ont fait admettre que j'ai sans aucun doute été en position de harceuse et même s'il m'est encore difficile de me souvenir précisément de ces situations et d'en faire le récit, je revois le regard baissé de certains collaborateurs, et surtout j'entends le silence de leur sidération tandis que je m'adresse à l'un d'entre eux. Je me revois également en place de témoin en état de sidération, jouissant de ne pas être l'objet de la destructivité de celui qui a la parole, très souvent le chef. J'ai l'impression que dans nos institutions, au sein des équipes, la compulsion de destructivité qu'évoque C. Dejours, s'exprime masquée par des discours sur-adaptés et à travers des formulations presque condescendantes qui laissent encore moins de possibilités de réponse pour celles et ceux à qui ils s'adressent : en effet, je ne dirai jamais à un collaborateur que son travail est nul et qu'il se moque de moi lorsqu'il me rend le rapport d'activité qu'il me tend ; je vais

⁴⁷⁶ Ibid.

⁴⁷⁷ Ibid., p. 48.

préférer des formulations que je veux bienveillantes du type par exemple : « *si vous ressentez une difficulté dans la rédaction du rapport d'activité, n'hésitez pas à vous reposer sur vos collègues qui ont plus d'expérience* ». Jamais je n'aurais pu admettre auparavant que, ce faisant, je collabore, ou comme l'écrit C. Dejours, je consens à « apporter [mon] concours à des actes que le sens moral réproouve » et que je réproouve moi-même. Au-delà de m'aider à reconnaître que je pouvais avoir été prise dans un processus de harcèlement en lieu et place du harceleur ou du témoin, la thèse de C. Dejours me permet d'appréhender justement cette question du harcèlement comme un processus dans lequel sont associés plusieurs protagonistes et qui peut se produire à l'insu de tous. C'est ainsi que dans l'institution que je dirige, je tente de faire entendre aux professionnel·e·s avec lequel·le·s je travaille que toute situation de harcèlement ne concerne pas seulement deux personnes mais le groupe dans lequel les « faits » auraient été identifiés.

3-5-2 Mon congé pour écriture

Ma recherche était assez avancée ; j'avais alors réalisé les quatre entretiens, et lu de nombreux ouvrages mais je ne parvenais pas à entrer dans leur analyse et surtout dans une phase d'écriture. Un directeur ou une directrice en fonction pouvait-il ou pouvait-elle se mettre à l'écoute des propos d'autres directeurs sans altérer son analyse par ce qu'il ou elle vit au quotidien ? Pouvais-je entrer dans l'analyse des entretiens des professionnel·le·s que j'avais interviewé·e·s, en étant moi-même complètement immergée, voire « noyée » par ma propre fonction de direction ? Sans doute que cela était difficilement réalisable. J'ai alors pris six mois de congé, que j'avais capitalisés sur mon Compte Épargne Temps, c'est-à-dire qu'il s'agissait de congés que je n'avais pas eu le temps de prendre et que j'avais mis de côté.

Afin d'organiser la continuité de gestion de la MECS, en concertation avec la Direction Générale de l'Association, nous avons construit un dispositif pour assurer mon intérim de directrice. J'avais demandé à une collègue directrice dans la même Association d'accepter de prendre l'intérim. Nous avons tenté de mettre en place des

temps de passation avec mon directeur-adjoint et les cadres de la MECS. Je ne suis pas sûre d'avoir aujourd'hui assez de recul pour analyser le climat un peu particulier dans lequel s'est déroulée cette transmission. Je peux seulement dire que chacun dans l'équipe de direction de la MECS a fait un effort pour étouffer son ressentiment à mon égard lié à un sentiment d'abandon impossible à exprimer. Au moment où j'étais censée commencer mon congé, le département dont dépend la MECS a initié un programme de modification des projets des établissements installés sur son territoire. Ma collègue qui a pris l'intérim de direction n'a, je crois, finalement pas pu investir le tout petit espace que lui a laissé l'équipe en place (directeur-adjoint et chefs de service), ne lui permettant ainsi d'assurer qu'une direction assez minimaliste de l'établissement dans une dimension purement gestionnaire ; ce qui a renforcé dans l'équipe de direction de la MECS un fort sentiment d'abandon. Ce ressentiment, réprimé chez mes collaborateurs les plus proches, les a conduits à éviter tout rapport avec moi pendant toute la durée de mon congé. Ce fut très difficile pour moi dans les premières semaines. Ensuite, j'ai eu l'impression qu'à l'image du GPS qui repère un « ralentissement dans le trafic », quelque chose chez moi a instinctivement identifié un ralentissement dans mon rythme physiologique ; mon corps a alors lâché, décompressé. Totalement épuisée, j'ai ainsi pu commencer à entendre ce que, au-delà de mes proches, tentait de me dire le corps médical : je manifestais tous les symptômes de l'épuisement professionnel alors que je n'en avais aucune conscience. C'est dans ma volonté de comprendre ce que vivaient les directeurs et directrices que j'ai interviewés que j'ai entendu ce qui se passait pour moi à mon insu.

À ce niveau je suis inspirée par la pensée de J. Schaeffer notamment en ce qui concerne les positions possibles pour une femme. Cette auteure en effet indique l'existence d'un antagonisme entre le féminin et le maternel : la femme est soumise, selon elle, tout au long de son existence à des expériences fortement énergétiques « qui échappent au contrôle de son Moi et sont soumises à la temporalité : règles, grossesse, accouchement, allaitement, ménopause » ; ces expériences ponctuent le chemin de vie de la mère et provoquent « des orages non dépourvus d'angoisses de féminin ». Cette auteure rappelle que ces expériences sont soumises à « une

horloge biologique bien souvent dérégulée par des interférences d'ordre psychologique ». Je peux me demander si je n'ai pas fait une place surdimensionnée à la part du *maternel* tant sur le plan personnel que dans ma manière d'aborder ma fonction de direction, la question de la temporalité étant devenue une source d'angoisse dans mon rapport à ma fonction selon une modalité issue de ce côté du maternel « périodique et temporel », négligeant ou ignorant complètement « le féminin érotique, de jouissance [...] marqué par l'intemporalité de la pulsion sexuelle, par une poussée sans fin »⁴⁷⁸. Je crois que c'est en acceptant d'héberger avec la part du *maternel* qui me constitue la part du *féminin érotique* que je pourrais introduire du *tiers* entre ma personne et ma fonction, comme le suggère F. Duparc. Cet auteur suppose que les bercements automatiques de la mère avec son nourrisson peuvent engendrer un comportement auto-calmant visant à éliminer le *tiers*. C'est en voulant approfondir la pensée de cet auteur que j'ai pris connaissance d'un texte qu'il a écrit en 2001 dans la *Revue Française de Psychanalyse* intitulé « Inquiétante voracité (de l'œil à la bouche, du sein au regard) »⁴⁷⁹. L'auteur indique dans ce texte comment il s'est trouvé en train de poursuivre un travail analytique avec des patientes qui étaient sur le point d'accoucher ; il dit qu'il n'a pas eu « envie de [s]'opposer aux demandes de femmes en analyse de continuer à venir à leurs séances après leur accouchement, en amenant leur enfant dans les premières phases de l'allaitement au sein »⁴⁸⁰. Ce psychanalyste suppose que c'est l'expérience qu'il a de cures avec des enfants ou adolescents qui l'a conduit à une tendance de plus en plus marquée à « considérer que la tolérance temporaire aux agirs sur le cadre » est sans doute « le seul moyen de piéger le négatif » et que c'est pour le patient une manière possible « pour mettre en jeu la part traumatique de son histoire »⁴⁸¹. C'est avec une acuité clinique qui m'a beaucoup touchée que F. Duparc décrit, à partir de ces séances à trois, comment il a occupé une position de *tiers* réel, entre une jeune

⁴⁷⁸ Schaeffer, J. (2015). Rythmicité et différence des sexes dans la cure. Dans Boubli, M. & Bardier, A. *Temporalités psychiques en psychanalyse. Le présent du passé* (p. 91-106). Paris : Éditions In Press, p. 98.

⁴⁷⁹ Duparc, F. (2001). Inquiétante voracité. (De l'œil à la bouche, du sein au regard). *Revue française de psychanalyse*, 65, 1463-1485.

⁴⁸⁰ Ibid., p. 1464.

⁴⁸¹ Ibid., p. 1463.

mère et son bébé ; la mère allaitait son enfant dans une incapacité à le faire patienter. Le psychanalyste explique comment cette patiente a pu accepter « sa sensualité » qui lui permettait de vivre « une expérience extrêmement sensuelle avec son bébé, tout en l'aidant à ne pas sombrer dans l'angoisse de la fusion⁴⁸². Il me semble, qu'il y a dans mon rapport à ma fonction de direction, une dimension fusionnelle, je dirais confusionnelle dans ce que je projette d'une intense « voracité » dans ce que je me figure des attentes et besoins de celles et ceux avec qui je travaille. N'est-il pas possible que j'ai projeté un rapport à l'oralité très vorace sur lequel il semblerait que je me sois construite ? D'après le discours de ma mère, il lui aurait été impossible de m'allaiter tant mes besoins étaient insatiables, ma mère a été très vite épuisée et dit-elle si « vidée », qu'elle avait trouvé *la* solution pour me nourrir : elle me « prêtait » à notre voisine qui venait tout juste d'accoucher. En effet, alors qu'elle donnait le sein à son propre fils, cette femme m'a alimentée avec son second sein. Je n'ai jamais pu envisager d'allaiter mon propre fils, comme si j'avais cristallisé l'incapacité de ma mère de m'allaiter, non pas comme une incapacité physiologique mais comme une incapacité maternelle transgénérationnelle. Je peux me demander si ce ne fut pas pour moi, la seule façon que j'ai trouvée pour ne pas lui en vouloir. Avec cet éclairage à partir de ma propre histoire, je peux suggérer qu'une plus grande connaissance des histoires de vie des personnes que j'ai interviewées permettrait de dégager d'autres éléments de compréhension dans leur rapport à leur fonction de direction.

Avec le recul, j'ai l'impression que mon congé d'écriture fut pour moi l'occasion de m'imposer une phase de *sevrage* dans mon rapport à ma fonction de direction. Mon congé d'écriture n'aurait-il pas eu en quelque sorte, la fonction de sevrage qu'ont eue, pour sa patiente, les séances à trois décrites par F. Duparc. Cet auteur écrit à ce propos : « le sevrage de ces séances à trois, où [la patiente] avait pu un moment amener sa partie enfant carencée en toute sécurité se fit progressivement, avec de nouveaux rêves et des fantasmes »⁴⁸³. Pour ma part, c'est un peu comme s'il avait fallu que je me dé-fusionne physiquement de la structure MECS dans

⁴⁸² Ibid., p. 1466.

⁴⁸³ Ibid., p. 1468.

laquelle je m'étais pratiquement incrustée pour pouvoir me sevrer de ce rapport en fin de compte très sensuel avec l'institution. Me concentrer sur mon travail de recherche a été sans doute la meilleure manière possible, comme pour la patiente de F. Duparc, « à travers des thèmes d'identification, identification phallique avec le bébé [avec la MECS pour moi], de réaliser le plaisir qu'elle y avait pris, avant de pouvoir réinvestir [ma] féminité et [mon] désir pour [la recherche] »⁴⁸⁴. Je crois que ma propre démarche de sevrage a autorisé mon directeur-adjoint à laisser s'exprimer son propre rapport à sa fonction de direction-adjointe et à être en capacité aujourd'hui de révéler sa capacité à faire *tiers* dans les tendances « voraces » qui pourraient subsister dans mon rapport à l'institution que je dirige. D'ailleurs, je réalise que je peux tout autant occuper cette fonction de *tiers* pour lui à mon tour dans son propre rapport avec l'institution.

3-5-3 La directrice que je suis depuis mon retour de congé

J'ai repris mes fonctions après les six mois de congé ; j'avais bien avancé dans l'écriture de l'analyse des entretiens mais j'étais loin d'avoir terminé l'écriture de la thèse. La métaphore qui me vient à ce propos, c'est que je suis revenue « enceinte » de ma thèse, je devais donc trouver « ma » solution pour en accoucher. Je crois surtout que la directrice avait pendant quelques mois laissé une plus grande place, en moi, à la chercheuse. En reprenant mon poste, j'ai compris que mon « immersion en recherche » avait généré chez moi des remaniements psychiques qui modifiaient désormais ma posture de directrice. En effet, le fait d'avoir accepté qu'une autre directrice prenne ma place pendant mon absence et que, durant cette absence, toutes mes délégations aient été supprimées, que mes collaborateurs et collaboratrices aient exprimé à travers leur silence à mon égard que, pour l'instant, je n'avais plus d'existence dans leur quotidien et que la maison MECS continuait à vivre en dehors de moi, tout cela m'a permis de me « décoller », de me « déprendre » quasi corporellement de ma fonction. J'ai l'impression qu'il m'a fallu sentir physiquement l'enveloppe corporelle qui me distingue de l'enveloppe

⁴⁸⁴ Ibid.

corporelle de l'autre, pour revenir à mon poste en mettant suffisamment d'écart entre moi et la fonction et m'approcher d'une position de directrice « suffisamment bonne » dans le sens winnicottien du terme. Je me sens bien plus disponible à ceux qui m'interpellent. Pourtant je ne suis plus interpellée avec l'intensité que j'ai connue et qui me donnait l'impression que l'immédiateté de ma réponse était vitale. J'ai acquis une nouvelle posture qui, tout en me permettant de tenir ma place au sein de l'institution, m'autorise à être dans une écoute sensible aux phénomènes institutionnels et à leurs effets pour les personnes.

Lorsque je tente de comprendre les ressorts inconscients qui sous-tendent les remaniements psychiques qui ont été à l'œuvre pour moi, c'est à travers les propositions de G. Gaillard et J.-P. Pinel, en termes d'actif-passif et de féminin-phallique que je trouve des éléments pour étayer ma réflexion. Ces auteurs, à partir de leurs interventions auprès d'équipes dans des institutions de la mésinscription, proposent d'explorer « la manière dont les appareillages qui se développent dans ces institutions confrontent les professionnels et les équipes au jeu des polarités inhérent aux dynamiques psychiques – entre activité et passivité, entre phallique et féminin. »⁴⁸⁵. Ces cliniciens ont observé, à travers leur travail de régulation dans ce type d'institutions, que « le soin et l'accompagnement social ne sauraient opérer sans un consentement à se laisser malmener par l'autre (l'utilisateur, le patient) » ; ils précisent que cela confronte cycliquement les professionnels à « des éprouvés de passivité » qui peuvent être confondus avec une *passivation*, vécue comme une « perte de position active ». Ils poursuivent en précisant que « la *passivité* n'est tolérée par le sujet que s'il s'éprouve dans le lien », car en effet, « si la passivité n'est pas expérimentée comme passivité active » elle devient alors l'objet d'un refus, « celui-là même que Freud (1937) pointe comme le “refus du féminin” ». Ces positions professionnelles supposent, selon ces auteurs, « une expérience de l'accueil du creux et du féminin ». Quant à la « logique phallique », elle s'inscrit, d'après eux, dans l'inconscient sous la forme « d'être ce complément, ce

⁴⁸⁵ Pinel, J.-P. & Gaillard, G. (2012). Actif-passif, féminin-phallique : le travail des polarités au sein des équipes. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 14, 113-129.

comblement qui abolit tout manque »⁴⁸⁶. Avant mon congé d'écriture, je crois comprendre que j'avais construit ma posture de directrice sur une logique phallique, j'étais persuadée que je devais répondre à toutes les questions, comme s'il s'agissait de commandements : dès qu'une équipe me faisait part d'un manque de matériel, de personnel, mon objectif était de chercher presque immédiatement à combler le vide, ce qui d'ailleurs faisait écho à une culture dans cette institution du comblement du vide. J'ai le sentiment que, depuis mon retour dans ma fonction, je supporte bien plus tranquillement de ne pas avoir de réponse, de laisser un peu de place au vide, au « creux » en moi, et j'observe comment ce creux laisse un espace de « créativité » pour les équipes. J'ai aussi le sentiment de ne plus vouloir être tout l'un ou tout l'autre mais de faire place, comme le suggèrent ces auteurs à « une bisexualité autorisant et le travail du masculin et celui du féminin »⁴⁸⁷.

3.5.3.1 Utiliser la théorie pour affronter la violence institutionnelle

Durant mon congé, j'ai découvert des théorisations, élaboré des analyses, c'est-à-dire que j'ai mis de la distance en quelque sorte, avec la violence institutionnelle. Je crois qu'avant ce congé, j'avais une connaissance intellectuelle de la dimension institutionnelle dans l'intensité et la violence des rapports intersubjectifs de la MECS. Aujourd'hui, j'ai le sentiment d'être revenue « en connaissance de cause » ; j'entends que la violence dont parlent les auteurs, tels que E. Enriquez, C. Dejours, R. Kaës, J.-P. Pinel, G. Gaillard et encore bien d'autres, est à l'œuvre dans la MECS que je dirige et que c'est en tenant compte de cette violence que je dois continuer à travailler, en essayant de faire en sorte qu'elle fasse le moins de dégâts possible aux adolescentes, aux professionnel·e·s, aux collaborateurs et à moi-même.

Comme je l'ai déjà évoqué, j'anime un séminaire groupal d'accompagnement à l'écriture du mémoire du master FIAP à l'université. Une partie du mémoire est centrée sur la pratique professionnelle de l'étudiant-professionnel ; j'ai pu observer que, très fréquemment, les étudiants sont amenés à aborder leur rapport à leur directeur ou directrice ou à la « direction » de l'institution dont ils dépendent; les

⁴⁸⁶ Ibid., p. 116.

⁴⁸⁷ Ibid., p. 122.

élaborations qu'ils construisent à ce propos m'ont beaucoup aidée dans ma posture de directrice. En effet, lorsque j'occupe ma place de directrice, les élaborations des étudiants ont un effet de filtre psychique interne, qui me permet de me dégager de l'intensité de certaines émotions que peuvent me renvoyer les salariés. J'ai l'impression que dans cette dialectique qui s'est mise en place entre la directrice et la chercheuse, un appareillage psychique s'est constitué en moi qui me permet aujourd'hui de soutenir ma posture de directrice en dégageant le sujet que je suis du personnage auquel s'adressent de nombreuses projections des professionnel-le-s et des adolescentes accueillies. C'est également à travers un travail thérapeutique de longue haleine que je tente de ne pas répondre en lieu et place du personnage et de ne pas me prendre pour « la directrice », et que je tente d'avoir conscience autant que possible que je ne suis pas ce personnage. Parfois, il est arrivé que, malgré ces divers étayages psychiques, les filtres cèdent et que ce soit à la place du personnage que j'ai été tentée de répondre ; le risque alors est de laisser se retourner contre le professionnel qui nous fait face, la haine, la colère ou l'amour intense qu'il vient adresser au personnage de directeur qu'il s'est construit. J'ai aujourd'hui une équipe de cadres et un directeur-adjoint qui sont capables d'identifier ces dérives, si elles apparaissent chez moi et ils et elles savent que j'ai besoin de leur lucidité dans ces moments pour soutenir les limites qu'aucun d'entre nous ne doit dépasser.

3.5.3.2 Pourquoi je reste dans l'Association ?

Cette question s'est imposée à moi, à mon retour de congé. Cette institution offre à ses directeurs des espaces d'élaboration dont j'ai envie de me saisir. Le conseil de direction qui rassemble, au moins une fois par mois, l'ensemble des directeurs et directrices autour du directeur-général et son adjoint, représente une instance qui a une fonction de « garde-fou » contre toute tentation que nous pourrions avoir de renoncer à produire ensemble de la pensée. Je considère aussi que le travail de recherche, quand je l'aurais abouti, me permettra d'en partager certains résultats au sein de l'Association.

PARTIE 3

Cette partie sera consacrée à l'analyse des entretiens dont les éléments de verbatim sont rassemblés dans le document « Volume annexes ».

Une directrice et un directeur ont moins de quarante ans et les deux autres plus de 47 ans. Une directrice de MECS occupe également les fonctions de direction-adjointe d'un pôle regroupant plusieurs services et un directeur est parallèlement directeur d'un service d'hébergement en urgence et directeur départemental. Les deux autres occupent uniquement des fonctions de direction de MECS. Les deux plus jeunes ont une formation initiale dans un autre champ que celui de l'éducation spécialisée (la finance pour l'une, et l'armée pour l'autre). L'un d'entre eux, Mathieu, dirige l'unique établissement que gère l'Association qui l'emploie. Les quatre interviewé·e·s ont une expérience d'au moins 5 ans dans leur fonction bien qu'une des deux directrices n'occupe son poste actuel que depuis un an. Cette directrice dirige une MECS qui, en plus d'accueillir des adolescents, prend également en charge des enfants âgés d'au moins 8 ans. Les quatre MECS sont situées en Île de France.

L'ordre d'apparition des entretiens est l'ordre dans lequel j'ai réussi à terminer une analyse complète. C'est pourquoi je commencerai avec la présentation de l'analyse de l'entretien que j'ai réalisé avec Irina.

Chapitre 1 L'entretien d'Irina

J'ai été mise en contact avec Irina par le biais de Christine (avec qui j'ai réalisé le dernier entretien). J'ai téléphoné à Irina début juillet ; elle a accepté volontiers les modalités de l'entretien. C'est parce qu'elle me précise que son agenda est resté à son bureau, que j'apprends qu'elle est en congé pour deux jours. Nous convenons qu'elle me contacterait dès le lundi suivant, lorsqu'elle aura repris son travail. Je me souviens avoir été très embarrassée de l'avoir dérangée pendant ses congés surtout au regard de l'accueil presque chaleureux qu'elle m'a réservé.

1-1 Contexte de l'entretien

J'ai choisi le prénom fictif Irina pour respecter l'anonymat de l'identité de l'interviewée. Je crois que le choix de ce prénom vient de la correspondance orientale qu'il détient, pour moi avec le vrai prénom d'Irina, qui est un prénom d'origine persane ayant pour moi, de fortes résonances culturelles. Irina porte en effet un prénom qui existe depuis des siècles dans la littérature du Moyen-Orient. Il possède une forte connotation de jeune héroïne passionnée et romantique. Sa signification fait écho, dans mes représentations, à des sensualités crépusculaires, musicales et renvoie à l'image d'une jeune femme douce et dure à la fois. Avec le recul, je réalise que si je n'ai pas choisi un prénom fictif avec une consonance maghrébine c'est sans doute dans une tentative de distanciation avec l'interviewée dont le nom et prénom me renvoient à mon pays d'origine. Il me semble que j'ai souvent la volonté de refréner les émotions liées à mes racines culturelles parce qu'elles font surface en moi souvent lorsque je m'y attends le moins et elles me plongent alors dans une sorte de tristesse mélancolique. Le prénom Irina représente en fin de compte un compromis ; ses origines slaves s'opposent aux origines maghrébines du vrai prénom d'Irina alors que sa terminaison évoque une nonchalance que je trouve orientale. Irina ne m'a pas rappelée le lundi suivant comme nous en avions convenu. C'est moi qui l'ai rappelée deux jours plus tard. Elle se montre alors très avenante, s'excuse et évoque le rythme « *de fou* » qu'elle a trouvé à son retour et qui ne lui a pas laissé le temps de me contacter. Nous fixons une date de rencontre pour deux semaines plus tard. J'arrive à notre rendez-vous quelques minutes en avance. J'entre dans un grand hall qui me fait penser à un Centre, un Centre de caisse d'allocations familiales, ou un Centre de sécurité sociale, ou encore un Centre d'action sociale, mais rien qui me renvoie à une maison d'enfants. J'aperçois une personne dans un bureau d'accueil totalement vitré. Lorsque je m'adresse à elle, je suis convaincue qu'elle va m'annoncer que je ne suis pas au bon endroit et qu'elle ne connaît aucune Irina B. Contre toute attente, la personne à l'accueil appelle Irina au téléphone et me propose de m'asseoir pour patienter. Durant ces quelques minutes, mon esprit vagabonde et je me surprends à

imaginer ce que penserait une personne dans la salle d'attente de l'institution que je dirige. Penserait-elle comme moi, que l'endroit ne ressemble pas à une maison d'enfants ? Lorsque peu de temps après avoir pris mes fonctions, j'avais conduit les travaux de réaménagement, je me suis souvenu à quel point il me tenait à cœur que justement l'endroit destiné à accueillir les visiteurs ne reflète pas exclusivement l'activité de l'établissement. Je n'imaginai pas y voir affichés des posters pour promouvoir la Protection de l'Enfance ou la charte des droits de l'enfant ou encore les photos du dernier séjour à la neige affichant des adolescents *heureux* et *épanouis* auprès de leurs éducateurs. Je crois que je souhaitais un lieu neutre dans lequel des parents pouvaient se trouver sans être soumis à des images susceptibles d'atteindre leur sensibilité et les renvoyer à la représentation de leur enfant heureux hors de leur regard et de leur vie. De plus la salle d'attente de la maison d'enfants que je dirige ne se trouve pas sur le lieu de vie des jeunes, lieu demeurant préservé des visites de personnes extérieures. Je me disais qu'Irina avait, elle aussi, sans doute souhaité entretenir une sorte de neutralité du lieu. Je suis seule dans le hall d'attente, une personne arrive et je suppose que c'est Irina. En effet, elle me salue et m'invite à la suivre avec un large sourire. Elle porte un tailleur-pantalon avec un chemisier cintré. Elle me paraît très jeune, dynamique et lumineuse. Je crois que je m'attendais à une personne à mon image, d'une cinquantaine d'années, étape à laquelle la part directrice en moi imagine que, dans son parcours, une femme peut atteindre des fonctions de direction. Nous empruntons une porte indiquant que son accès est interdit au public. Je comprends qu'Irina va me recevoir dans l'aile réservée au personnel. Je remarque tout de suite que nous sommes dans un endroit dont la construction est récente avec des installations d'isolation phonique qui donne une ambiance un peu feutrée au couloir que nous empruntons. Je perçois le choix d'Irina de me recevoir dans cette partie des locaux comme une marque d'attention dans la perspective de notre entretien. Je continue de suivre Irina lorsqu'elle entre dans une salle dans laquelle une de ses collègues se sert un café. Elle nous présente, je ne retiens pas du tout ce qu'elle me dit à propos de sa collègue. Je retiens seulement qu'Irina prononce précisément mon nom et prénom et qu'elle reste très évasive sur l'objet de ma présence. Irina me propose un café que j'accepte volontiers. Ce que

je regrette aussitôt parce qu'elle n'en prend pas et que je vois que cela la contraint à mettre ma tasse sur un petit plateau pour la porter dans le bureau où aura lieu l'entretien. La manière qui semble si naturelle chez Irina de m'accueillir m'est familière. Je reconnais, au-delà des attitudes un peu protocolaires, les valeurs d'hospitalité avec lesquelles j'ai grandi. Il y a comme un écho dans une part d'éducation que nous aurions pu partager et qui me semble créer une complicité de base entre elle et moi. Nous sommes à présent dans une grande pièce, je comprendrai dans le cours de l'entretien qu'il s'agit du bureau d'Irina. Nous nous installons sur une petite table ronde placée contre un mur. Un grand bureau se trouve de l'autre côté de la pièce qui est éclairée par une large baie vitrée donnant sur un joli parc où je distingue deux bâtiments.

Je me propose, dans un premier temps, de rapporter le contenu manifeste des propos d'Irina durant l'entretien.

1-2 Résumé du discours manifeste

Pour inaugurer l'entretien j'indique à Irina que l'interview ne durera pas plus de 45 minutes, une heure au maximum. Je lui énonce ensuite la consigne : « *en fait / ce que je vais vous demander / c'est vraiment de me parler / vraiment comme ça vous vient / de la manière dont vous vivez votre fonction de direction / et un peu plus spécifiquement / en rapport avec la question du temps* » (l. 6 à 9 p. EI-1). Irina introduit son propos en précisant qu'elle a une double casquette, s'interrompt et propose tout d'abord de faire une brève présentation des cinq établissements qui constituent le pôle. La Maison d'enfants a été créée dans l'après-guerre. Irina est investie d'une double fonction, elle est « *directrice-adjointe du pôle et directrice de la maison d'enfants* » (l. 52 p. EI-2). Elle présente nommément chacun de ses collègues directeurs, responsables et chefs de service et indique qu'il « *y a un directeur de pôle* » (l. 49 p. EI-2). Irina expose plus spécifiquement le travail qui s'effectue au sein de la MECS située dans le parc qu'elle indique à travers la baie vitrée du bureau dans lequel nous sommes installées. Cette structure accueille des enfants et grands adolescents qui ont entre 13 et 21 ans dont la prise en charge peut

s'avérer complexe. Après 4 minutes 52 d'entretien, Irina donne quelques éléments de son parcours qu'elle désigne d'atypique. Elle a d'abord effectué des études dans la finance et « *a découvert le social* » (l. 89 p. EI-4) lorsqu'elle était chargée des finances de la MECS. Elle s'est ainsi « *orientée sur des fonctions de direction* » (l. 89 p. EI-4) et a passé le CAFDES⁴⁸⁸. Irina ne reviendra plus sur son parcours durant le reste de l'entretien. Les fonctions de direction, explique-t-elle, sont très diversifiées, on y « *fait un peu tout* » (l. 95 p. EI-4), cependant, ce sont les responsables de service qui sont garants des projets des jeunes, elle en a, pour sa part, une vision globale. La partie management est celle qui lui prend le plus de temps, surtout qu'elle assure la gestion R. H⁴⁸⁹ des 130 salariés employés par le pôle. Bien que reconnaissant la chance qu'elle a de pouvoir s'appuyer sur les « *fonctions support* » (l. 138 p. EI-6) qui sont des professionnels qui l'assistent sur des aspects très administratifs de son travail, il n'en reste pas moins, pour Irina, que (8 mn , 45 s) : « *la fonction de direction prend beaucoup de temps, du temps physique ici sur place* » (l. 143 p. EI-6) et ce n'est pas parce qu'elle rentre chez elle, que les choses sont réglées. Elle estime que c'est à elle de se fixer ses propres limites. Irina se souvient lorsqu'elle a pris ses fonctions de direction, qu'elle avait de nombreuses choses à assimiler, à faire et des projets à mettre en place. « *Et si on se met pas nos propres limites / on peut être fatigué très rapidement* » (l. 154 p. EI-6). Pour Irina, les missions de management peuvent générer une grande fatigue susceptible de conduire au « *burn out des personnels de direction* » (l. 157 p. EI-6). En tant que manager, elle doit se préoccuper de préserver la qualité de vie au travail des professionnels alors que le Siège de l'Association qui l'emploie ne s'en occupe pas vraiment à son égard. Elle a la chance « *d'être en co-dir* » (l. 162 p. EI-7) et la proximité de ses collègues, directeurs des autres structures intégrées dans le pôle, représente un soutien, un espace d'échange important, et une possibilité de « *s'autolimiter* » (l. 166 p. EI-7). Irina peut, dans le cadre des astreintes, être

⁴⁸⁸ Pour rappel, le CAFDES (Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Directeur d'Établissement ou de Service d'intervention social) est le seul diplôme national délivré par l'École des Hautes Études en Santé Publique (EHESP) de Rennes et conjointement par la direction de l'Action Sociale. Le CAFDES est un diplôme de niveau I et son obtention permet de diriger tout type d'établissement ou de service éducatif, social ou médico-éducatif.

⁴⁸⁹ La gestion R. H. est la gestion des Ressources Humaines.

interpellée à toute heure par téléphone et le cas échéant, être amenée à se déplacer. Néanmoins, selon les raisons qui motivent un appel sur l'astreinte, elle peut décider de reporter au lendemain la réponse qu'elle doit apporter, en s'appuyant sur les personnes présentes dans la journée. Ce qui l'amène à revenir sur l'importance, pour se protéger, de s'appuyer sur ses collègues. Il existe également, le GRE qui est un groupe de directeurs de MECS du département⁴⁹⁰ dont la fréquence des rencontres est trimestrielle. Le directeur d'Irina, qui, précise-t-elle, a été l'ancien directeur de la MECS, a d'ailleurs contribué à la création du GRE. À l'évocation de ce groupe, Irina précise que c'est par ce biais-là que j'ai obtenu ses coordonnées. Les échanges dans ce groupe ne portent pas sur le « *quotidien mais plus sur nos relations avec nos financeurs* » (l. 228 p. EI-9). Elle regrette du reste que ces instances n'existent pas dans l'Association dont elle dépend et dans laquelle les activités liées à la Protection de l'Enfance sont, pour le moment, très restreintes. Alors que nous sommes à un tiers de la durée de l'entretien, Irina me demande de lui poser plus de questions. Je l'invite alors à développer un peu ce qu'elle disait en début d'entretien à propos du management qui lui prend beaucoup de temps. Irina reprend à propos de sa conception de son travail ; elle tient à offrir des conditions de travail agréables aux professionnels qui ont la charge des jeunes et qui, au quotidien, sont confrontés à « *certaines situations qui peuvent faire écho / dans leur vie / leurs expériences de vie en tout cas* » (l. 262 p. EI-10). Elle s'attache à leur proposer « *un cadre idéal / idéal / un cadre de travail où les professionnels / peuvent venir travailler avec plaisir* » (l. 265 p. EI-10), « *même si / certaines situations font / qu'il y a des débordements* » (l. 270 p. EI-10), ajoute-t-elle. Cette réflexion l'amène à évoquer son intérêt de connaître le fonctionnement d'autres structures que j'aurais pu rencontrer dans le cadre de la recherche : « *alors / je ne sais pas si c'est pareil / dans les autres établissements / que vous avez pu rencontrer* » (l. 272 p. EI-11). Pour Irina, cela dépend de l'organisation. C'est pourquoi elle a fait en sorte de s'entourer de chefs de service dont le parcours, contrairement à elles, sont à même de suivre la prise en charge des jeunes, qui sont « *leur cœur de métier* » (l.

⁴⁹⁰ C'est d'ailleurs à ce moment que je comprends que c'est par le biais de ce groupe que Marianne m'a mise en contact avec Irina et Mathieu.

291 p. EI-11). Ils sont en somme les « *managers de proximité* » (l. 284 p. EI-11) auprès des équipes éducatives. Elle est, quant à elle, là pour les soutenir, les superviser en faisant un point hebdomadaire avec eux. Même s'il ne le déclare pas officiellement, le département, unique financeur de la MECS, modifie actuellement ses orientations s'agissant de la prise en compte des jeunes majeurs (18-21 ans), en réduisant les durées de séjour. Ce qui représente une pression pour les responsables de service et les équipes éducatives dont l'objectif de travail est de permettre aux jeunes « *de sortir du dispositif / en étant dans le droit commun / mais en le travaillant sur des plus courtes durées* » (l. 306 p. EI-11). C'est pourquoi, pour Irina, les réunions de *co-dir* sont essentielles pour échanger autour de toutes ces questions. Nous sommes en seconde partie d'entretien lorsqu'Irina aborde la situation d'une salariée qui est en arrêt de travail et les dysfonctionnements que cela peut générer au niveau du service. Il lui est difficile de répondre à ses obligations d'« *assurer un service 24 24 7 jours sur 7 / avec des salariés qui / à des moments / rencontrent des difficultés* » (l. 338 p. EI-13). Irina rencontre de grandes difficultés pour remplacer les nombreux salariés qui sont en arrêt de travail. D'autre part, elle se rend compte que plusieurs salariés font face à des difficultés financières importantes et dont ils lui font part lorsqu'elle les rencontre individuellement. Cette question qu'Irina développe durant une dizaine de minutes est au centre de ses préoccupations. Il n'est pas aisé, pour elle, de répondre aux soucis des salariés surtout dans le cadre très réglementé de la convention qui régit le secteur du travail social. Irina ne peut agir ni sur les heures supplémentaires limitées par le Code du travail, ni sur les augmentations de salaire uniquement associées à l'évolution de carrière et pas plus sur la revalorisation du point⁴⁹¹. Elle essaie, lorsque cela est possible, d'encourager les salariés à réaliser une formation pour obtenir un diplôme, prendre un poste à responsabilité par le biais de la politique de mobilité interne qu'elle soutient au sein du pôle. Heureusement que pour faire face à tout cela, elle peut s'appuyer sur le *co-dir* et sur les responsables de service. Interrogée sur le

⁴⁹¹ La valeur du point et l'indice de rémunération, utilisés pour calculer le salaire de base du salarié, doivent, quant à eux, figurer dans la Convention Collective dont dépend l'Association gestionnaire. La valeur du point en 2018 est de 3.77 euros.

temps qu'elle parvient à garder pour elle, Irina exprime l'aspect illimité dans le temps que requiert sa fonction : « *on est sur du 24 24 7 sur 7 24 / voilà / donc on pourrait être là tout le temps / y aura toujours quelque chose à faire* » (l. 486 p. EI-19). Elle décrit son investissement surtout au moment de sa prise de poste dans ces termes : « *j'ai eu du mal au départ / et j'ai eu un grand moment de fatigue / et je me suis dit non / si je veux continuer/ il va falloir que je ralentisse un peu // pour continuer dans la durée* » (l. 474 p. EI-18), l'envie de s'investir lui faisant parfois oublier la nécessité de se reposer. Irina se souvient de l'époque où elle était déjà directrice-adjointe du pôle et qu'elle effectuait sa formation pour l'obtention de son CAFDES ; elle était en formation une semaine par mois et à son retour, elle devait rattraper tout ce qui s'était accumulé durant son absence. Irina travaille sur le pôle depuis dix ans et assure les fonctions de directrice de la MECS depuis près de quatre ans. La nécessité d'assurer une continuité de présence auprès des jeunes et des équipes l'amène à « *s'auto-limiter* » (l. 495 p. EI-19) avec ses collègues responsables de pôle. Irina relie tout cela au fait qu'elle se situe dans une démarche de création d'établissement dans laquelle elle a eu à stimuler les équipes pour qu'elles s'engagent dans la mise en œuvre de projet. Elle se remémore à nouveau l'étape de réaménagement des locaux du pôle : « *il y a eu des déménagements / y a eu des installations / y a eu des changements / la maison d'enfants également / les nouveaux appartements / à l'extérieur / donc / c'était beaucoup de changements* » (l. 556 p. EI-21). Parallèlement Irina a eu à réaliser « *tout un travail de fusion* » (l. 562 p. EI-21) entre deux services, ce qui soulève aujourd'hui des questions d'identité pour les équipes soutenues par l'intervention sur site d'une école qu'Irina a organisée. Aujourd'hui, elle engage les équipes à travailler certains points classiques de MECS comme la laïcité ou la sexualité des jeunes. Irina s'attache à travailler ses « *outils* » (l. 566 p. EI-21) et ceux de ses équipes pour revenir « *réellement à notre (leur) cœur de métier* » (l. 568 p. EI-21). Interrogée sur le lien qu'elle entretient avec les jeunes, Irina précise qu'elle les rencontre surtout au début et à la fin de leur prise en charge. Le reste du temps, elle les croise lorsqu'elle passe les saluer ainsi que les équipes éducatives dans les locaux de la MECS et lors des repas qui sont pris dans le même lieu. Alors que l'entretien touche

à sa fin (43mn, 55 s.), Irina revient sur la question du temps explicitant qu'« *au niveau du fonctionnement / on a réussi à trouver un équilibre / le problème c'est que cet équilibre est fragile / dans le sens où si / y a des absents / on se retrouve / du coup / déséquilibré* » (l. 619 p. EI-23). Par absence, Irina entend les absences imprévisibles qui sont dues généralement aux arrêts de travail des salariés et qui rendent leur remplacement difficile ; ces absences la contraignent, en effet, à déléguer un surcroît de travail aux salariés présents. Ceci engendre de la fatigue supplémentaire. Pour exemple la situation d'une des deux responsables de service, qui est en arrêt de travail depuis plus de deux mois, a confronté son collègue à une surcharge de travail et il a été très fatigué avant son départ en congé. Bien qu'elle fasse en sorte de trouver un équilibre avec ses deux responsables, en anticipant l'organisation des services, « *la vie la vie fait parfois / les évènements de la vie / font que ça chamboule / ça chamboule les choses* » (l. 652 p. EI-24). Ce seront les dernières paroles d'Irina qui furent enregistrées. En effet, sans que j'y prête attention tout de suite, l'enregistreur a cessé de fonctionner affichant 46.59 minutes. L'entretien touchait à sa fin, mais je suis incapable de me souvenir précisément des derniers mots prononcés par Irina. À la fin de l'entretien, Irina m'a proposé de visiter les locaux, proposition que je ne saisis pas. Je crois que je craignais, hors du cadre contenant de l'entretien, que ma part directrice prenne le pas sur ma part chercheuse, et de me retrouver ainsi dans une forme de familiarité avec Irina. Il me semble que je n'aurais pas pu réaliser cette visite sans l'interroger, avec une curiosité très professionnelle sur le déroulement des travaux, risquant ainsi d'être démasquée. Irina m'a raccompagnée jusqu'au hall d'entrée où nous nous sommes salués.

1-3 Analyse de ma conduite de l'entretien

En sortant de l'entretien, j'ai enregistré mes paroles que j'ai rédigées ensuite. Je crois que c'était, pour moi, une tentative de capter les quelques secondes ou minutes qui n'avaient pas été enregistrées. C'est à partir de ces impressions enregistrées que je peux dire que j'avais le sentiment d'avoir eu un entretien particulièrement

agréable. Lorsque je l'ai aperçue dans le hall, j'ai été saisie par la jeunesse d'Irina, pensant qu'elle avait à peine 30 ans. Elle dégageait quelque chose de particulièrement accueillant, au sens le plus global. J'ai eu le sentiment d'être attendue, et qu'Irina était, au-delà de ce qu'elle montrait de très avenant, dans une sorte de disponibilité intérieure. Je me sentais séduite par tout le contexte de cet entretien, l'accueil, les locaux très agréables et aérés, les saluts des personnes croisées dans le couloir que nous avons traversé. J'avais l'impression qu'Irina avait eu le souci de tout faire pour que notre échange se déroule dans des conditions suffisamment bonnes. Par exemple le choix qu'elle avait fait de nous installer sur une table ronde qui n'était ni trop grande, ni trop petite, placée contre un mur avec juste ce qu'il fallait d'enveloppant. J'ai le souvenir d'avoir commencé cet entretien avec une sensation de bien-être. Lorsque j'en ai réalisé la transcription, six mois plus tard, mes impressions étaient contradictoires. Ce fut une étape particulièrement désagréable, la qualité sonore de l'enregistrement était si médiocre qu'il m'a paru presque inaudible. L'écoute était émaillée du son du grincement de la chaise sur laquelle Irina était assise et le bruit d'un bracelet qu'elle portait. Cet exercice m'a demandé une concentration intense. L'écart entre le souvenir que j'avais de l'écoute directe durant l'entretien et l'écoute de l'enregistrement a été frappant avec des mouvements presque opposés. Autant le souvenir de l'échange m'avait laissé la trace d'un moment plaisant, léger, autant l'écoute de l'enregistrement me confrontait à une impression de lassitude. La voix d'Irina qui m'avait semblé dynamique, vivante, remplie d'élan était à présent comme écrasée, éteinte jusqu'au rythme de l'entretien qui me semblait ralenti. Les bruits de la chaise qui grinçait au moindre mouvement d'Irina ont pris tout l'espace sonore lors des premières écoutes. Ce n'est qu'au prix d'un effort « d'acclimatation » sonore que je suis parvenue à écouter l'enregistrement de cet entretien. Aujourd'hui, après les nombreuses écoutes que j'ai effectuées et le travail d'élaboration que j'en ai réalisé, je crois que j'ai construit une forme de « connivence » sonore qui me permet de l'écouter plus sereinement.

Comme pour les autres entretiens, c'est surtout le climat global que je garde en mémoire. Je ne me souviens pas précisément de ma manière d'être, si ce n'est le

sentiment de satisfaction que j'ai décrit. C'est seulement lorsque j'ai lu mes propos transcrits que je me suis rendu compte de mon implication sur le plan sonore durant cet entretien. J'entends par implication sonore, le nombre de fois (128) où j'interviens, alors que l'entretien a duré à peine 47 minutes. Pour introduire la consigne, et comme pour rassurer l'interviewée, je lui signifie : « *qu'on en a à peu près pour quarante-cinq minutes, une heure ce n'est pas plus de temps* » (l. 1 p. EI-1). Je crois que cette précision était associée, pour moi, au second entretien qui avait duré 1h17 minutes, ce qui, avec le recul, m'avait paru long. C'est, je crois, surtout à moi que s'adresse cette limitation dans le temps. N'était-ce pas une manière pour moi de me dégager de tout risque de débordement dans le cadre temporel de l'entretien, dont j'avais la responsabilité dans cette situation ? Je peux également me demander s'il ne s'agissait pas, de ma part, d'une stratégie d'auto-limitation visant à me dégager de la sensation de familiarité que j'avais pressentie déjà au moment où Irina m'avait proposé un café. Il me semble que c'est dans ce même mouvement défensif que je décline l'invitation de visiter les locaux que me fait Irina en fin d'entretien. C'est sans doute aux prises intérieurement avec toutes ces oscillations, entre la directrice et la chercheuse en moi, que je devais m'assurer que l'entretien ne dure pas plus d'une heure. J'énonce ensuite la consigne dans ces termes : « *et en fait c'est que j'vais vous demander / c'est vraiment de me parler / vraiment / comme ça vous vient / de la manière dont vous vivez votre fonction de direction et / un peu plus spécifiquement / en rapport avec la question du temps* » (l. 6 p. EI-1). À deux reprises j'emploie l'adverbe « *vraiment* », laissant entendre ainsi que l'interviewée pourrait avoir tendance à ne pas parler vraiment. Était-ce une manière de dire que je pouvais douter de sa sincérité ? En relisant la transcription de l'entretien, l'utilisation de cet adverbe, prononcé hors de mon contrôle, m'a paru totalement inappropriée. J'ai longtemps cherché à comprendre ce que je tentais de dire à Irina. J'ai d'abord pensé que cet adverbe trahissait peut-être le sentiment de devoir cacher mon identité, du moins professionnelle, puisque je ne me suis présentée à Irina que sous l'aspect de mon activité de recherche. D'ailleurs, lorsque l'entretien fut terminé et que l'enregistrement était arrêté, j'ai répondu de façon un peu évasive quand Irina m'a interrogée sur ma connaissance

du « *secteur*⁴⁹² ». Je lui ai laissé deviner qu'il y a fort longtemps j'ai travaillé dans un dispositif de Protection de l'Enfance. En écoutant de nouveau l'enregistrement, le ton avec lequel j'utilise *vraiment* paraît très bienveillant à l'égard de mon interlocutrice. J'y entends une volonté de ma part d'encouragement adressé à l'interviewée, comme si j'avais le souci de la mettre en confiance. Le ton que j'emploie me semble presque maternel. C'est en revenant de nombreuses fois sur l'analyse de cet entretien que je réalise que l'adverbe *vraiment* m'apparaît comme une contraction de ma pensée, tel qu'un lapsus masqué prenant « sa source dans une idée à moitié refoulée »⁴⁹³. Comme je l'ai déjà évoqué, je me suis reconnue dans les modalités d'accueil d'Irina qui témoignaient pour moi, de nos origines maghrébines communes. Dans la culture maghrébine, l'invité est roi, l'hôte ne doit être animé que par le souci de faire plaisir à celui qu'il reçoit. Quoique fasse, quoique dise cet invité, le but est de lui faire plaisir, sans jamais lui dire *vraiment* le fond de notre pensée et tout cela avec une profonde sincérité. Je crois qu'en précisant à Irina de me dire *vraiment* comment elle vit sa fonction de direction, était une manière, pour moi, de m'extraire de cette position d'invitée que j'avais eu l'impression d'avoir occupée depuis mon arrivée. Pour revenir à l'entretien alors qu'Irina acquiesce très spontanément à la consigne, je demeure dans une volonté d'apaisement à son égard, en lui disant que « *c'est vraiment simple* » (l. 11 p. EI-1). Nous sommes alors dans les toutes premières minutes de l'entretien. J'ai eu le sentiment qu'elle était particulièrement fière du « *pôle* » qu'elle avait contribué à concevoir, ce qui la rendait touchante. Tout au long de l'entretien, je l'ai encouragée, par des « *mm* », « *d'accord* » ou encore par mes relances. Lorsqu'Irina prend la parole juste après l'énoncé de la consigne, elle me demande la permission de commencer par la présentation du pôle en s'appuyant sur la plaquette qu'elle avait préparée. Ce n'est que lors de la première écoute que je réalise mes interventions excessives. J'étais convaincue que j'étais restée dans une réserve tout à fait adaptée à la posture du « bon interviewer », telle que je me la représentais. Je

⁴⁹² Je comprends qu'elle sous-entend le secteur de l'éducation spécialisée.

⁴⁹³ Freud, S. (1901). *Psychopathologie de la vie quotidienne. Application de la psychanalyse à l'interprétation des actes de la vie quotidienne*. Paris: Éditions Payot (1975), p. 65. Texte issu de http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html.

réalise avec la distance, et surtout lorsque j'écoute de nouveau l'entretien, que j'ai été inquiète qu'Irina ne parvienne pas à aller au bout toute seule. J'entends l'anxiété dans ma voix lorsqu'alors que l'entretien a commencé depuis cinq minutes, j'énonce de nouveau la consigne à l'adresse d'Irina sur un ton un peu directif : « *d'abord comment vous vivez cette fonction de direction et en rapport avec la notion du temps* » (l. 80 p. EI-3). J'ai réagi sans attendre aux propos qu'elle venait de m'adresser : « *voilà au niveau de la MECS / alors après pour les questions de / alors / la question du temps* » (l. 77 p. EI-3), qui m'ont laissée imaginer que l'entretien était fini alors qu'il venait à peine de débiter. À partir de ce moment-là j'ai eu le sentiment que chaque fois qu'Irina terminait une séquence très descriptive à propos de son environnement de travail, j'anticipais un essoufflement que je fantasmiais de sa part en lui posant une question sur un plan tout à fait technique telle que : « *le relais parental / qui fait / euh sa fonction (interrogatif)* » (l. 33 p. EI-2), ou « *c'est-à-dire les astreintes* » (l. 169 p. EI-7). Relancée dans cette direction, Irina partait de nouveau dans de longues descriptions des organisations, des services ou des articulations entre les divers dispositifs conçus pour permettre au « *pôle* » de fonctionner. Au bout de quinze minutes d'entretien, c'est Irina qui me demande de lui poser des questions. Je lui précise de nouveau la consigne laissant entendre qu'elle peut y arriver : « *c'est vraiment comment vous vivez cette fonction et donc en rapport avec cette question du temps effectivement, ce que ce que vous disiez tout à l'heure peut-être ; vous disiez tout à l'heure que le management vous prenait beaucoup de temps, peut-être un petit peu développer par rapport à ça* » (l. 248 p. EI-10). Quelque chose me pousse à l'aider, à la soutenir, j'irai jusqu'à dire à l'orienter. En relisant les propos d'Irina que j'ai transcrits, j'observe qu'elle ne prononce pas les mots jusqu'au bout, beaucoup sont escamotés par exemple : « *au départ / c'était pour les orphelins de guerre / euh et ensuite ça s'est transformé / donc / aux enfants d'Aide Sociale à l'Enfance* » (l. 24 p. EI-1). Irina commence par dire que *ça s'est transformé*, je m'attends alors à une information qu'elle ne donne pas, elle passe directement *aux enfants de l'Aide Sociale à l'Enfance*, c'est à moi alors de deviner qu'elle parle du public accueilli. Parfois c'est un mot qui manque « *le relais parental a ouvert deux mille quatorze* » (l. 31 p. EI-2), ou une

idée qui semble se suspendre et reprendre son cours à un autre point de réflexion : « nous louons des appartements en ville / où les jeunes peuvent / euh du coup aller et / euh c'est un dé / un pied vers l'extérieur pour ensuite aller / les orienter sur les le droit commun » (l. 69 p. EI-3), à moi d'imaginer ce qu'Irina était sur le point de dire un *dé-part*, un *dé-tour* etc. Je réalise que la phase de transcription fut épuisante parce que je me suis trouvée face à ces manques, ces mots comme vidés que j'ai dû combler pour *faire dire* à Irina ce que je pensais qu'elle tentait de dire. Je me suis trouvée dans une position de suppléance pour la prononciation et à devoir faire des choix pour compléter certains mots dans un souci de confort pour le lecteur. La jeunesse d'Irina dans sa fonction de directrice et son étrangeté au monde du travail social m'ont située naturellement à son égard dans une posture d'accompagnement. Irina aurait pu être une jeune collègue directrice dont mon directeur m'aurait confié le tutorat⁴⁹⁴. Par ailleurs, l'image de petite fille que me renvoyait Irina, m'a conduite, à mon insu, et tout au long de l'entretien, à l'orienter pour l'aider à trouver ses mots, pour trouver sa voie. L'image de petite fille perdue que j'ai projetée sur cette jeune femme a convoqué chez moi le besoin impérieux de lui venir en aide. C'est une attitude que je peux avoir surtout en relation duelle. Avant de m'engager dans le parcours du master FIAP⁴⁹⁵, lorsque j'étais membre d'un groupe et qu'un membre de ce groupe rencontrait une difficulté au sein du groupe, spontanément je lui venais en aide quelle que soit la relation que j'entretenais avec cette personne. C'était plus fort que moi. Le cheminement psychique que j'ai accompli depuis, m'a permis de rester un peu plus en retrait en laissant davantage d'espace aux autres et surtout à la personne concernée pour trouver *sa* solution. Enfant, j'ai appris à anticiper les débordements de ma mère même si son agressivité m'était directement adressée. Enfant unique, j'ai toujours pensé que je devais « faire quelque chose » avant que cela dégénère, je savais que personne, aucun frère, aucune sœur n'était là pour prendre le relais. C'était à moi

⁴⁹⁴ Dans l'association qui m'emploie, un dispositif de tutorat est proposé à chaque directeur, dans les premiers mois de sa prise de fonction. Deux autres directeurs, ayant généralement une expérience significative de la fonction de direction, sont nommés par le directeur-général pour assurer ce tutorat qui prend la forme d'entretiens réguliers, temps d'élaboration indispensable pour le directeur concerné, qui vise à lui permettre de prendre le recul nécessaire à ses prises de décision.

⁴⁹⁵ Formation à l'Intervention et à l'Analyse de Pratiques.

d'aller aider ma mère avant qu'elle ne bascule et qu'elle ne dise le mot de trop. Elle disait systématiquement tout ce qu'elle pensait vraiment, ne réalisant les effets blessants sur les autres que lorsqu'il était trop tard. Ce qui d'ailleurs la mettait dans un état de culpabilité et de souffrance qui m'était intolérable. En conséquence de quoi, dès que ma mère prenait la parole en ma présence, j'étais sur le qui-vive appréhendant le petit mot assassin qui m'aurait échappé. Je réalise que cela demeure encore compliqué pour moi, de ne pas assister une personne, même si je ne la connais pas, lorsque je pressens qu'elle est peut-être en difficultés. Je me demande, avec le recul, dans quelle position ambivalente je me suis mise au moment de l'échange avec Irina. J'ai tantôt cherché à l'aider à aller au bout de sa pensée, tantôt je l'ai interrompue craignant qu'une émotion vienne la submerger. Irina a abordé des situations qui venaient faire écho avec ce, qu'à cette période-là, je vivais au quotidien dans ma fonction de direction. Lorsque, dans mon contexte professionnel, j'avais tenté de partager mes questionnements avec d'autres directeurs, je me suis confrontée à l'expression de leur incompréhension. J'avais le sentiment d'être la seule directrice dont les salariés étaient mal au travail. J'entends qu'Irina est bouleversée lorsque les salariés, qu'elle rencontre dans le cadre de ses fonctions, lui confient leurs difficultés: « *alors c'est vrai qu'c'est compliqué / moi quand un / j'ai eu plusieurs salariés en entretien qui / concrètement me disent au 15 du mois / je peux plus donner à manger à mes enfants / c'est euh / alors qui demandent / c'est vrai / que du coup / c'est pour négocier une augmentation d'salaire* » (l. 404 p. EI-16). Sans le savoir, en s'appuyant sur la proposition de la chercheuse de dire la manière dont elle vivait sa fonction de direction, Irina venait panser, chez moi, les blessures de la directrice, qui n'avaient trouvé aucun lieu pour s'exprimer. Je réalise à quel point accueillir les propos d'Irina me sortait de la sensation de solitude dans laquelle je me trouvais à cette époque, dans ma propre fonction de direction. Par exemple, Irina explique que les professionnels qu'elle rencontre lui confient qu'ils sont contraints d'avoir deux contrats de travail pour équilibrer leur dépense. J'ai, moi-même reçu dans mon bureau ce type de confidences. J'avais l'impression d'être dans une communion émotionnelle avec Irina et de partager une sorte d'indignation, chez elle, quand elle évoquait ces situations. Lorsque j'écoute cet

entretien, je me demande si Irina n'a pas interprété ma propension à vouloir lui venir en aide comme une volonté de ma part de prendre la « direction de l'entretien », ce qui pourtant a semblé plutôt l'amuser. J'ai l'impression qu'elle a mis beaucoup d'énergie à éviter de parler d'elle, tandis que je n'ai eu de cesse de tenter de saisir quelque chose qui paraissait se dérober. Je peux également faire l'hypothèse que j'ai compris le besoin d'Irina de partager, d'échanger, et comme elle le dit : « *on ne peut pas faire / on ne peut pas faire sans* » (l. 402 p. EI-15), réflexion qui la laisse pensive, en silence. *On ne peut pas faire sans l'autre* avais-je envie de poursuivre. Irina imagine trouver, par mon intermédiaire, un écho à ce qu'elle vit. Espère-t-elle qu'avant elle, d'autres directeurs m'ont livré des expériences analogues à celles qu'elle ose décrire ? : « *On va dire / et c'est vrai / que la partie management (souffle de lassitude) est vraiment importante // alors je ne sais pas si c'est pareil / dans les autres établissements que vous avez pu rencontrer* » (l. 271 p. EI-11). Je ne sais pas si c'est là une question que m'adresse Irina ou bien s'il s'agit d'une réflexion qu'elle élabore à haute voix, mais à ce moment-là de l'entretien, j'aurais tant aimé sortir de ma neutralité et échanger avec elle, entre professionnelles, entre directrices qui partagent *vraiment* à propos de leur pratique.

Dans le cadre de l'entretien clinique, je me devais, de ma place de chercheuse, de rester à l'écoute de l'interviewée en évitant d'interférer dans son discours. Ce à quoi je crois m'être astreinte dans une posture de support pour qu'elle puisse aller au bout de ce qu'elle tentait d'exprimer. En somme, la fin de l'entretien m'échappe puisque mon enregistreur s'arrête sans que je m'en rende compte tout de suite, peut-être est-ce une sorte de *piéd de nez* à la volonté que j'aurais eue de vouloir maîtriser le cours de cet entretien, laissant ainsi le mot de la fin à Irina ?

1-4 Des éléments d'énonciation

Les styles de discours d'Irina diffèrent selon le type de séquence qu'elle aborde. Lorsqu'elle décrit comment les choses *se font* ou encore comment elles *se vivent* son style est linéaire et assez fluide. Il devient confus et hésitant quand cela touche

une question ou une réflexion qui la renvoie directement à elle-même, lorsqu'elle est amenée à dire comment *elle* fait les choses ou les vit. Cependant sa posture physique est demeurée constante. En effet, Irina dégage une certaine aisance dans ses mouvements, avec juste ce qu'il faut pour paraître animée sans être trop agitée, tout cela sur un « paysage » chaleureusement souriant tout au long de l'entretien. Pourtant, lors des premières écoutes, le grincement constant de sa chaise suggère qu'elle était toujours en mouvement témoignant d'une éventuelle agitation que je n'ai pas perçue lorsque je me trouvais face à elle. Dans sa voix enregistrée, j'ai perçu quelque chose de très contenu sous une apparente harmonie et fluidité du discours. Je n'ai pas décelé de lapsus, cependant Irina se reprend, se corrige, comme si elle interdisait à sa pensée d'emprunter certains chemins non balisés : « *c'est pour travailler euh, c'est pour éviter le placement* » (l. 41 p. EI-2), ou encore « *c'est la partie qui me prend le plus de temps / sur ces / mes fonctions* » (l. 107 p. EI-4). Lorsqu'elle prend la parole après que je lui ai énoncé la consigne, Irina me demande si elle peut d'abord me présenter le pôle en prenant appui sur la plaquette comme pour délimiter ce qu'elle va dire, je devine qu'elle reprend ce qui est inscrit dans le document qu'elle feuillette pendant qu'elle s'adresse à moi. Elle emploie plutôt des verbes au présent et ponctue son discours de nombreux adverbes *donc, alors* sans nécessairement les faire suivre ou précéder d'éléments d'argumentation pour donner « l'apparence d'une cohérence » (Bardin, 1977/2001)⁴⁹⁶.

1-5 Analyse clinique

L'analyse que je me propose de réaliser ne peut être exhaustive. Elle est le fruit de ce qui a fait écho, pour moi, dans ce que j'ai pu entendre en filigrane dans l'énonciation du discours manifeste d'Irina. Comme le précise C. Yelnik (2005), « Dans la perspective psychanalytique, avec le postulat de l'inconscient, le chercheur se centre sur les dimensions latentes, inconscientes de la relation que la personne entretient à l'objet »⁴⁹⁷. C'est ainsi dans cette démarche que je m'inscris

⁴⁹⁶ Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Puf. (2001).

⁴⁹⁷ Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146, p. 142.

pour réaliser, en toute humilité, une analyse d'une part latente du discours d'Irina, d'une toute petite part, car la chaîne des associations et le déploiement des pistes d'analyse et leurs articulations théorico-cliniques m'ont paru infinis.

1-5-1 L'expression « du coup »

La locution *du coup* revient 57 fois durant l'entretien. Lorsque j'ai écouté l'entretien la première fois, j'ai eu l'impression qu'Irina utilisait cette expression sans arrêt. Cette formule peut provoquer un double effet ; celui d'exprimer quelque chose censée être, comme par magie, révélée à l'interlocuteur tout en rompant subitement la progression de la pensée : « *euh / bah on doit / bah du coup / j'ai pris un remplacement sur / euh / sur ce / sur ce poste-là* » (l. 342 p. EI-13). Lorsqu'Irina commence par dire « *bah on doit* », je m'attends à ce qu'elle explicite ce qui s'impose à elle, ce qu'elle doit, mais « *on doit* » est immédiatement « fauché » par « *du coup* » qui vient signifier un coup d'arrêt faisant ainsi l'économie d'un raisonnement. De plus la posture d'écoute empathique que j'adopte lors de l'entretien semble accroître mon approbation dans ce qui est énoncé après la locution *du coup*. L'imprécision du contenu lexical de cette locution qui pourrait autant exprimer la conséquence que la temporalité dans son aspect de promptitude, d'immédiateté et de vivacité dans le mouvement : *du même coup, sur le coup, tout-à-coup*, peut contribuer à déconcerter l'interlocuteur. Après de nombreuses écoutes, je perçois qu'Irina prononce *du coup* avec une tonalité qui paraît suspendue par rapport au reste de la phrase, comme si quelque chose s'était bousculé en elle, à peine, mais juste assez pour le rendre perceptible. Je relie l'utilisation de cette expression chez Irina avec la manière qu'elle a eue de parler du « *temps physique* », du « *temps sur place* », (l. 143 p. EI-6) comme pour exprimer le temps qui la touche, celui qu'elle croit pouvoir sentir. Pourrais-je dire que la locution *du coup* chez Irina tend à exprimer, ce qu'elle sent, ce qu'elle éprouve sans toujours pouvoir l'explicitier ?

1-5-2 Les incisives

Les éléments d'énonciation du discours d'Irina sont émaillés d'incisives qui viennent s'intercaler dans une phrase pour dire, préciser, voire même contredire ce qu'elle était en train d'affirmer. Lors de l'analyse du corpus, ces incisives me sont apparues comme des clins d'œil complices qu'adressait Irina à la directrice que je tentais de cacher en moi au moment de l'entretien : « *j'ai deux chefs de service heureusement (long rire) // euh / donc / un actuellement au AEV⁴⁹⁸ / qui est monsieur V / et madame M. / qui est sur le DEV⁴⁹⁹* » (l. 73 p. EI-3). Lorsqu'elle ajoute l'adverbe *heureusement* suivi d'un long rire, Irina semble sous-entendre que cela n'a pas toujours été le cas, et qu'elle a connu une situation bien moins confortable pour elle. L'exemple suivant est particulièrement significatif de cette stratégie chez Irina : « *on a / alors on a la chance / euh / mais elle est partie en ce mo⁵⁰⁰ / actuellement on recrute / d'avoir une responsable qualité* » (l. 128 p. EI-5). Ou encore : « *les enfants doivent prendre leur bain // bah là / je fais intervenir quelqu'un / là / c'est la partie technique / après y peut y avoir / on a eu ici ou au centre maternel / euh / des difficultés avec des enfants en bas âge // on a des situations particulières / sur la maison de l'enfance / on doit on doit intervenir* » (l. 189 p. EI-8). Ce qu'elle dit presque entre parenthèse « *on a eu ici ou au centre maternel / des difficultés avec des enfants en bas âge* » reflète ce qu'elle a sans doute eu à gérer de difficile et qu'elle essaie d'éluder. C'est également le récit un peu énigmatique d'Irina, qui convoque en moi la directrice prenant alors le pas sur la chercheuse pour deviner si naturellement les mots, les syllabes qui manquent.

1-5-3 Des dénégations

Dans la première partie de l'entretien, Irina vante les mérites des personnes qui travaillent avec elle. Elle répète, comme pour vouloir s'en convaincre : « *alors nous / on a la chance d'être en co dir / donc du coup / on s'appuie / du coup / sur nos collègues* » (l. 162 p. EI-7). Lorsque je lui demande : « *et c'est des choses que vous*

⁴⁹⁸ Le « AEV » est le nom d'un service.

⁴⁹⁹ Le « DEV » est également le nom d'un service.

⁵⁰⁰ Irina ne prononce pas complètement le mot *en ce mo*, il manque *ment* pour compléter *en ce moment*.

/ dans lesquelles vous êtes seule ou que vous partagez ? » (l. 459 p. EI-18), Irina renchérit sur les modalités de partage qu'elle entretient avec ses collègues : « *alors nous / on partage en co dir. / c'est-à-dire / au niveau de l'organisation / nous avons le co dir MECS / moi / une fois par semaine / je rencontre du coup madame M. et monsieur V.* » (l. 461 p. EI-3). La transcription de *co-dir*⁵⁰¹ peut également faire penser à l'expression *co dire* qui renforce mon sentiment qu'Irina parle au nom d'un collectif qu'elle semble avoir intériorisé. Est-ce une manière de supporter qu'elle était terriblement seule durant cette période ? Elle indique, d'ailleurs un peu plus tard, que l'une des deux responsables de service « *est en arrêt maladie / pour une chose assez importante / et est absente depuis fin avril / début mai / oui c'est dur / oui / le temps on donne beaucoup* » (l. 624 p. EI-23). J'entends aussi son anxiété de se retrouver totalement seule dès la fin de l'été lorsqu'elle indique que : « *c'est trop compliqué à gérer // le responsable de service est actuellement /// Monsieur V. est en congé / il a été très fatigué avant de partir en congé* » (l. 647 p. EI-24). Je connais bien cette montée d'angoisse que je tente de réprimer lorsque, dans mon propre contexte professionnel, un collègue cadre part en congé en rappelant à quel point il est épuisé. Je pressens alors chez Irina, la volonté de se convaincre que *tout va bien, tout va aller bien*, même si comme elle le reconnaît, *c'est compliqué*. Au moment de l'entretien, Irina ne peut, en définitive, nullement compter sur les responsables de service qui sont tous deux absents. Je crois pouvoir dire que c'est aussi parce que nous sommes dans la dernière partie de l'entretien et que quelque chose s'est noué entre elle et moi, qu'Irina s'autorise à laisser passer les incohérences qui apparaissent dans son discours et qu'elle a l'air d'accueillir sans chercher à les contrôler.

1-5-4 Le jeu des pronoms « on », « nous », « je »

Irina emploie peu le pronom « je » en première personne (33 occurrences de « je », 56 occurrences de « j' » et 22 occurrences de « moi »⁵⁰²). S'agit-il d'une

⁵⁰¹ Co-dir dont la signification la plus plausible serait « comité de direction ».

⁵⁰² Dans l'entretien de Denis, qui dure approximativement le même temps, on trouve 303 occurrences de *je* et 190 de *j'*.

stratégie de distanciation pour elle. En effet, elle utilise de préférence le pronom indéfini *on* (173 occurrences) et le pronom *nous* (38 occurrences) ce qui oblige son interlocuteur à avoir une écoute très active et le contraint à vérifier à quel moment elle s'inclut dans ce pronom indéfini et à quel moment l'interlocuteur doit, à son tour, se sentir concerné. Déclinant les missions du Relais parental elle l'utilise ainsi : « *c'est à un moment donné, on peut avoir un coup dur, ça peut être l'hospitalisation, sa propre hospitalisation* » (l. 43 p. EI-2). Cette formulation laisse ainsi l'espace à celui ou celle à qui elle s'adresse de s'identifier à la situation. Irina semble, à certains moments, chercher voire exiger, à travers cette prévalence de l'utilisation du « on », l'adhésion de son interlocuteur lorsqu'elle énonce par exemple : « *et si on ne se met pas nos propres limites on peut être fatigué très rapidement* » (l. 154 p. EI-6). Par exemple : « *nous on donne les orientations / et ensuite administrativement / c'est traité par ces personnes-là* » (l. 125 p. EI-5). Il est bien difficile alors, de distinguer qui est désigné par « *nous* » ou par « *on* » et l'un des effets qui peut résulter de cet entremêlement des pronoms est que l'interlocuteur renonce à faire le tri, et accepte de se laisser porter dans cette confusion des personnages qui semblent cohabiter dans le discours d'Irina. Le pronom *on* permettrait à Irina de se situer à la fois du côté du singulier comme du pluriel, du côté du féminin et du masculin. Garant d'une certaine neutralité *on* n'exclut personne, possiblement inclusif de tous, *on* n'engage pas vraiment Irina, son utilisation crée une sorte d'ouverture dans le discours, dans laquelle la probabilité d'engagement d'Irina demeure incertaine. Est-ce un manque d'assurance qu'elle tente de masquer ? Elle semble en effet toujours parler au nom d'un groupe, qui partage avec elle ce qu'elle vit et ce qu'elle dit, contournant peut-être ainsi la sensation d'être seule. Irina a signifié dès le début de l'entretien qu'elle avait découvert le travail social et qu'auparavant, elle s'occupait des finances. Serait-ce dans une forme d'alliance inconsciente avec le groupe des professionnels qu'elle dirige et à qui elle confèrerait l'expertise de ce qu'elle désigne *le cœur de métier* ? En employant le pronom indéfini *on*, Irina, induirait qu'elle ne s'approprie pas le travail qui revient aux professionnels du champ du travail social, au profit de quoi les équipes éducatives lui reconnaîtraient une certaine légitimité à occuper sa

place. Irina a la préoccupation d'inclure l'interlocutrice que je suis dans la construction de son discours lorsqu'elle emploie la formule « *on va dire* » (12 occurrences) tel un code implicite pour s'assurer que je suis d'accord, que nous avons négocié quelque chose lui permettant de dire ce qu'elle préfère ne pas dire tout à fait seule. Lorsqu'elle énonce : « *sachant que en partie management // la particularité c'est que / j'ai le management on va dire / de la maison d'enfants / mais je m'occupe aussi des RH de l'ensemble des / du pôle / sur 130 salariés* » (l. 113 p. EI-5), j'entends qu'« *on va dire* » qu'elle ne gère que la maison d'enfants alors qu'en réalité, elle s'occupe de l'ensemble des 130 salariés du pôle. Que ne dit-elle pas, alors, de l'absence de son directeur à qui devrait revenir cette responsabilité de pôle ? À chaque fois que l'expression « *on va dire* » apparaît dans son discours, elle semble en appeler à ma vigilance pour dé-voiler un sens caché qui reste en creux dans ce qu'elle va énoncer : « *et il y a des fonctions support / qui du coup sont transversales / à l'ensemble des établissements / qui nous aident / nous / en tant que directeur / à nous décharger de certaines / on va dire / missions plutôt administratives* » (l. 137 p. EI-6). Ces « *missions* » représenteraient-elles, dans sa réalité quotidienne, des charges supplémentaires qui ne relèveraient en fait pas de ses délégations ?

1-5-5 L'illusion groupale

Comme je l'ai déjà évoqué, Irina utilise, de préférence, le pronom indéfini *on* et, dans la première partie de l'entretien, le ton qu'elle emploie me donne l'impression qu'elle parle au nom de tout un groupe. Elle paraît porter la parole collective : « *par rapport à un autre établissement / qui pourrait être un peu isolé / la particularité de la maison d'enfants / c'est qu'on travaille vraiment / sur un pôle / et y a des fonctions support* » (l. 136 p. EI-6). Une parole collective qu'elle porte et qui la supporte à la fois. Irina présente son groupe, dont le contenant pourrait être représenté par le pôle, source de bien-être et dynamique. Elle en décrit d'ailleurs les éléments avec presque de la reconnaissance dans la voix : « *les conditions de travail, pour eux (les salariés) soient optimum. On travaille déjà // (se tourne vers la baie vitrée et regarde le parc) dans un cadre géographique / qui est très très*

agréable // alors / il y a pour plusieurs raisons / parce que ça va mieux / de venir travailler avec le sourire (rires) » (l. 256 p. EI-10). Elle présente un cadre de rêve et semble se raccrocher à une sorte d'illusion d'un monde merveilleux, avec des personnes ayant des relations idéales de travail qui plus est : « *en plus / nous / on a la particularité / de pouvoir avoir des mobilités / au sein des structures / donc / y a toute une gestion de la mobilité / au sein du pôle »* (l. 450 p. EI-17). Ce pôle dont elle s'approprie la construction dans la douleur parfois, Irina le voudrait capable de rendre les personnes qui y vivent heureuses : « *au départ / on a fait du coup / tout ce qui était accueil // créer // ça a été créé / c'était aussi / tous les travaux / c'est physiquement / y a eu tous les travaux de rénovation ici »* (l. 554 p. EI-21). Irina paraît s'accrocher à une sorte d'illusion groupale dans le sens qu'en donne D. Anzieu (2005) : « j'appelle "illusion groupale" un état psychique particulier qui s'observe aussi bien dans les groupes naturels [...] »⁵⁰³. Il précise que cet état est verbalisé par les membres sous la forme suivante : « nous sommes bien ensemble ; nous constituons un bon groupe ; notre chef ou notre moniteur est un bon chef, un bon moniteur »⁵⁰⁴. On pourrait supposer que ce groupe rêvé qu'Irina aurait intériorisé comme un bon objet lui permet de supporter la solitude avec laquelle elle paraît se débattre sans la nommer. Lorsqu'elle parle du *pôle*, Irina a une façon de dire le ô, comme si elle l'avalait à la recherche d'une sensation d'apaisement. Ce lieu est bon et il contient des personnes bonnes, semble-t-elle dire. Les êtres humains nous dit D. Anzieu « viennent au groupe comme à une utopie et à une uchronie »⁵⁰⁵. Reliant l'inconscient chez l'homme à « l'altérité par excellence », il ajoute qu'« aux individus qu'il réunit, le groupe se propose fantasmatiquement comme ce lieu hors du temps, comme cet autre côté du miroir où leur inconscient se trouverait enfin représenté et réalisé en tant qu'il serait ce qu'ils ont en commun »⁵⁰⁶. Tout au long de l'entretien, Irina évoquera le *pôle*, toujours dans des termes très positifs parfois trop. En l'écoutant à plusieurs reprises en fermant les yeux, les sensations que cela provoquait en moi, étaient du côté de l'enveloppement, visqueux, cotonneux, rond,

⁵⁰³ Anzieu, D. (1999). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod (2005), p. 76

⁵⁰⁴ Ibid.

⁵⁰⁵ Ibid.

⁵⁰⁶ Ibid.

tout comme un ventre dont Irina ne parviendrait pas à se détacher lorsqu'elle en parle : « moi / j'ai plutôt une vision de pôle / qu'une vision sur la MECS » (l. 389 p. EI-15).

1-5-6 Conflit de valeurs

J'ai observé qu'Irina n'utilise le terme *direction* (11 occurrences) que dans les tout premiers temps de l'entretien, elle cesse de l'utiliser se rapportant à elle lorsqu'elle évoque le burn-out : « et arrivée à / tout simplement / en burn out des personnels de direction // et c'est vrai / autant nous en tant que manager / on va préserver / la qualité de vie au travail des professionnels / qui sont sur place / autant / nous / si on ne le fait pas nous-mêmes / le siège est un peu / et s'en occupe pas vraiment » (l. 158 p. EI-6). Elle emploie d'ailleurs à cette occasion la formulation personnels de direction qui, je crois, est empruntée à l'Éducation Nationale. Elle se revendique aussitôt après comme *manager*. Elle utilisera ensuite exclusivement le terme de management en y ajoutant « partie » ou « côté » management : « et le côté management est, c'est pour ça que pour moi / il est très important // c'est-à-dire / alors c'est proposé un cadre idéal / idéal » (l. 264 p. EI-10). Elle y associe des termes tels que *cadre idéal de travail*, caractéristiques des valeurs managériales telles que décrites par A. Vandeveld-Rougale dans son ouvrage *La novlangue managériale*⁵⁰⁷ publié en 2017. J'ai, dès la première étape de transcription des propos d'Irina, été saisie par certains termes qu'elle choisit pour parler de sa fonction, qu'elle rapporte beaucoup à la notion de *management*. Bien qu'elle se présente d'abord comme directrice-adjointe du pôle puis directrice de la maison d'enfants, elle semble surtout parler de son statut ; s'agissant de sa posture, elle paraît mettre en opposition le statut de « *personnels de direction* » avec la posture de *manager*. Elle désigne d'ailleurs les cadres qui travaillent avec elle dans ces termes : « bon / après / eux ils ont leur management d'équipe / ils ont donc / c'est les managers de proximité / par rapport aux équipes éducatives » (l. 284 p. EI-11). Elle utilise des termes caractéristiques du langage managérial tels que *fonction*

⁵⁰⁷ Vandeveld-Rougale, A. (2017). *La Novlangue managériale : emprise et résistance*. Toulouse : Éditions Érès.

support, gérer, missions, mobilité. Elle paraît s'appuyer sur des valeurs issues de l'idéologie managériale. Le recours à ces valeurs semble venir apaiser, chez elle, une forme d'anxiété. Comme le souligne Vandeveldde-Rougale (2017) « l'adoption de ses mots par les sujets, notamment dans le cadre de leur intégration professionnelle, canalise leur pensée et limite le dicible : prônant un modèle idéal s'appuyant sur des valeurs promues par la société (confiance, efficacité, excellence, transparence...) »⁵⁰⁸. Les métaphores utilisées (famille, équipe, groupe d'amis...) témoigne d'une « vision intégratrice des employés (Norlyk, 2009⁵⁰⁹) dans une organisation qui se distingue d'un monde présenté comme menaçant, le discours managérial est rarement contesté. »⁵¹⁰. Elle développe également les risques de ce qu'elle désigne comme la novlangue⁵¹¹ et ce qu'elle peut engendrer sur la « dévalorisation subjective » (p. 32), en véhiculant selon Gilles Herreros⁵¹² « une sorte d'impensé qui s'impose comme l'évidence même » (p. 11). Irina, lorsqu'elle prône ces valeurs issues du modèle managérial le fait comme si elle récitait une leçon, avec une sorte de lissage dans le son de sa voix. Pourtant, elle semble y croire comme l'on peut vouloir croire à un monde parfait, idéal, qu'elle aimerait offrir à ceux qui habitent dans « *son pôle* ». Je fais l'hypothèse qu'elle exprime un conflit interne lorsqu'elle décrit les situations difficiles des salariés qu'elle est amenée à recevoir au quotidien. Elle ne semble pas s'autoriser à en parler spontanément, elle m'interroge d'abord pour savoir comment cela se passe ailleurs : « *et c'est vrai / que la partie management (souffle de lassitude) est vraiment importante / alors je ne sais pas si c'est pareil / dans les autres établissements / que vous avez pu rencontrer* » (l. 272 p. EI-11). Elle venait d'évoquer les « *débordements* » qu'elle avait à gérer. Cette évocation était si vague que j'ai d'abord compris qu'elle parlait des débordements des adolescents qui étaient accueillis dans la maison d'enfants,

⁵⁰⁸ Vandeveldde-Rougale, A. (2017). *La Novlangue managériale : emprise et résistance*. Toulouse : Éditions Érès, p. 25.

⁵⁰⁹ Norlyk, B. (2009). Discours de gestion: parler de la marche du pouvoir dans l'organisation. *Communication, langue au travail*. (S.L.) : (s.n.).

⁵¹⁰ Vandeveldde-Rougale, A. (2017). *La Novlangue managériale : emprise et résistance*. Toulouse : Éditions Érès, p. 25.

⁵¹¹ L'auteure rappelle que le terme de novlangue a d'abord été avancé par Georges Orwell dans 1984 pour dénoncer l'avènement d'un monde totalisant et inquiétant.

⁵¹² Gilles Herreros a signé la préface de l'ouvrage.

alors qu'elle parlait en fait de ceux des salariés. Une lassitude profonde se dégage de sa voix au moment où elle en parle. À propos de l'introduction massive de la culture managériale dans les institutions publiques, V. De Gaulejac énonce qu'elle « exacerbe les tensions entre les directions et les employés, entre les cadres et les agents, entre les salariés eux-mêmes qui sont écartelés entre les directives qu'ils doivent appliquer et les valeurs qui les animent »⁵¹³. Irina semble se débattre intérieurement entre différentes valeurs. Je peux imaginer que certaines sont inspirées de sa formation initiale dans la finance, d'autres, elle les a acquises lors de son parcours de formation CAFDES et celles, enfin, qui semblent la toucher le plus profondément et qui lui tiennent à cœur puisqu'elles l'ont guidée vers ce qu'elle désigne comme « *le social / et le cœur de métier : « c'est vraiment / les jeunes / c'est le cœur de métier »* (l. 292 p. EI-11). Elle semble fondamentalement bouleversée lorsqu'elle rapporte, j'aurais envie d'écrire *enfin*, ce qu'elle vit au quotidien : « *avec des salariés / qui / à des moments / rencontrent des difficultés / et on doit / on doit / trouver une solution »* (l. 340 p. EI-13). Elle poursuit comme si elle en prenait conscience en le disant : « *et on s'rend compte avec / on se rend compte qu'on a des personnes en difficultés financières / mais en difficultés qui / lorsqu'ils arrivent sur leur lieu de travail / ont peut-être d'autres choses en tête / que leur mission »*. Elle continue de décrire les situations de ces salariés en difficultés comme pour maintenir une lucidité qu'elle venait d'atteindre : « *on a quand même / un certain nombre de salariés / qui sont en difficultés* (ce mot est dit en chuchotant) / *où on reçoit / en tant qu'employeur les ATD*⁵¹⁴ / *des salariés donc on se rend compte »* (l. 389 p. EI-15). À plusieurs reprises Irina répétera, dans une sorte de dialogue intérieur, « *on se rend compte »* comme ramenée à une réalité si opposée aux valeurs idéales auxquelles elle tente d'aspirer. On entend dans sa voix, de la consternation, de la colère et parfois de la terreur, qu'elle tente tant bien que mal de masquer. Le principe de réalité avec lequel Irina semble se débattre est, selon J. Laplanche et J.-B. Pontalis, « un des deux principes régissant selon Freud le

⁵¹³ De Gaulejac, V. (2012). *La recherche malade du management*. Versailles: Quae. [Textes issus de conférences-débats organisées par le groupe Sciences en questions à l'Inra, le 7 septembre 2011 à Montpellier et le 11 janvier 2012 à Paris], p. 17.

⁵¹⁴ ATD : Avis Tiers Détenteurs.

fonctionnement mental »⁵¹⁵. Il forme couple avec le principe de plaisir qu'il modifie « dans la mesure où il réussit à s'imposer comme principe régulateur, la recherche de satisfaction ne s'effectue plus par les voies les plus courtes, mais elle emprunte des détours et ajourne son résultat en fonction des conditions imposées par le monde extérieur »⁵¹⁶. Ces auteurs ne manquent pas de préciser que « ce qu'en psychanalyse on entend par "accès à la réalité" ne saurait être réduit à l'idée d'un pouvoir de discrimination entre l'irréel et le réel ni à celle d'une mise à l'épreuve des fantasmes et des désirs inconscients au contact d'un monde extérieur, en définitive, ferait loi. »⁵¹⁷. Je crois que d'avoir pu dire ce à quoi elle se confrontait tous les jours a permis à Irina d'entendre les murmures du tourment psychique dans lequel elle paraît être aux prises. En résonance, cela m'a renvoyée à celui que j'ai longtemps refusé d'entendre chez moi, lorsque je me rends compte que, malgré toutes mes belles intentions envers eux, les professionnels à qui je suis censée assurer une forme de bien-être au travail, viennent me dire qu'ils ne vont pas bien. Les valeurs managériales dont parlent Irina et qui s'étendent dans le secteur social, se confondent de plus en plus avec la réglementation du travail⁵¹⁸. Je crains parfois qu'elles ne viennent opérer une sorte de rupture dans le lien social entre moi et les autres lorsque je suis directrice. En fin de compte, Irina tente, en s'appuyant sur une forme de groupe interne, de se protéger des violences institutionnelles dont parle De Gaulejac, pour qui, « Le collectif joue [...] un rôle essentiel dans l'invention quotidienne de réponses à l'imprévu, à l'aléatoire, à l'incertain et au décalage entre les prescriptions et l'activité concrète »⁵¹⁹. Cependant, remarque l'auteur, ces collectifs se délitent, « lorsque chaque salarié est renvoyé à lui-même, il perd sa fluidité, ses capacités d'adaptation, ses capacités de se protéger face aux violences institutionnelles »⁵²⁰. Comme elle le dit et le répète, Irina *se rend compte* ; tenterait-

⁵¹⁵ Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Puf (2004), p. 336.

⁵¹⁶ Ibid.

⁵¹⁷ Ibid. p. 338.

⁵¹⁸ Je fais référence ici à tous les comptes qu'un directeur ou directrice doit tenir pour chaque salarié : compte pénibilité, compte personnel de formation, compte épargne temps, compte chômage rechargeable, compte jours enfants malades, avec la création (2017) du compte personnel d'activité qui regrouperait tous ces comptes sous forme d'une carte à puce *ad vidae*.

⁵¹⁹ De Gaulejac, V. (2012). *La recherche malade du management*. Versailles : Quae, p. 19.

⁵²⁰ Ibid.

elle de faire part de la violence à laquelle se confrontent les professionnels dont elle accueille l'expression du mal-être ? Ce qu'elle évoque la touche intensément sans doute parce que cela la renvoie à un sentiment d'impuissance : « *c'est / alors / c'est vrai que c'est compliqué // moi quand un / j'ai / j'ai eu plusieurs salariés / en entretien qui / concrètement / me disent au 15 du mois / je ne peux plus donner à manger à mes enfants // c'est eux alors qui demandent // c'est vrai que du coup // c'est pour négocier une augmentation de salaire / sauf que vous venez sur la convention collective / du coup ce n'est pas possible // tout ce que je peux faire // c'est des heures supplémentaires / pour pouvoir / et en même temps / il faut préserver la fatigue / et la pénibilité au travail* » (l. 405 p. EI-16). Elle continue d'énumérer les exemples ; chaque situation qu'elle rapporte me renvoie à un professionnel que j'ai reçu dans le cadre de mes fonctions de direction, chaque impasse dans laquelle elle décrit s'être trouvée enfermée révèle une étrange familiarité pour moi. Irina parlait, et de l'entendre dire ce que je n'ai jamais eu l'occasion de faire cheminer comme elle le faisait là, lors de notre échange, me faisait un double effet ; du mal et du bien à la fois. R. Kaës, à propos d'une intervention qu'il a effectuée auprès d'une équipe d'éducateurs, mis en échec par un groupe de jeunes dont certains étaient particulièrement difficiles et violents, décrit le travail qui a été le sien en ces termes : « Mon travail a consisté à être à l'écoute de la plainte des éducateurs, à reconnaître leur violence, et leur difficulté de contenir par la pensée et la parole, celle des adolescents et la leur à leur égard, comme s'ils étaient des bébés "insuffisamment bons" qui attaqueraient leur valeur »⁵²¹. L'auteur souligne qu'il a observé « ce cercle infernal de la violence dans de nombreuses institutions dans lesquelles les soignants étaient mis à mal dans leur narcissisme »⁵²². Par analogie, je me demande comment le directeur ou la directrice peut se trouver pris-e dans ce cercle infernal de la violence de l'institution dont parle R. Kaës. Elle peut s'exprimer sous des formes diverses et devient alors bien difficile à identifier. Irina semble sidérée par ce qu'elle entend de la situation des professionnels qui, blessés dans leur narcissisme, la rendraient, à leur insu,

⁵²¹ Kaës, R. (2012). *Le Mal-être*. Paris : Dunod, p. 241.

⁵²² Ibid.

dépositaire d'une part de cette violence institutionnelle. Pour mettre au jour les processus qui sous-tendent la constitution de cette forme de violence dans les institutions, la mise en place de dispositifs d'élaboration de la pensée sont sans doute indispensables.

1-5-7 Un rapport au temps conflictuel

Irina aborde son extrême fatigue lorsqu'elle s'impose un rythme de travail, sans tenir compte du repos dont elle a besoin pour se ressourcer et se revitaliser. Elle décrit son rythme de travail, surtout dans les premiers temps de sa prise de fonction, comme une course effrénée. Les mots qu'elle emploie pour retracer cette période laisseraient supposer que ce fut une expérience inquiétante : « *oui / j'ai eu du mal au départ / et j'ai eu un grand moment de fatigue / et je me suis dit / non / si je veux continuer / il va falloir que je ralentisse un peu / pour continuer / dans la durée parce que ...* » (l. 475 p. EI-18). Elle dépeint une course contre la montre, une trajectoire dépourvue de limite qui aurait pu l'entraîner jusqu'à l'épuisement si elle n'avait pas su ralentir ? Irina relie cet excès de vitesse dans le temps à l'envie impérieuse qui la poussait à continuer, sans tenir compte de la fatigue qu'elle ressentait. Elle explique la contrainte du temps, pour elle, justement parce que le temps ne s'arrête jamais, il n'y a pas de possibilité de le suspendre. Irina semble dire qu'il lui faut donc lui faire face : « *on est sur du 24 24 / 7 sur 7 24 / voilà / donc / on pourrait être là tout le temps / y aura toujours quelque chose à faire / bon là / je fais la continuité de / je fais là / le fil conducteur de l'été // je prends mes vacances en septembre // oui / on pourrait être là tout le temps // y a toujours / y aura toujours / quelque chose à gérer / à / on a toujours / euh / un service à faire tourner* » (l. 487 p. EI-19) poursuit-elle, mêlant la forme conditionnelle à la forme au présent puisque, dit-elle, « *là / je fais la continuité... le fil conducteur de l'été* ». Irina s'apprête à être là pendant tout l'été comme fil conducteur de l'énergie que pourrait venir absorber chaque membre de l'institution, elle paraît être dans une disponibilité inconditionnelle « *sur du 24 24 7 sur 7... (Elle) pourrait être là tout le temps* ». La seule alternative pour faire face à cette astreinte temporelle, sans délimitation, ce serait, selon Irina, l'auto-limitation : « *[...] donc / c'est à nous de se mettre / ces*

limites / c'est à nous de se dire / bah / non là / j'ai besoin de repos / là / j'ai besoin de partir plus tôt / parce que j'ai d'autres choses à faire // J'ai ma famille à voir / des occupations / des loisirs / et donc / c'est à nous de se / du coup / de s'auto / de s'auto-limiter» (l. 493 p. EI-19). G. Gaillard considère que le combat pour triompher du temps représente une modalité d'aliénation : « confronté à ces exigences de fonctionnement, le sujet peut ainsi développer un sentiment momentané de surpuissance qui fait resurgir une omnipotence (qui ne demande qu'à refaire surface). »⁵²³. Il ajoute à propos de l'activité au quotidien dans les institutions socio-éducatives et médico-sociales, qu'une question est en passe de devenir centrale : « celle de l'auto-limitation ». Ceci dans la mesure où, ajoute cet auteur, « le discours ambiant donne à entendre qu'il y a lieu de "faire plus à moyens constants", voire qu'il faut "faire plus avec moins de moyens", etc.»⁵²⁴. À la fin de l'entretien, je comprends qu'Irina sera seule durant une grande partie de l'été sans pouvoir compter sur les cadres de son service puisque l'une est en arrêt de travail depuis 4 mois et le second est parti en congé terriblement fatigué. « Chacun semble ainsi poussé vers des positions de sur-engagement, mis au défi d'un dépassement constant »⁵²⁵, indique G. Gaillard, qui renvoie aux travaux d'Hartmut Rosa⁵²⁶ qui a travaillé sur la spirale d'accélération du temps dans laquelle se retrouve saisi le sujet hypermoderne. De façon plus générale, et concernant l'accélération du rythme de vie et les paradoxes de l'expérience du temps, H. Rosa, (2010) explique que « *Subjectivement*, c'est-à-dire dans la perception du temps des sujets agissants, cette raréfaction des ressources temporelles se traduit par un sentiment que *le temps passe plus vite*, avant tout éprouvé sous la forme de *l'urgence et du stress*, et par l'impression de *ne pas « avoir » de temps*. »⁵²⁷. Irina, lorsqu'elle parle du temps, le relie à la durée dans ces modalités excessives : « *trop de temps... beaucoup de temps, trop longtemps, moins de temps* ». Elle le désigne ainsi le « *temps*

⁵²³ Gaillard, G. (2012). Tensions dans les institutions, généalogie, déliaison, et emprise gestionnaire. La place des chefs de service et cadres intermédiaires dans les institutions. *Actes de la journée régionale du 16 novembre 2012* : IRTS Marseille, p. 19.

⁵²⁴ Ibid.

⁵²⁵ Ibid.

⁵²⁶ Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La découverte, (2013).

⁵²⁷ Ibid. p. 165.

physique » : « la fonction de direction prend beaucoup de temps / du temps physique / ici / sur place / qu'à la maison parce que / quand on finit notre journée / notre journée / on est / on part avec les soucis / qu'on peut avoir dans la journée / chez nous » (l. 143 p. EI-6). Un *temps physique* qu'elle semble imaginer pouvoir abandonner là « *sur place* », le tenir à distance d'elle. Cela supposerait que ce temps pourrait s'immobiliser un peu, celui qu'elle fantasmerait pouvoir contrôler puisque physiquement objectivable; ce temps-là semble poursuivre et envahir psychiquement Irina parce qu'il ne lui tolère aucun temps hors de celui qu'elle passe dans l'institution. Ce *temps physique* pour Irina fait écho au *temps objectif* que Nicole Aubert, explicite ainsi : « On aboutit ainsi à une *dissociation* du *temps subjectif* (celui de la conscience, celui qu'on éprouve à l'intérieur de soi), et du *temps objectif* (le temps physique, celui qui rythme notre emploi du temps). »⁵²⁸. Quel que soit le sens qu'il prend pour Irina, il est sans doute, pour elle, générateur d'une fatigue supplémentaire susceptible de la conduire à l'épuisement ainsi que les équipes qu'elle dirige. Irina semble faire ainsi face à un temps qui engloutit systématiquement l'énergie qu'elle s'évertue à continuer de produire. C'est en termes d'envie qu'elle décrit son investissement incontrôlé, addictif au travail, c'est cette envie qui semble être le moteur intarissable de l'énergie qu'elle puise en elle : « ce qui est génial / dans le social / et dans le métier qu'on occupe / c'est qu'il y a toujours des projets intéressants / où on a envie de s'investir et donne // de travailler sur enfin / sur notre service / nous on est beaucoup / le pôle est beaucoup sur une politique projet / une démarche projet donc / c'est très intéressant / on a envie de s'investir et de participer sauf que / parfois on a tellement envie / qu'on oublie de se reposer » (l. 478 p. EI-18). J'ai l'impression d'entendre Irina dire *qu'elle a tellement envie qu'elle oublie de respirer et qu'elle pourrait mourir*. Ce qui me renvoie à l'état d'épuisement extrême dans lequel je me suis retrouvée sans en avoir aucune conscience, un état dans lequel j'avais l'impression d'être au-delà de l'espace et du temps, dans une jouissance extrême de décider de ce que je voulais faire dans un temps que je réduisais de plus en plus. Cela s'apparentait presque à

⁵²⁸ Aubert, N. (2003). *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*. Malesherbes ; Flammarion (2010), p. 62.

vivre dans un monde imaginaire sous la dictature du temps et sous le règne de l'urgence, dans lequel la pensée n'a pas le temps de se déployer, à peine initiée, elle est déjà consommée et traitée. Comme le souligne N. Aubert, « l'urgence s'inscrit alors comme un de ces comportements addictifs, une sorte d'amphétamine de l'action qui permet de vivre plus vite, plus fort, plus intensément »⁵²⁹. Cette urgence, poursuit l'auteure, apparaît ainsi « comme une immense pulsion de vie » qui résout les problèmes et apporte des solutions ou plutôt comme le moyen de « faire triompher la pulsion de vie sur la pulsion de mort qui se cache aussi bien derrière la monotonie routinière d'une activité morne [...] »⁵³⁰ que derrière tous les replis des institutions éducatives et de travail social à l'image de celle que je dirige. G. Gaillard et G. Gimenez rappellent, en lien avec la pulsion de mort, que « la violence inhérente à ces institutions du soin ou du travail social, résulte de l'appareillage entre les équipes et leurs publics spécifiques⁵³¹. Ces auteurs soulignent que « “Les usagers” actualisent leurs symptômes (troubles psychiques somatiques ou du registre de l'agir) sur des scènes institutionnelles »⁵³². Irina perçoit avec sensibilité les souffrances psychiques des jeunes, qui sont accueillis dans l'ensemble des établissements qu'elle gère, et les résonances que ces pathologies provoquent chez les professionnels qui travaillent au quotidien avec ces jeunes : « *si les personnes viennent à reculons / la qualité de leur travail et du service rendu à l'utilisateur ne sera pas la même / ils ont, ils rencontrent beaucoup // beaucoup / beaucoup / certaines situations peuvent faire écho / à / dans leur vie, leurs expériences de vie / en tout cas / et le côté management est/... C'est pour ça / que pour moi il est très important / c'est-à-dire alors / c'est proposer un cadre idéal / idéal* » (l. 261 p. EI-10). Que dit Irina d'elle dans la chaîne des résonances psychiques qu'elle décrit avec tant de justesse ? Ne pourrait-elle pas elle aussi, être « touchée » psychiquement par « cette négativité propres aux symptômes que ces institutions se sont données pour tâche d'accueillir et de transformer, [et qui] s'amalgame avec la

⁵²⁹ Ibid.

⁵³⁰ Ibid., p. 114.

⁵³¹ Gaillard, G. & Gimenez, G. (2014). Narcissisme, créativité et prédation dans les groupes institués. *Bulletin de psychologie*, 66, 323-332, p. 323. <http://www.bulletindepsychologie.net/vente/derniers/R526.php>.

⁵³² Ibid., p. 323.

négativité inhérente au sujet, à la groupalité et aux configurations institutionnelles »⁵³³, tel que le mettent en évidence G. Gaillard et G. Gimenez ?

1-5-8 Un directeur-général-fantôme

Irina se présente dès les premières minutes de l'entretien ainsi : « *je suis directrice-adjointe du pôle et directrice de la maison d'enfants* » (l. 52 p. EI-2). Si Irina est directrice-adjointe du pôle, elle est adjointe d'un directeur qu'elle évoque seulement à trois reprises durant tout l'entretien. Par ailleurs, lorsqu'elle mentionne son existence, je peux repérer, dans son énonciation, un mouvement significatif de mise à distance. Par exemple : « *la particularité du pôle / c'est que y a / que y a donc un directeur de pôle* » (ligne 49). Elle n'utilise pas la même formule, elle parle *du* directeur *de* pôle et non, comme j'aurais pu l'attendre, de *son* directeur *de* pôle, alors qu'elle se présente, elle-même, comme directrice-adjointe *du* pôle. Aurais-je dû comprendre que ce directeur dirigeait plusieurs pôles et que par conséquent, en tant que directrice-adjointe, Irina ne le verrait pas du tout ? Peut-être, ce directeur n'est-il plus là et qu'elle n'a, de ce fait, pas beaucoup de liens avec lui ? Ce qui expliquerait qu'elle le désigne comme *un* directeur. Elle évoque de nouveau le directeur dans la première partie de l'entretien : « *en fait on a monté / on a monté / non c'était mon / le directeur du pôle / avec d'autres directeurs / le directeur du pôle était l'ancien directeur de la maison d'enfants* » (l. 218 p. EI-9). Lorsqu'elle dit *on a monté*, on peut imaginer qu'elle a été associée à ce projet. Irina se reprend aussitôt, elle dit *mon* et ajoute immédiatement *le* directeur, ce qui donne l'impression d'un mouvement de recul. Elle poursuit pour expliquer la présence du directeur de pôle avec des directeurs de MECS, en précisant que le directeur de pôle était l'ancien directeur de la maison d'enfants. L'utilisation du passé accolé à « ancien » éloigne, à mon sens, d'autant plus ce directeur de la réalité quotidienne d'Irina. Elle aurait pu dire *mon* directeur est l'ancien directeur de la MECS ou le directeur du pôle est *l'ancien* directeur de la MECS. La formule qu'elle choisit situant ce directeur dans le passé lui fait prendre une figure fantomatique qui rôde

⁵³³ Ibid.

sans être visible, qui pourrait toutefois encore surgir. C'est lorsqu'elle rapporte la période de sa prise de fonction de direction qu'Irina évoque de nouveau ce personnage : « *et les fonctions / et les fonctions / j'étais déjà adjointe de / du directeur de pôle / donc / j'avais formation / et donc / c'était un peu compliqué / bah de revenir après la formation pour gérer les choses / gérer ses mails en étant absente une semaine du bureau c'est / c'était / ça a été lourd* » (l. 537 p. EI-20).

Nous sommes alors dans la dernière partie de l'entretien, Irina chercherait-elle à se confronter à cette figure fantomatique, à dépasser un souvenir qui a peut-être été traumatique pour elle ? Le processus d'élaboration dans lequel elle s'est impliquée au fur et à mesure de l'entretien semble l'avoir psychologiquement fortifiée pour affronter cette période compliquée en se situant elle-même dans le passé, elle parvient à dire qu'elle était déjà adjointe, elle manque de dire, de pôle et se reprend sans hésitation apparente et parvient à dire *du directeur de pôle*. Elle réussit à dire combien cela *a été lourd* pour elle. Il n'en reste pas moins qu'Irina exprime peu de choses de son lien avec ce directeur et avec l'Association qui l'emploie. Elle se relie au *pôle* tout au long de l'entretien mais jamais dans une filiation associative par rapport au directeur dont elle précise qu'il occupait la place qu'elle occupe aujourd'hui en tant que directrice de la MECS. J'imagine alors qu'Irina a été « promue » directrice de la maison d'enfant, nommée par son directeur de pôle, qui semble représentant d'une génération de fondateurs de l'institution. Je me surprends à imaginer les tensions, les rivalités que cela a pu susciter chez les collègues d'Irina. Je me demande comment l'équipe de la maison d'enfants a pu accueillir sa nomination ? Le moment de sa prise de fonction semble avoir été un moment terriblement épuisant pour Irina, ce qu'elle met en lien, sur un plan manifeste, avec la densité de sa formation en CAFDES. Cette période éprouvante n'est-elle pas reliée avec les tensions et les conflits générationnels qu'elle a sans doute eu à affronter pour se faire une autre place ? En effet, avant de prendre son poste, j'imagine qu'Irina était identifiée et reconnue sur le plan de son expertise financière. Au niveau de l'institution, quels fantasmes son arrivée a-t-elle pu susciter dans le cours de la lignée générationnelle ? Pourquoi aurait-elle été élue par le directeur pour prendre sa place à la tête de la maison d'enfants ? Un cadre avec un parcours

dans l'éducation spécialisée aurait pu le compléter avec la formation pour obtenir le CAFDES. Ces aspects de son ascension professionnelle demeurent opaques dans ses propos durant l'entretien. Je peux faire l'hypothèse qu'en évitant d'aborder sa filiation dans la hiérarchie associative, Irina refuserait de ranimer les processus d'abandon ou de deuil qu'elle a peut-être traversés durant cette période. R. Kaës, à propos des rapports entre générations, mémoire et transmission, souligne que « les incertitudes qui pèsent sur l'identité et la transformation des temporalités ont des incidences sur les rapports entre les générations, sur la mémoire individuelle et collective, sur les processus de subjectivation, sur les modalités et les contenus de la vie psychique »⁵³⁴. Je me suis demandé si Irina avait pu compter sur le soutien de son directeur et comment elle avait fait face à toute cette période. Elle passe totalement sous silence cette étape d'accession à ce qu'elle appelle sa double casquette : « *surtout que j'ai une double casquette ici* » (l. 12 p. EI-12). Et elle ajoute un peu plus loin que sa « *fonction du coup / elle est [sa] casquette est double* (petit rire suivi d'une très grande inspiration) » (l. 54 p. EI-3). Irina puise son souffle dans cette grande inspiration comme pour surmonter l'émotion qui risquerait de prendre le dessus. Irina résisterait-elle à explorer le souvenir de ce qui l'a fait « naître » en tant que directrice ? Ne peut-elle pas revenir sur le chemin qui l'a conduite à ce poste ? Ne craint-elle pas de raviver une expérience difficile pour elle et de réveiller fantasmatiquement à nouveau l'agressivité des autres à son égard ? Lorsqu'elle évoque le rôle préventif de risque d'épuisement que le siège de l'Association qui l'emploie pourrait avoir à son égard, c'est sous un aspect défaillant et absent qu'elle le décrit : « *autant nous* (le ton est plus haut) *si on ne le fait pas nous-mêmes / le siège est un peu / et s'en occupe pas vraiment* » (l. 160 p. EI-6). Très sensible à ce qu'elle exprime, je l'interroge : « *et comment vous arrivez* » (l. 161 p. EI-6). Irina dans un premier mouvement défensif reprend le ton qu'elle emprunte à un porte-parole imaginaire de son groupe de pairs sans « père » qui a la chance d'être en *co dir* en ces termes : « *alors / nous / on a la chance d'être en co dir / donc du coup / on s'appuie du coup / sur nos collègues* » (l. 162 p. EI-

⁵³⁴ Kaës, R. (2012). *Le Malêtre*. Paris : Dunod, p. 205.

6). Elle poursuit comme sous la forme d'un aveu, dans ce que je perçois comme une prise de conscience « *on s'auto-limite* » (l. 166 p. EI-6). Dans les groupes d'adolescents, selon J. -B. Chapelier (2005), « le fantasme d'auto-engendrement, lui conférant une place aussi importante qu'au fantasme de scène primitive au sein de la vie psychique »⁵³⁵. Partant de son expérience auprès de groupes d'adolescents, cet auteur nous éclaire sur la complexité du processus à l'œuvre chez l'adolescent dans le passage de la famille au groupe social de pairs. Ce processus fait appel, entre autres fantasmes, à celui d'auto-engendrement qui, selon lui, dénie tant le temps de la castration, de la scène primitive, que la différence des sexes alors qu'il tend à développer un « investissement sexuel de type homo-générationnel », c'est-à-dire, pour l'adolescent, avec ses pairs. Il fait l'hypothèse que « [...] face à la scène primitive, l'adolescent, pour y prendre une part active, incorpore le parent de même sexe, afin de détourner la composante incestueuse au profit d'un fantasme d'auto-engendrement. L'incorporation est donc utilisée comme un système défensif pour éviter le clivage et le deuil de la scène primitive »⁵³⁶. Il précise que ce mouvement « d'incorporation orale » le plus souvent du parent du même sexe s'effectue « face à la scène primitive et aux émotions qu'elle génère (excitation, abandon, dépression) »⁵³⁷. Dans une moindre mesure, les mouvements d'incorporation et le fantasme d'auto-engendrement décrits par J-B. Chapelier me font associer avec la situation professionnelle d'Irina. Lorsqu'elle prend le poste qu'occupait son directeur à la maison d'enfants dont elle était déjà l'adjointe, ne s'est-elle pas trouvée mêlée à un réaménagement confusionnant de la lignée institutionnelle ? Comment Irina s'est-elle arrangée psychiquement de cette confusion ? De plus, ni le siège de l'Association, ni le directeur n'ont, semble-t-il, su assurer de fonction de préservation des limites pour Irina, telle qu'elle pouvait l'espérer de figures qu'elles a intériorisées comme représentant, pour elle, l'autorité. Il ne resterait alors à Irina qu'à s'étayer intérieurement sur le groupe de pairs pour se sentir exister.

⁵³⁵ Chapelier J-B. (2005). Apport de la clinique des groupes à la métapsychologie : le concept d'auto-engendrement. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 45, 69-90. <http://www.cairn.info/revue-de-psychotherapie-psychanalytique-de-groupe-2005-2-page-69.htm>.

⁵³⁶ Ibid., p. 69.

⁵³⁷ Ibid.

Cela me renvoie à ce que j'ai moi-même vécu juste avant de quitter l'institution que je dirige pour prendre le congé qui m'a permis de terminer ma recherche et surtout de m'engager dans la phase d'écriture. Mon absence avait été envisagée et organisée avec mon directeur-adjoint, l'équipe de chefs de service ainsi qu'une collègue directrice d'un autre établissement de l'Association nommée par le directeur-général pour assurer l'intérim. Quelques temps avant mon départ, un incident grave m'avait conduite à fermer une structure pendant plusieurs semaines. Je tenais absolument à ré-ouvrir cette unité d'hébergement avant mon départ. Il est évident qu'en décidant de fermer une unité pouvant accueillir six jeunes au-delà de quelques jours, je faisais prendre à l'établissement un risque de chute significative de l'activité. Je crois que je ne supportais pas l'idée que ma collègue se retrouve à réparer une telle faille dès son arrivée. Mon directeur-adjoint, quant à lui, ne supportait pas l'idée de devoir ré-ouvrir, et me renvoyait que cela n'était pas réalisable avant l'échéance de mon départ. Lorsque je tentais d'en échanger un peu plus avec lui, il se retranchait dans un mutisme évident. Toutes mes tentatives se sont avérées vaines pour dénouer cette situation avec lui. Son silence me parlait de la souffrance insupportable que cela générait pour lui, indicible voire impensable. Dans une ultime tentative, quatre jours avant mon départ, j'ai à nouveau abordé avec lui le projet de ré-ouverture de la structure en question ; il m'a alors dit : *« c'est facile pour toi de vouloir ouvrir à tout prix alors que tu seras partie ! »*. Ma réaction fut immédiate, sur un ton contrit témoignant à la fois d'un sentiment de culpabilité et d'une colère contenue, je lui ai dit quelque chose comme : *« si c'est ça je peux tout annuler, je reporte mon départ d'un mois pour m'occuper de cette réouverture... »*. J'ai aussitôt regretté ma réaction qui a mis un coup d'arrêt à notre échange. Nous n'en n'avons jamais reparlé et le directeur-adjoint a mis en œuvre la réouverture 2 jours avant mon départ, de toute évidence contre son gré. Avec le recul, cet incident vient faire écho à la confusion des mouvements psychiques que je peux déceler chez Irina. En lui demandant d'engager la ré-ouverture de cette structure avec moi presque le jour de mon départ, je demandais à mon adjoint de prendre ma place et d'envisager mon absence avec moi en ma présence. Ce faisant, je ne lui donnais aucun espace pour se représenter cette absence, ni même le temps

de se distancier de nos sept années de collaboration. En lui « confisquant » ce travail de deuil, n'étais-je pas en train de m'assurer qu'il n'y aurait aucun espace possible, pour lui, de *s'adjoindre* à une autre directrice ? Une situation susceptible de faire émerger pour lui, comme pour Irina, des réactions de rejet et de rupture qui pourraient entraîner des modalités psychiques évoquant le fantasme d'auto-engendrement.

Pour conclure l'analyse de l'entretien d'Irina, il me semble essentiel de rappeler que bien qu'elle soit radicalement étrangère au champ du travail social, elle a été immergée de nombreuses années dans le même contexte institutionnel que les professionnels qui prenaient soin des sujets en souffrance. Est-ce en partie avec cela qu'elle a construit une intuition clinique qui paraît lui permettre d'identifier ce qui est crucial pour soutenir les espaces de créativité pour les professionnels ? En fin d'entretien, elle décline ce qu'elle désigne comme *ses outils d'équipe* : « *qui est encore en cours / c'est-à-dire qu'aujourd'hui / je fais intervenir / donc y a une analyse des pratiques sur chaque service // J'ai fait intervenir une école / pour travailler tout ce qui est identité d'équipe / donc là / je m'attache à ça / donc là on revient sur réellement notre cœur de métier* » (l. 564 p. EI-21). Ces outils d'équipe qui ne sont autres que des espaces d'élaboration qu'elle tente de mettre à disposition des équipes de professionnels. Ce sont ces espaces que G. Gaillard désigne comme « des espaces où ce qui est en jeu dans des acting des enfants et des adolescents, peut trouver à se refroidir, à être ressaisi et questionné [...] L'ensemble de ces dispositifs fabriquent de l'intermédiaire, soutiennent la transitionnalité (D. W Winnicott), et concourent à restaurer un "appareil à penser" (Bion) »⁵³⁸.

⁵³⁸ Gaillard, G. (2012). Tensions dans les institutions, généalogie, déliaison, et emprise gestionnaire. La place des chefs de service et cadres intermédiaires dans les institutions. *Actes de la journée régionale du 16 novembre 2012* : IRTS Marseille, p. 21.

Chapitre 2 L'entretien de Mathieu

2-1 Contexte de l'entretien

Comme pour Irina, c'est par l'intermédiaire de Christine que j'ai pu m'adresser à Mathieu pour le rencontrer. En effet, Christine avait diffusé un mail auquel Mathieu a répondu positivement une semaine plus tard. Cette dernière m'a transféré leur échange en indiquant : « *Voici un directeur homme qui accepte l'entretien. Cordialement, C. M.* ».

J'ai « contacté » Mathieu quelques jours plus tard. Notre échange fut cordial et bref. Il m'a proposé deux rendez-vous pour la semaine suivante soit, en fin de journée, la veille d'un jour férié, soit le lendemain de ce jour férié où il avait de plus larges disponibilités. J'ai senti qu'il aurait préféré la deuxième option, qui, pour ma part, ne me convenait pas du tout. J'ai donc opté pour un rendez-vous en fin d'après-midi la veille d'un jour férié, je partais dès le lendemain pour la province pour profiter de ce pont estival. J'étais à la fois impatiente d'effectuer cet entretien et à la fois je ne me sentais pas très disponible à l'époque, étant préoccupée par des petits soucis de santé. Néanmoins, quelques jours auparavant, j'avais fait le point sur mon parcours de recherche pour me rendre compte que je devais effectuer d'autres entretiens cliniques et ce, avant la fin de l'été. L'entretien que je me préparais à réaliser avec Mathieu était le premier d'une deuxième série de trois. Trois ans séparaient la première de la deuxième série. Le jour de l'entretien, j'étais très stressée. En général, je préfère prendre un vrai temps pour me mettre en condition d'écoute, c'est pourquoi, lorsque cela est possible, je m'organise pour ne pas travailler. Ce jour-là, j'avais prévu de quitter l'institution que je dirige 1h30 avant l'horaire du rendez-vous, la structure où travaille Mathieu étant à l'opposé du département dans lequel je me trouvais. Au moment de partir, un collaborateur m'a « poursuivie » sur le parking pour m'interpeler à propos d'une situation que j'aurais pu traiter si j'en avais été informée plus tôt dans la journée. J'ai choisi de partir et de reporter à la semaine suivante l'examen de cette situation. Lorsque je monte dans ma voiture, je me sens agacée, préoccupée et très tendue intérieurement. Durant le

trajet, je me rends compte que malgré la veille de ce long week-end, la route est dégagée et j'arrive avec 30 minutes d'avance. L'environnement que je découvre me fait penser à un petit village de province, particulièrement tranquille. Je « révise » ma consigne, comme une leçon que j'ai apprise il y a très longtemps. Je règle mon alarme téléphonique pour 18 h alors que j'ai rendez-vous à 17h et décide de sortir de la voiture un quart d'heure avant l'heure exacte du rendez-vous. J'arrive devant un petit portail en fer forgé un peu vieilli. Une plaque indique le nom de la structure et de l'Association gestionnaire. Un bâtiment est situé sur le côté. Deux hommes sont en conversation sur le perron. Lorsque je m'introduis dans l'enceinte de la structure, ils cessent de parler et l'un d'entre eux me demande s'il peut me renseigner. Je l'informe que suis attendue par Monsieur Mathieu G., il m'indique alors une porte au fond d'un couloir. Je toque à la porte et n'entends aucune réponse. La porte est fermée, un petit écriteau y indique « ACCUEIL » ce qui me déconcerte ; un lieu d'accueil avec une porte close, cela me paraît un peu absurde. J'attends, il ne semble y avoir personne, je tente d'ouvrir la porte qui cède. J'avoue ne pas être très à l'aise, lorsque je me retrouve face à une femme debout devant un meuble bureau. Pourtant, elle me reçoit avec un large sourire. Elle prend note de mon nom et de la personne avec qui j'ai rendez-vous et m'invite à attendre dans un petit espace aménagé sommairement comme salle d'attente. Je m'installe sur une chaise en bois, un peu à l'ancienne, le décor me semble désuet. Je me fais la réflexion que souvent lorsque c'est un directeur qui gère une structure, au-delà de l'aménagement des locaux, il se montre moins attentif à la décoration, ce qui, je trouve, donne parfois une sensation de délaissement. Je poursuis le cours de ma pensée, en supposant qu'une directrice perçoit peut-être différemment les effets de l'embellissement des locaux sur l'ambiance ressentie lorsqu'on entre dans l'établissement. Je me reprends immédiatement, estimant de tels préjugés totalement infondés et ridicules. Je pense alors à un de mes collègues directeurs qui venait d'inaugurer ses nouveaux locaux et que j'avais trouvés particulièrement chaleureux. Ce dialogue intérieur s'est poursuivi un moment sur cette question. Me centrer sur les locaux fut sans doute, pour moi, une manière de décharger un peu la tension intérieure liée à la situation professionnelle pour laquelle j'avais été

interpellée juste avant mon départ et dont j'étais encore imprégnée. Après quelques minutes, un homme vient du fond du couloir et apparaît dans la salle dans laquelle je me trouve. Je suis convaincue qu'il s'agit de Mathieu. Il me salue mais se dirige directement vers la sortie. Je relâche ma posture sur la chaise et me remets de nouveau en attente. Au bout de plusieurs minutes, un homme sortant du même couloir, s'avance vers moi, il me salue, se présente comme étant Mathieu et m'indique de le suivre. Nous traversons la pièce d'accueil, une seconde porte s'y trouve qui mène à son bureau. En voyant Mathieu, ma première impression a été de constater qu'il n'était pas très grand, un peu fluet avec l'œil vif, le terme qui me vient est dynamique. En le suivant, j'ai eu la sensation furtive d'être dans une sorte d'accordage rythmique, comme si nous faisions les mêmes pas au même moment. Je l'ai, immédiatement, trouvé sympathique et me suis sentie à l'aise en sa présence. Il me vient une expression que l'on dit dans ma langue maternelle et dont la traduction pourrait être : « je me suis reposée à lui »⁵³⁹, l'idée que sous-tend cette formule est que l'on se relâche intérieurement, dans une posture de repos interne, en présence d'une personne. Lorsque nous parvenons dans son bureau, Mathieu repère que je tiens l'enregistreur dans les mains et que je cherche une prise pour le brancher. La seule prise libre se trouve à côté de son bureau, il me propose de brancher l'appareil qu'il installe juste devant lui. En amont, lors de notre unique échange téléphonique j'avais précisé à Mathieu que j'enregistrerai ses propos. Pourtant il se montre étonné de l'installation, un peu confus que je lui porte une telle importance et je crois qu'il me dit, avec un rire un peu gêné, quelque chose comme : « *je ne suis pas président* ». Est-ce pour renforcer ce sentiment d'importance chez Mathieu que je sors un crayon et un carnet de mon sac et je m'installe dans le fauteuil face à lui en prenant des notes ? Pourtant je sais pertinemment qu'il n'est pas question de prise de note durant les entretiens cliniques de recherche. Finalement, je ne crois pas avoir noté grand-chose sur ce petit carnet, je l'ai refermé dès les premières minutes d'entretien et surtout je l'ai perdu depuis lors. Avec le recul, ce carnet avait-il pour fonction de me donner une

⁵³⁹ En arabe, cette expression se dit « r'taht'lou ».

posture journalistique, me décalant un peu de mon statut de chercheuse ? Ou était-ce, pour moi, une manière de me dégager de mes préoccupations professionnelles qui m'encombraient peut-être encore l'esprit ? Toujours est-il que Mathieu s'est un peu renversé sur son siège, s'est repositionné et a semblé prêt à commencer. Il était installé sur un haut fauteuil en cuir doté d'un mécanisme basculant. Pour ma part j'étais installée en face de lui, de l'autre côté d'un large bureau. Je vais dans un premier temps procéder à l'analyse du discours manifeste des propos de Mathieu durant l'entretien.

2-2 Résumé du discours manifeste

J'énonce ma consigne : « *alors en fait je vais juste vous demander de me parler / de votre fonction de direction / enfin la manière dont vous la vivez (sur un ton plus bas) cette fonction de direction (la tonalité de la voix revient plus forte) euh en lien avec la fonction du temps* » (l. 3 p. EM-1). Mathieu me demande s'il s'agit de la gestion du temps et se tait durant 4 secondes. Je lui indique qu'il peut dire ce qui lui vient. Il me demande de préciser s'il est bien question de la gestion du temps et non du temps de la météo, ce que je lui confirme alors qu'il éclate de rire. Mathieu reprend la parole pour m'interroger sur l'objet de ma recherche. Je lui indique que ma recherche porte sur la fonction de direction dans les MECS, nous sommes à 1.6 mn de durée de l'entretien ; en s'appuyant sur un dépliant de la structure qu'il dirige, Mathieu propose de présenter *Le Village de l'Espoir*⁵⁴⁰ qui est l'établissement où nous nous trouvons. Accueillant exclusivement des garçons déscolarisés, c'est une MECS qui a la spécificité d'être dotée d'ateliers qui reçoivent les jeunes dans la journée. L'établissement date de l'après-guerre et fut fondé par un prêtre qui a recueilli des « *gamins* » de la rue sans famille, sans travail et sans école. Ensuite, il les a confiés à des amis « *pour servir de famille de substitution en quelque sorte* » (l. 33 p. EM-2). Le travail manuel et un accompagnement de type familial demeurent les piliers de l'esprit du *Village de l'Espoir*. Les jeunes sont accueillis

⁵⁴⁰ *Le Village de l'Espoir* est le nom fictif que j'ai choisi pour désigner la structure que dirige Mathieu.

par 4 dans plusieurs grandes maisons ; chacune est gérée par un couple d'adultes, ce qui permet d'éviter « *le saucissonnage euh / des / le turn-over des éducateurs* » (l. 42, p. EM-2). Mathieu explique qu'il importe d'assurer une continuité de prise en charge auprès de ces jeunes « *qui sont marqués par des ruptures successives* » (l. 50, p. EM-2). Depuis trois ans, il existe un service d'autonomie dédié aux jeunes majeurs⁵⁴¹ situé en île de France. L'établissement compte cinq ateliers (Cuisine, Mécanique-auto, Métallerie, Menuiserie et Maintenance en bâtiment) qui réalisent des productions qui sont vendues à une clientèle avec « *une exigence de la qualité du travail à fournir / et heu / et / une reconnaissance de cette qualité* » (l. 71, p. EM-3). Mathieu explique de quelle manière un jeune « *nouveau arrive ici* » (l. 73, p. EM-3), peu importe pour quelle raisons il est déscolarisé, il sera accompagné pour découvrir ses capacités et « *c'est là là le travail / à réaliser qui s'impose et qui fait que bah on travaille et on apprend / (grande inspiration) // et en travaillant* » (l. 85, p. EM-4). À la sixième minute (6.13 mn), il se lève pour vérifier le détail de chaque atelier sur un document accroché sur un tableau en liège situé derrière lui ; comme il fait chaud, par la même occasion, il entrouvre la fenêtre. Mathieu poursuit expliquant que les bénévoles qui accompagnent les jeunes dans leurs apprentissages partent « *du concret heu bah on remonte au théorique voilà / c'est le chemin inverse de celui de l'école /* » (l. 102, p. EM-4). Ce qu'il résume en ces termes : « *pour l'(le) dire en une formule // c'est en construisant quelque chose / qu'on s'construit soi-même / voilà /* » (l. 116, p. EM-5). Puis, durant près de 5 minutes, Mathieu expose sa vision du travail et les « *vertus du travail manuel* ». Il vante les mérites de l'éducateur technique⁵⁴², responsable d'un atelier, qui, parce qu'il a partagé la réalisation d'un objet avec un jeune, peut être situé dans le même camp que le jeune. Ce qui « *modifie l'rapport à l'autorité et ça le heu / mm ça contribue à réconcilier avec des les adultes voilà /* » (l. 143, p. EM-5). Pour illustrer son propos, il donne l'exemple d'un jeune qui pose des problèmes à l'équipe de

⁵⁴¹ Les jeunes majeurs sont les jeunes qui ont entre 18 et 21 ans qui peuvent bénéficier d'un accompagnement par les services de l'Aide Sociale à l'Enfance en signant un Contrat Jeune Majeur avec le représentant de l'Aide Sociale à l'Enfance de leur département de résidence.

⁵⁴² L'éducateur technique spécialisé est à la fois éducateur et spécialiste d'une technique professionnelle qu'il transmet aux personnes dont il a la charge.

l'hébergement et dont le comportement est contenu lorsqu'il est en atelier ; dispositif que Mathieu trouve très riche, ce qu'il dit « *très volontiers d'autant plus qu'il n'en est pas l'(le) créateur mais simplement l'héritier* » (l. 152, p. EM-6). L'entretien a débuté depuis 11.12 minutes lorsque Mathieu aborde quelques éléments de son parcours. Il explique que c'est un ami de ses parents qui lui a suggéré de contacter le président du *Village de l'Espoir* parce qu'il était convaincu qu'il s'entendrait très bien avec lui. Ce « *monsieur* », répondant à l'appel de l'abbé Pierre, était arrivé dans l'établissement en 1954 et a fait la rencontre avec l'abbé Duvalet⁵⁴³ qui en est le fondateur. Mathieu a rencontré ce président de l'Association, qui, à la fin de leur échange, lui a dit : « *on a notre directeur qui va partir en r'traite et on cherche un nouveau directeur et puis ce sera toi / (rire) / (ce à quoi Mathieu dit avoir répondu) bah bah / bon bein d'accord / heu ouais / faut m' laisser l'temps de retourner voilà puis heu / et puis voilà heu / chuis (je suis) arrivé comme ça / voilà / donc j'ai pas / pas heu / fin j'ai choisi / j'ai consenti* » (l. 170, p. EM-6). Bien qu'il n'ait « *pas suivi de formation pour être directeur de MECS* » (l. 176, p. EM-6), après avoir servi comme officier dans les troupes de montagne, Mathieu a dirigé un foyer pendant trois ans. Il précise qu'il n'était « *ni fait pour l'armée, ni l'armée faite pour lui* » (l. 189, p. EM-7). Il existe, selon lui, trois niveaux de responsabilité dans la fonction de directeur : auprès des jeunes, du personnel et sur le plan financier. Mathieu se rappelle qu'il n'a pas précisé que l'Association gestionnaire ne gère qu'un seul établissement, dans la vie duquel elle est particulièrement impliquée, puisque les bénévoles qui interviennent auprès des jeunes sont recrutés parmi les administrateurs. Il revient sur sa fonction de direction et explique qu'au-delà de toutes ses responsabilités, pendant longtemps, il a eu la référence éducative de plusieurs jeunes accueillis mais depuis trois ans, à l'occasion de l'ouverture d'un nouveau service et l'embauche d'un cadre supplémentaire, il a pu, en tant que directeur, s'en dégager. Aujourd'hui, dit-il, il intervient « *comme roue d' secours / voilà / ou comme pour pallier heu /* » (l. 297, p. EM-11). Ceci l'amène à expliciter de nouveau l'organisation de la structure : il indique par

⁵⁴³ J'ai remplacé le nom réel par un nom fictif dans un souci d'anonymisation.

exemple que les couples éducatifs sont en congé hebdomadaire le week-end et que ce sont les éducateurs-animateurs qui prennent la relève auprès des jeunes. À la 21^{ème} minute, Mathieu m'invite à l'interrompre si j'ai besoin de clarifier ses propos ajoutant : « *heu / j'me comprends (rires) et / c'qui est important c'est que vous vous me compreniez* » (l. 277, p. EM-10). S'agissant des cadres, Mathieu considère qu'ils occupent une place qui leur donne une vision d'ensemble sur le plan éducatif. Il explique que nombre de jeunes accueillis « *excellent / à mettre les adultes en rivalité les uns contre les autres /* » (l. 321, p. EM-11), c'est pourquoi il importe de « *rétablir en permanence / l'unité entre les adultes / voilà / reconstruire / construire / reconstruire et consolider l'unité entre les adultes / parce que sinon on est mangé* » (l. 323, p. EM-11). Mathieu évoque à nouveau la situation de ce jeune qui pose problème et qui lui a pris beaucoup de temps « *dans la relation et ça prend du temps dans la préparation / parce qu'il s'agit pas d'improviser / les échanges / mais de savoir où on va /* » (l. 351, p. EM-12). Il indique qu'il a besoin de recueillir l'avis de ses collègues en comité de direction et du psychologue de la structure, parce qu'il n'est pas lui-même « *un génie d'la relation* » (l. 355, p. EM-13). À la trentième minute, revenant sur le thème du temps, Mathieu signifie que s'il n'a pas 7 à 8 heures de sommeil, il est fatigué et « *puis comme j'ai des enfants / heu / un peu en bas âge / ça heu / parfois ils réveillent / la p'tite dernière qui a les dents qui poussent là / voilà (rires)* » (l. 368, p. EM-13). Il préfère rester un peu plus tard le soir pour travailler tranquillement et faire ce qu'il appelle un travail de fond. Il lui arrive d'assurer l'accompagnement d'un jeune, ce qui lui permet de passer du temps avec les jeunes mais également de rencontrer les couples éducatifs et de leur manifester de la reconnaissance : « *ça prend du temps mais j'me dis / ce temps donné n'est pas perdu / voilà / tout c'qui est donné n'est pas perdu d'ailleurs / (rires)* » (l. 389, p. EM-14). Pour lui, la dimension du temps s'inscrit dans un héritage transmis par des personnages qui sont restés 30 ans pour le président, 28 ans pour son prédécesseur, ce qui contribue à construire une culture de l'établissement : « *on vit dans l'présent // et on essaie de construire l'avenir / l'avenir des jeunes //* » (l. 422, p. EM-15). Il précise que la pérennité de l'établissement s'est aussi constituée, dans le temps, à travers la reconnaissance des

services du département. D'ailleurs, précise-t-il, lors « *de la dernière discussion budgétaire / heu / la responsable du service tarification⁵⁴⁴ me mm heu demandait / si on pouvait / ouvrir quelque chose pour des mineurs isolés étrangers* » (l. 447, p. EM-15). Bien que les créations de structures soient des décisions qui reviennent à l'Association gestionnaire, Mathieu trouve que cela demande du temps pour construire des réponses surtout concernant les jeunes majeurs ; ce que de nombreux départements n'entendent pas. Pendant près de 5 minutes, Mathieu cite les événements de la vie d'un enfant, d'un jeune qui demandent du temps ; une grossesse dure neuf mois, l'enfant doit ensuite apprendre « *à marcher / puis il apprend à parler / il apprend / puis il apprend progressivement à lire / puis à faire son repassage / et puis ché (je ne sais) pas quoi /* » (l. 488, p. EM-17). Pour établir une relation de confiance, précise Mathieu, « *cela peut prendre des années* », alors que ce qui est attendu pour l'accompagnement des jeunes majeurs, c'est une prise en charge trop courte. Contrairement à d'autres départements qui ont supprimé ces contrats, le Département qui finance le *Village de l'Espoir* cherche à maintenir une « *politique pour les jeunes majeurs* ». Mathieu ne s'estime pas « *suffisamment malin* » (l. 512, p. EM-18) pour construire ce partenariat avec le département ; il a, fort heureusement, pu compter sur l'engagement du président de l'Association qui est issu du monde de l'entreprise. Vers la quarante-cinquième minute, Mathieu plaisante un peu à son propos : « *moi chuis (je suis) vraiment pas génial* » (l. 529, p. EM-18) et ajoute-t-il « *si j'dis des bêtises vous heu vous (rires) j'aurais une excuse (éclat de rire)* » (l. 533, p. EM-18). Restant sur la dimension du temps, il cite l'exemple d'une maison familiale, totalement isolée en province, tenue par un couple qui va partir à la retraite dans quelques mois. Mathieu ne voit pas de quelle manière la pérennité de ce site pourrait être assurée après le départ de ce couple. En effet, avec l'évolution de la réglementation du travail, pour maintenir l'activité de ce lieu, il faudrait accueillir un plus grand nombre de jeunes et embaucher davantage de personnel, ce dont il n'a pas les moyens. N'ayant pas

⁵⁴⁴ Le service de la tarification est le service du département qui a la charge de contrôler et discuter le budget de l'établissement et, en fonction de cette discussion, de fixer le prix de journée de la structure.

trouvé d'autre alternative lorsque ces « *personnes / partiront // partiront / tout simplement / heu / on fermera / voilà / maintenant les choses sont actées* » (l. 587, p. EM-20), déclare-t-il. L'une des fonctions du directeur étant d'anticiper, il doit penser à construire un nouveau projet pour ne pas avoir à improviser, comme ça, dit-il, « *on a l'projet / il est dans les cartons / le jour où heu / heu bah / on ferme voilà / on déballe les cartons et / voilà / heu les choses sont prêtes / voilà* » (l. 622, p. EM-21). L'évocation de cette situation le renvoie à ses premiers jours dans l'établissement durant lesquels il a dû gérer un conflit explosif qui avait opposé les personnes constituant un couple éducatif ; il se souvient avoir eu à faire appel à un éducateur à la retraite qui avait accepté de reprendre du service, le temps pour lui, de trouver une solution plus pérenne. Mathieu fait alors référence aux déficits d'activité que peuvent générer ces situations difficiles à prévoir et qui sont susceptibles de constituer un déséquilibre financier pour tout le reste de l'établissement. C'est pourquoi, il revient, dans ce cas, au directeur de devoir trancher, « *c'est l'art politique / composer avec heu / les / les possibles / voilà / heu / en essayant heu / de / enfin en // d'estimer / de de de / de diagnostiquer / de de de / discerner / le moindre mal / là / qu'est-ce qui est le moindre mal entre / dans un choix / voire quelque chose à poser / une décision à poser / quelle est la la la / la moins mauvaise (rires)* » (l. 671, EM-23). Cette gestion des urgences « *pompe de l'énergie* », conclut-il. Au terme d'une heure d'entretien, Mathieu se demande à haute voix ce qu'il pourrait me dire de plus, et s'adressant à moi il dit ; « *vous avez des questions* » (l. 689, p. EM-23), ce à quoi je réponds « *non peut-être* ». Cherchant à se faire préciser mon « cahier des charges », il reprend son énonciation, à propos de « *la gestion du temps heu / à titre personnel /* » (l. 694, p. EM-24), exposant pendant près de 5 minutes, la gestion du patrimoine de l'établissement qui s'ajoute à tout le reste de ses activités ; de la réparation des toitures touchées par une tempête, le remplacement de gouttières dégradées, l'anticipation d'un ravalement de façade... Mathieu se demande à nouveau ce qu'il peut me dire, se tait pendant près de 5 secondes puis reprend : « *pour en revenir plus sur le domaine éducatif / la question du temps / (enfin) fin la dimension du temps / (inspiration) on reçoit des adolescents / qui ont une histoire // ça c'est la dimension de la*

psychologie / ah tenez c'est p'têtre (peut-être) intéressant pour votre (éclat de rires) heu mm / mais ils ont une histoire // » (l. 747, EM-25). Mathieu évoque le regard vierge qui est posé sur ces jeunes et comme s'il s'adressait à un jeune imaginaire : « *je m'en fiche de ton passé / aujourd'hui tu arrives ici / on tourne la page / la page est blanche // et puis / on construit / aujourd'hui et demain »* (l. 762, p. EM-26). Pour éclairer la situation de ces jeunes, il dit s'inspirer de « *la psychologie freudienne / qui consiste à se tourner vers le passé / pour voir les nœuds du passé / et essayer de dénouer les nœuds du passé en mettant des mots dessus »* (l. 773, p. EM-26). Cependant il pense qu'il est aussi important de se libérer du passé à travers l'avenir, à l'image de ce que Frankl que Mathieu présente comme un juif viennois contemporain de Freud, et qui a survécu au camp de concentration et « *l'idée force qu'il s'est forgée à ce moment-là (inspiration) / c'est que ceux qui arrivaient à survivre / dans ces conditions / heu / étaient les / ceux qui trouvaient un sens à leur vie / »* (l. 795, p. EM-27), ceux qui avait trouvé de l'espérance et précise Mathieu « *c'est le Village de l'Espoir ici »* (l. 799, p. EM-27). Faisant référence au statut de prêtre du fondateur de l'Association, il s'engage dans une digression à propos des vertus théologiques de l'espérance qui sont, selon lui, la foi, l'espérance et la charité. Au bout d'une heure et 14 minutes, je prends la parole : « *je trouve que là vous bouclez avec c'que vous amenez oui c'est heu c'est »* l. 842, p. EM-29) pour introduire la fin de l'entretien. Mathieu reprend autour du thème de la gestion du temps, expliquant qu'aujourd'hui, parce que c'est la veille d'un jour férié, les jeunes sont partis plus tôt, tandis que d'autres sont déjà en vacances. Évoquant nos échanges téléphoniques afin de convenir de ce rendez-vous, il expose ses difficultés pour avoir un temps pour lui, lorsque la sonnerie de son téléphone retentit. Mathieu s'excuse avant de répondre. Après un bref échange, il raccroche et me précise qu'il s'agit de l'ancien Président de l'Association qui, à présent, vit en Province ; il lui a demandé de le rappeler dans cinq minutes. Puis, Mathieu m'interroge : « *sur le temps / (rires) et heu vous faites ça pour / dans quel heu / »* (l. 885, p. EM-30). Avant de répondre à sa question je lui dis, en faisant un geste pour récupérer le matériel d'enregistrement, « *je ne veux pas perdre l'enregistrement qui est là* (bruits de mouvement, je débranche la prise) *merci*

beaucoup / vous savez ces appareils il faut les hop voilà » (l. 886, p. EM-30). Juste à cet instant, Mathieu reçoit à nouveau un appel, il m'indique qu'il doit répondre parce qu'il s'agit, cette fois-ci, du téléphone d'astreinte. Je comprends que c'est un parent qui appelle. Toujours au téléphone, Mathieu me fait des gestes et des mimiques pour s'excuser. En regardant l'heure, je réalise que l'entretien a duré près d'une heure et vingt minutes, c'est alors moi qui utilise le langage non verbal pour tenter d'expliquer que je dois partir et que je le remercie. Mathieu acquiesce en hochant la tête. Je me dirige, le plus discrètement possible, vers la porte que je referme derrière moi, je traverse le bureau de la secrétaire et me dirige vers la sortie. Mathieu, alors qu'il poursuit son échange téléphonique, apparaît derrière moi, il vient s'assurer que le portail est resté ouvert, nous nous serrons la main et je quitte l'établissement.

2-3 Analyse de ma conduite de l'entretien

J'ai transcrit cet entretien sept mois après l'avoir réalisé. L'enregistrement dure 1 heure et 17 minutes. Comme je l'ai déjà indiqué, je me suis sentie tout de suite à l'aise en présence de Mathieu. De plus, bien qu'il s'en soit défendu, je crois que je l'ai perçu très satisfait de la situation d'entretien ; il semblait content d'être l'objet d'une telle attention de ma part. Je me souviens avoir été très à l'écoute et au plus près de ce que je me représentais de la position clinique d'écoute du chercheur. J'avais la sensation d'être totalement centrée sur ce que pouvait dire Mathieu, non pas sur le contenu de ses propos mais sur le chemin qu'il empruntait pour le dire. Je crois que ce qui importait pour moi, c'était que les conditions de l'entretien permettent à Mathieu de se sentir suffisamment « désencombré » pour dire « *comme ça lui venait* », les élaborations qui émergeaient pour lui. Bien qu'il ait, à plusieurs reprises, montré son besoin de se conformer à ce qu'il pensait que j'attendais de lui, je n'ai, pour ma part, nullement ressenti la nécessité d'intervenir pour influencer sur le cours de son énonciation. Je ne me souviens pas avoir eu à réfréner une envie de le faire. En effet, pendant le temps de l'entretien, j'ai eu l'impression que Mathieu était dans un processus d'élaboration intense.

Régulièrement j'ai accompagné ses propos par des « mm » ; je ne crois pas que ces onomatopées avaient pour vocation de l'encourager dans ses propos parce que Mathieu ne m'a pas semblé avoir besoin d'être incité à parler. Cependant, je crois que mes « mm », sans que je m'en rende compte sur le moment, ont peut-être eu pour fonction de rappeler à Mathieu qu'il n'était pas seul. En écoutant l'enregistrement, le rythme de mes interventions paraît se superposer au timbre du tic-tac d'une horloge, comme pour former un cocon sonore dans lequel la voix de Mathieu a pu « s'épanouir ». Lorsque j'écoute l'enregistrement, cet enveloppement sonore paraît préserver le lieu de l'entretien de toute agression extérieure. Même les bruits de voiture que l'on entend régulièrement semblent se fondre dans la bande sonore, rien ne vient perturber le déroulement des propos de Mathieu, sauf ses propres hésitations, suspensions. Pour introduire l'entretien, en énonçant ma consigne, je demande à Mathieu de « *juste me parler* » (l. 3, p. EM-1), comme si ce n'était pas grand-chose ; je crois que c'est une manière, pour moi, d'apaiser ce que j'ai entendu de son inquiétude lorsque j'installais le matériel d'enregistrement. En effet, je ne me souviens pas exactement des propos qu'il avait eus pour exprimer le fait qu'il ne méritait pas tant d'attention. J'y ai entendu à la fois une « fausse » modestie et une « vraie » humilité, ce qui m'a peut-être inspiré un besoin de rassurer Mathieu sur l'exercice que je lui demandais et qui constituait à me parler, sous-entendant que ce serait facile et simple. J'ai alors pris un chemin détourné pour demander à Mathieu de me parler de la manière dont, lui, vivait sa fonction de direction, comme pour prendre en compte le besoin que j'ai pressenti chez lui, de prendre du temps pour parler de lui. Pour la réalisation des autres entretiens, j'avais évoqué *la question*, *le thème* ou tout simplement *le temps*, alors qu'en énonçant la consigne à Mathieu, je fais référence à la *fonction* du temps. En utilisant le terme de *fonction* pour évoquer le temps, à mon insu, je laissais peut-être entendre que je pensais que le temps avait une fonction dans la fonction de direction. Cela faisait trois ans que je n'avais plus énoncé cette consigne que j'avais élaborée dans les premiers temps de mon travail de recherche. L'évolution que je fais prendre à ma consigne paraît mettre en lumière une maturation dans ma question de recherche dont je n'avais pas pris conscience. Je n'avais pas réalisé l'effet et la fonction du

temps sur l'évolution de ma recherche mais également sur ma posture de chercheuse ; c'est dans l'étape d'analyse que je me suis rendu compte de ce qui avait fait surface pour moi, de nouveau en situation d'entretien de recherche ; cette découverte s'est imposée à moi à travers l'expression de ma consigne pour commencer l'entretien avec Mathieu. Ce dernier, qui m'a paru surpris et un peu désarçonné par ma proposition, reformule la dernière partie de ma consigne en ces termes : « *du temps... bon / bah heu heu / la gestion du temps* (le ton est interrogatif) (silence de 4s) » (l. 9, p. EM-1). La *fonction* du temps qui peut être « agissante », devient, dans l'énonciation de Mathieu, la *gestion* du temps, sur lequel il est possible d'agir. Avec cette reformulation, Mathieu semble prendre la gestion de la part qui lui revient de l'entretien, ce que je reconnais lorsque je réponds : « (soupir) *si c'est ce qui vous vient / vraiment c'est comme ça* » (l. 10, p. EM-1). Mathieu m'interrompt et, à travers un trait d'humour, demande une précision : « *non mais le temps heu chronos* (interrogation affirmée) *hein / pas le temps la météo heu déjà* (rires) » (l. 11, p. EM-1). J'ai eu l'impression que Mathieu utilisait l'humour pour évacuer une angoisse liée au thème du temps. J'entends en creux dans la question qu'il m'adresse sous forme de plaisanterie qu'il se demande s'il s'agit du temps que l'on peut gérer (Chronos) ou bien de celui qui agit, qui serait pour lui, la météo ? Mathieu semble repousser le moment où il devra prendre la parole et m'interroge à propos de ce que je fais : « *d'accord // bon //heu / ouais c'est une thématique / d'accord / et vous faites parce que vous faites un mm* » (l. 14, p. EM-1). Ce qui m'amène à préciser de nouveau que je fais une recherche sur la fonction de direction dans les MECS et je complète mon propos en ajoutant que « *donc dans les lieux où on travaille / surtout sur l'hébergement* » (l. 22, p. EM-1). Pourquoi ai-je eu besoin de signifier qu'il s'agissait « *des lieux où l'on travaille* », supposant, en quelque sorte que c'est seulement dans les espaces de vie et d'hébergement « *qu'on travaille* » ? Lorsque j'énonce cela, je ne connais pas encore l'organisation du *Village de l'Espoir*, qui héberge les garçons accueillis dans des maisons gérées par des couples éducatifs. Il me semble que pour ma part, j'entendais préciser que je m'intéressais plus spécifiquement aux MECS, dans ce qu'elles représentent d'espaces collectifs pour accueillir des enfants et des adolescents. Avec le recul, en

écoutant à nouveau cette précision de ma part, j'y découvre une représentation que je me suis construite sur le travail en hébergement collectif. En effet, avant de diriger une MECS, j'ai travaillé pendant près de 15 ans en accueil familial, au début en tant que chef de service et ensuite en tant que cadre. En travaillant, en tant qu'éducatrice dans un service d'accueil familial, je me sentais plus à distance du vécu quotidien de l'enfant, que depuis que je suis directrice d'une MECS. Le choix de l'hébergement collectif conduit chaque professionnel à être « plongé » tous les jours dans le vécu quotidien des enfants et adolescents. Lorsque j'exerçais mes fonctions dans un service d'accueil familial, c'était la famille d'accueil qui se trouvait dans cette configuration, ce qui, en tout cas je le croyais, me permettait une certaine distanciation. Je suis convaincue que j'étais moins mise à l'épreuve par « l'effraction » constante du quotidien. Je ne sais pas ce que Mathieu a entendu de ce qui m'animait psychiquement, à propos de mes représentations des « lieux où on travaille », toujours est-il qu'il a engagé son discours, m'a-t-il semblé, avec beaucoup de conviction, sur les activités des ateliers de production de la structure qu'il dirige et sur la valeur du travail manuel : « *donc y a une exigence de la qualité du travail à fournir / et heu et puis une reconnaissance de cette qualité puisque on adresse des factures et que hé-hé voilà* » (l. 71, p. EM-3).

2-4 Des éléments d'énonciation

Mathieu a déroulé son discours d'une manière qui m'a paru dynamique et vivante. En effet, il accompagne, à certains moments, ses propos d'onomatopées sonores et gestuelles, comme dans les dessins animés, sans pour autant gesticuler de façon excessive. Sa posture physique a semblé se détendre à mesure qu'il déployait ses idées ; installé dans un large fauteuil, Mathieu a paru se décontracter tout en gardant une forme de tonicité dans ses attitudes. Le style de son discours peut paraître parfois désordonné, pourtant même lorsqu'il est interrompu, il reprend le cours de sa pensée : par exemple, au moment où il évoque l'épreuve terrible des camps de concentration durant la seconde guerre mondiale, l'alarme que j'avais

programmée sur mon téléphone se met à retentir et me contraint à interrompre l'entretien pour éteindre la sonnerie. Très confuse, je dis à Mathieu que je ne souhaitais pas abuser de son temps, il me rassure sur sa disponibilité et reprend le cours de ses propos : « *non mais bah j'vous en prie (rires) heu / et notamment ce qui a découvert fin ce heu / ce qu'à découvert en tout cas ce / le la la / l'idée force qu'il s'est forgée à ce moment-là (inspiration) / c'est que ceux qui arrivaient à survivre / dans ces conditions / heu / étaient les / ceux qui trouvaient un sens à leur vie /* » (l. 794, p. EM. 27). Bien qu'il y ait eu peu de silence, j'ai observé des hésitations, des circonlocutions dans le cheminement de son énonciation et de nombreuses répétitions : « *y a des temps / dans le quotidien ouais / y a du temps de préparation / du temps de réalisation / et du temps / d'anticipation d'construction d'l'avenir /* » (l. 697, p. EM. 24), visant, je suppose, à mettre l'accent sur ce qu'il évoque.

Mathieu suggère avant de dire et pour ce faire, il aime jouer avec les mots, ce dont il rit volontiers. Par exemple, pour expliquer le choix qui a été fait dans l'établissement de faire appel à des couples éducatifs, il fait allusion à ce que je suppose être une stratégie militaire : « *donc ça fait un petit effectif pour au titre de l'hébergement et heu c'est (on entend l'intervieweuse éternuer) / et c'est ça permet de disperser la poudre (sourire) c'est moins explosif* » (l. 37, p. EM. 2). Revenant sur son métier de militaire, il précise que « *l'armée était pas faite pour moi ou moi pour l'armée / (rire) ché pas* » (l. 188, p. EM. 7). Abordant l'aspect gestionnaire de sa fonction, il a tenté un trait d'humour qui m'a paru très décalé : « *et puis du des moyens / des sous /// heu de là découle un certain nombre de con (rire) séquences* » (l. 237, p. EM. 9). Pour tenter d'expliquer sa démarche pour la résolution d'un conflit auquel il est confronté, Mathieu utilise un jeu de mots introduisant pour la première fois le thème du passé, qui comme nous le verrons dans l'analyse clinique, reviendra ensuite de manière récurrente dans son énonciation : « *je réfléchis à / comment on va / heu / mettre les choses en place / pour médiatiser et / pout heu / pour dépasser / les événements / dé passer voilà / aller au-delà de passer /fin / voilà* » (l. 338, p. EM. 12). Encore autour du thème du temps, il aura cette formule : « *tout c'qui est donné n'est pas perdu d'ailleurs / (rires)* » (l. 389, p. EM. 14). Par

ailleurs, Mathieu insère aisément des expressions populaires pour « colorer » ses propos. J’ai remarqué qu’elles peuvent en grande partie être associées à la cuisine, et font souvent allusion à des aliments ou des contenants qui se mélangent ou permettent de les mélanger, mais aussi... de les couper : « *l’expérience de l’autonomie pour gérer leur heu la popote* », « *un jeune voilà qui est arrivé en juin ici / heu / qui a des casseroles au derrière /* », « *ché pas ch’pourrai p’têtre (je pourrai peut-être) vous raconter des salades hein encore / vous mettre des tartines sur le la / comment j’occupe mon temps mais heu / je n’arrive pas à m’ennuyer (rires) /* » ou encore « *heu l’humain / heu /// ça passe par le / par le dialogue / par la parole / par le / par l’é / par l’échange / par le contact / par la relation / heu / ça prend du temps / heu et si on ne le fait pas / on est cuit (rire)* », « *reconstruire une relation qui pour l’instant est en en / à couteaux tirés / heu sans couteaux mais tirée / (rires) mais se tirer /* » (l. 65, 758, 408, 332, 358). Rappelant le sens attribué par Freud⁵⁴⁵ au jeu de mots ou mot d’esprit comme « une décharge d’une tension par la manifestation indirecte de la libido »⁵⁴⁶, L. Bardin suggère que son recours par le sujet peut « être le signe d’une détente mais aussi, comme le lieu commun, un moyen de détournement, une prise de distance, vis-à-vis d’un problème prégnant, un procédé de contrôle sophistiqué par la décontraction apparente face à autrui »⁵⁴⁷. Dans la situation de l’entretien, Mathieu a, semble-t-il, utilisé, de manière plus ou moins contrôlée, l’humour pour, je crois, d’une part prendre de la distance par rapport à ce qu’il exprimait mais aussi pour interpeller voire même associer son interlocutrice « au bénéfice de plaisir » que le jeu de mot lui procurait à lui-même. S. Freud (1905) affirme, s’agissant de l’humour, qu’« il procure à qui s’en sert un bénéfice de plaisir, et qu’un bénéfice de plaisir analogue échoit à l’auditeur désintéressé de l’humour »⁵⁴⁸. Avec le recul, à cette étape de l’analyse, je crois pouvoir réaliser que ce processus humoristique a sans doute

⁵⁴⁵ Freud, S. (1905). *Le mot d’esprit et sa relation à l’inconscient*. Paris : Gallimard (1988).

⁵⁴⁶ Bardin, L. (1977). *L’analyse de contenu*. Paris : Puf. (2001), p. 238.

⁵⁴⁷ Ibid.

⁵⁴⁸ Édition électronique réalisée à partir du livre de Sigmund Freud, *Le mot d’esprit et ses rapports avec l’inconscient* (1905). Traduit de l’allemand par Marie Bonaparte (1882-1962) et le Dr. M. Nathan en 1930. Traduction autorisée par l’auteur et revue par l’auteur, 1930. Paris : Gallimard, 1930. Réimpression: Gallimard, 1971, Collection idées, nrf, n°198, p. 208.

apporté une forme de « légèreté » à l'entretien qui m'a permis de me maintenir dans une écoute psychiquement et affectivement « désencombrée » pendant que j'étais face à Mathieu. En reprenant les propos enregistrés de Mathieu, certains m'ont touchée ou interrogée, alors que je ne me souvenais pas avoir ressenti d'émotion particulière lorsque je les ai entendus, pendant l'entretien, en présence de Mathieu. Selon S. Freud, « L'essence de l'humour réside en ce fait qu'on s'épargne les affects auxquels la situation devrait donner lieu et qu'on se met au-dessus de telles manifestations affectives grâce à une plaisanterie »⁵⁴⁹. L'humour est ainsi une modalité défensive, qui « prend place dans la grande série des méthodes que la vie psychique de l'homme a édifiées en vue de se soustraire à la contrainte de la douleur »⁵⁵⁰. Je peux supposer que les tentatives de détour par l'humour représenteraient, pour Mathieu, une sorte de « parade » psychique afin d'échapper à certains affects auxquels pouvaient le renvoyer la situation d'entretien.

2-5 Analyse clinique

2-5-1 Choisir ou consentir

Lors de cet entretien, Mathieu a évoqué des thèmes comme les arrêts de travail des salariés, les remplacements de dernière minute, la gestion du patrimoine, les difficultés liées à l'accompagnement des jeunes majeurs ; autant de questions qui avaient un fort écho avec mes préoccupations dans mon activité de directrice. Alors qu'il décrit des situations complexes, difficiles, qui peuvent générer, chez moi, un sentiment d'inquiétude voire d'angoisse, Mathieu m'a semblé les aborder avec un sentiment de confiance « fondamentale » qui m'est étranger. C'est ainsi qu'il expose la situation précaire de l'établissement lorsqu'il a pris son poste : « / *on va fermer une maison / le temps / de / heu / faire un r'crutement / sereinement / là / heu / donc là on partait avec un sous-effectif* (bruit de bouche avec geste au niveau du coup pour mimer la strangulation) / *l'année 2009 / ça ça / s'annonçait / bah voilà / en sous-effectif / donc sous-activité donc sous budget / quoi(enfin) fin* (en)

⁵⁴⁹ Ibid.

⁵⁵⁰ Ibid., p. 209

déficit / » (l. 650, p. EM-22). Il semble porté par une forme de « croyance » que tout finira par s'arranger. Je relie d'ailleurs cela au besoin de sommeil qu'il exprime : « *moi j'ai besoin de sommeil... si j'ai pas 8 heures / ou 7 heures / chui pas/ chuis fatigué...mais j'ai besoin de sommeil donc heu / je ne viens pas bosser ici à 4 heures du matin* » (l. 364, 366, 370 p. EM-13). Cette évocation du sommeil en termes de besoin m'a renvoyé aux problèmes de sommeil auxquels je suis confrontée depuis de nombreuses années et qui s'amplifient lorsque je ne parviens pas à trouver la solution d'un problème sur le plan professionnel. Je ne crois pas avoir un besoin de sommeil moins impérieux que Mathieu, qui, pour sa part, signifie que cela lui est impossible de faire autrement, ce qui, je crois, m'a rendue un peu envieuse. Un peu plus loin, au cours de l'entretien, Mathieu fait référence à son embauche en tant que directeur de la structure : « *chuis (je suis) arrivé comme ça / voilà / donc j'ai pas / pas heu / fin j'ai choisi / j'ai consenti / fin voilà* » (l. 172, p. EM-6). Il fait, en effet, référence à la manière dont, il y a six ans, le président de l'Association, alors qu'il le rencontrait pour la première fois, lui a signifié qu'il serait le futur directeur du *Village de l'Espoir*. Mathieu dit d'abord « *ne pas avoir choisi* » puis se reprend « *j'ai choisi / j'ai consenti* ». Ce cheminement, chez Mathieu, a fait écho à la manière dont j'ai, moi-même, été amenée à prendre les fonctions de directrice que j'occupais également depuis six ans. Lorsque je fais allusion à mon propre parcours dans l'Association dans laquelle je travaille, je ne manque pas de dire que je n'occupe pas le poste de directrice pour lequel j'avais initialement postulé. En fait, j'avais présenté ma candidature pour diriger un centre maternel⁵⁵¹ pour mineures et jeunes majeures. C'est lors d'un second entretien que le directeur-général de l'Association me dit : « *on a pensé à vous* » pour diriger une MECS. Je comprends tout à fait l'hésitation qu'évoque Mathieu, qui paraît réfléchir à haute voix, entre *avoir* ou *ne pas avoir choisi* et finalement *avoir consenti*. Je ne peux pas dire que j'ai choisi ce poste puisque c'est un autre poste qui avait suscité le désir que j'aie eu de postuler, pour autant j'ai

⁵⁵¹ Les centres maternels accueillent les femmes enceintes ou mères d'un enfant de moins de trois ans isolées et sans possibilité de soutien dans l'entourage proche et qui sont en difficulté matérielle et/ou psychologique.

choisi d'accepter la proposition qui m'a été faite de prendre un autre poste dans la même Association. C'est le terme de « *consentir* » qui permet, semble-t-il, à Mathieu de sortir de l'hésitation du choix qu'il aurait ou n'aurait pas réalisé. Ce terme m'a gêné parce qu'il est particulièrement connoté pour moi et évoquant « des rapports sexuels consentis » ; c'est une formule que j'associe paradoxalement à des rapports imposés dans le cadre d'un viol. Je n'avais pas réalisé la connotation de forçage que j'associe au terme *consentir*. Je préfère parler de rencontre avec l'institution que j'ai accepté de diriger. Lorsque Mathieu indique qu'il a une formation militaire, j'ai laissé paraître ma surprise à travers ma relance qui vient souligner « *militaire* » (l. 179, p. EM-7). Je ne parvenais pas du tout à me le représenter en tant que militaire. L'impression de douceur qui se dégageait de sa personne ne correspondait pas avec l'image que je me faisais d'un officier, ce que Mathieu vient un peu confirmer lorsqu'il ajoute : « *mais l'armée était pas faite pour moi ou moi pour l'armée* » (l. 188, p. EM-7). En écoutant cette phrase dans l'enregistrement de l'entretien, j'ai eu l'impression qu'elle pouvait faire référence à un mariage qui n'avait pas fonctionné. Je me souviens avoir eu envie de lui demander s'il avait *choisi* ou s'il avait *consenti* à s'engager dans l'armée ; je ne l'ai pas fait.

2-5-2 Un besoin de se conformer

À cinq reprises, Mathieu s'interroge sur la conformité de son discours en fonction de ce qu'il se représente de mes attentes, se souciant de la clarté de ses propos, m'invitant à l'interrompre parce que dit-il : « *comme je sais de quoi j'parle j'peux heu bon... heu / j'me comprends (rires) et / c'qui est important c'est que vous vous me compreniez* » (l. 274, p. EM. 10). Cette attention prégnante à mon égard semble exprimer une certaine tension intérieure chez Mathieu : « *moi chuis vraiment pas génial / chuis heu / bon / mais mmm / non mais j'vous l'dis parce que vous me connaissez pas / mais comme ça vous en serez sûre (éclat de rire)* » (l. 528, p. EM. 18). L'on peut se demander ce que la situation d'entretien, l'extrême disponibilité et attention que je lui ai « prodiguées » ont pu actualiser chez lui. Serait-ce une modalité reliée à son parcours militaire qui le pousse à répondre au

plus près à une « consigne » ? Mathieu anticipe les « *bêtises* » qu’il pourrait dire ajoutant qu’ainsi il aura « *une excuse* » (l. 532, p. EM. 18). Quelle image s’est-il construit de ma démarche, quelle idée se fait-il de mon statut de chercheuse, quelle autorité me prête-t-il pour « espérer » mon indulgence s’il dit des « *bêtises* » ? Son anxiété de ne pas s’être conformé à ce qui est attendu de lui s’exprime de nouveau et de manière explicite dans la dernière partie de l’entretien : « *vous m’laissez parler / je n’sais pas si ça répond à vos euh / à vos / votre euh / cahier des charges / (enfin) fin votre demande* » (l. 691, p. EM-23). J’ai eu le sentiment d’être convoquée par la nécessité absolue à laquelle semblait s’astreindre Mathieu de répondre à mes attentes. En effet, J’avais l’impression que je devais avoir des attentes à son égard pour apaiser une sorte d’angoisse chez lui. Je me suis demandé ce que le besoin que formule Mathieu de se conformer, vient combler chez lui. Citant Daniel Lagache (1955)⁵⁵², Jean-Bertrand Pontalis rappelle que ce dernier parle « d’un système surmoi-idéal du moi à l’intérieur duquel il établit une relation structurale : “...le surmoi correspond à l’autorité et l’idéal du moi à la façon dont le sujet doit se comporter pour répondre à l’attente de l’autorité” »⁵⁵³. Chaque fois que j’ai senti Mathieu mobilisé pour répondre à ce qu’il imaginait de mes attentes durant l’entretien, j’ai été mal à l’aise parce que je crois que je ressentais le poids de ses projections. Sur le moment je n’ai pas fait de lien avec mon statut de chercheuse. Lorsque j’ai réalisé l’analyse de cet entretien, cette question a fait surface pour moi. Je me suis demandé quelle fiction Mathieu avait pu construire me concernant avant notre rencontre. J’étais convaincue qu’il ne savait pas grand-chose de mon parcours et qu’il ne se souvenait sans doute pas de mon nom. En effet, je l’avais contacté par téléphone et je ne m’étais pas étendue sur mes activités de chercheuse, il me semblait que notre conversation avait duré à peine quelques secondes, le temps de fixer une date pour réaliser l’entretien. Cependant la sensation de malaise s’actualisait pour moi durant l’étape de l’analyse de l’entretien et ce, alors que m’apparaisaient les mouvements psychiques de Mathieu, je ne savais pas

⁵⁵² Lagache, D. (1955). La psychanalyse et la structure de la personnalité. Dans Lagache, D. *La psychanalyse*, Paris : Puf.

⁵⁵³ Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Puf (2004), p. 186.

si je pouvais les qualifier de projection ou d'identification. Je crois pouvoir dire qu'il y avait quelque chose de l'ordre de l'idéalisation telle que définie par Laplanche et Pontalis (1967/2004) : « un processus psychique par lequel les qualités et la valeur de l'objet sont portées à la perfection. L'identification à l'objet idéalisé contribue à la formation et à l'enrichissement des instances dites idéales de la personne (moi idéal, idéal du moi) »⁵⁵⁴. En revenant sur ce que Mathieu disait de son parcours de formation, j'ai saisi des éléments que je n'avais pas observés lors de mes écoutes précédentes. Par exemple, il estime qu'il n'a pas été préparé pour être directeur selon lui : « *je n'ai pas suivi de formation pour être directeur de MECS / voilà / fin y s'trouvait que j'avais quand même été heu j'étais directeur d'un foyer éducatif pendant 3 ans voilà // puis j'ai une formation militaire à la base voilà / tout simplement /* » (l. 175, p. EM-6). Je réalise alors qu'il emploie systématiquement des termes dépréciatifs comme « *ça c'est juste mon parcours* », « *voilà mon p'tit fanion* », « *une formation militaire à la base* », « *tout simplement* ». Comme je l'ai déjà évoqué, j'ai été mise en relation avec Mathieu par le biais de Christine, une directrice qui a, elle aussi, accepté de réaliser un entretien⁵⁵⁵. Cette directrice avait envoyé un mail à l'ensemble des directrices et directeurs qu'elle connaissait et m'adressait un mail avec les coordonnées de la personne qui avait accepté. J'ai recherché les échanges de mails que nous avons eus. À la demande de Christine, je lui avais adressé un mail dans lequel je présentais succinctement ma démarche dans ces termes :

« Pour faire suite à notre conversation téléphonique ; en effet, je suis doctorante sciences de l'éducation à l'université de Paris Ouest Nanterre, et je réalise une recherche sur la fonction de direction dans les maisons d'enfants à caractère social. Dans ce cadre j'effectue des entretiens exploratoires auprès de directrices et directeurs de MECS. Un entretien dure au maximum une heure et il est enregistré. »

Christine, pour solliciter son réseau, avait tout simplement *copié* et *collé* le contenu du mail que je lui avais adressé. J'avais pris soin au moment de signer de ne faire apparaître que mon nom de jeune fille, imaginant, je crois, que je ne me

⁵⁵⁴ Ibid.

⁵⁵⁵ Il s'agit de l'entretien que j'ai nommé EC.

dévoilais pas complètement avant l'entretien. Par contre, j'avais oublié que mon adresse électronique se composait de mon prénom, nom de jeune fille et nom d'épouse. Ces précisions laissent supposer que Mathieu savait, avant de me recevoir, que j'étais doctorante en sciences de l'éducation. Je ne peux pas savoir ce que ces détails ont pu mobiliser chez lui, mais je peux imaginer que cela a sans doute résonné avec son propre rapport aux études. Pendant cette phase d'analyse, je repère que les mouvements transféro-contre-transférentiels de Mathieu à mon égard, ont apparemment été plus significatifs que ceux qu'il m'avait semblé observer durant l'entretien. En reprenant certains propos que j'ai déjà analysés, il me semble y discerner, dans cette seconde phase d'analyse, une forme d'agressivité contenue : « *heu ouais / c'est clair c'qu'j'dis (interrogatif)* », « *heu mm / comme je je sais de quoi j'parle j'peux heu bon* », « *heu / j'me comprends (rires) et / c'qui est important c'est que vous vous me compreniez* » (l. 270, 274, 276, p. EM-10). Mathieu tenterait-il de me faire entendre que nous ne parlons pas la même langue ? Que m'adresse-t-il lorsqu'il fait allusion à son *génie* assurant *qu'il n'est vraiment pas génial* ? Il ajoute à mon adresse : « *non mais j'vous l'dis parce que vous me connaissez pas / mais comme ça vous en serez sûre (éclat de rire)* » (l. 529, p. EM. 18). Je réagis par un rire un peu gêné, je crois que je suis un peu déstabilisée par cette interpellation et je me sens vraiment mal à l'aise lorsque Mathieu ajoute : « *comme ça si j'dis des des bêtises vous heu vous (rires) j'aurais une excuse (éclat de rire)* » (l. 532, p. EM-18). J'ai l'impression que ce que Mathieu se représente de la chercheuse suscite une confusion de sentiments, entre admiration envieuse, agressivité et défiance. Il utilise le mot *bêtises* qui est plutôt associé à l'enfance et j'ai l'impression lorsqu'il le dit qu'il est comme un tout petit garçon. Impression qui s'estompe puisque je sens de nouveau un peu d'agressivité au moment où Mathieu dit : « *je sais pas comment vous vous en sortirez avec (rires) tout c'que je vous dis / mais ça (rires) c'est votre problème* » (l. 677, p. EM. 23). Je peux supposer que la situation d'entretien a mobilisé chez Mathieu, à son insu, une tension psychique pour tenter de contenir des mouvements ambivalents à l'égard de ce que j'ai pu représenter pour lui dans ma position de chercheuse. Laplanche et

Pontalis, soulignent que pour Mélanie Klein (1952)⁵⁵⁶, « l'idéalisation de l'objet serait essentiellement une défense contre les pulsions destructrices : en ce sens, elle serait corrélative d'un clivage poussé à l'extrême entre un "bon" objet idéalisé et pourvu de toutes les qualités (par exemple sein maternel toujours disponible et inépuisable) et un objet mauvais dont les traits persécutifs sont également portés au paroxysme »⁵⁵⁷. Aurais-je eu une écoute si empathique durant l'entretien au point de renvoyer des qualités de disponibilité inépuisable ? Je peux me demander si le pendant de cette écoute avec la réserve que cela induit n'aurait pas représenté, pour Mathieu, une forme de pression ? N'aurait-il pas pu se sentir « exposé » à cette forme d'écoute ? Pour ma part, cette agressivité contenue que j'ai ressentie de la part de Mathieu m'a renvoyée à l'agressivité avec des passages à l'acte violents dont j'ai été l'objet durant ma première année scolaire en France. Mes parents sont venus vivre en France alors que j'allais avoir 9 ans. Je suis arrivée la veille de la rentrée scolaire en CM2. Une élève dont le nom est resté gravé dans ma mémoire jusqu'à ce jour était la première de la classe. À l'époque, les meilleurs élèves recevaient publiquement, en présence de toutes les familles, des prix d'excellence, qui étaient souvent de magnifiques livres et lorsqu'un élève occupait la première place, il devait maintenir ce statut. Pour ma part, j'ai toujours pensé que je n'avais pas d'autre choix que d'avoir d'excellents résultats et d'obtenir la meilleure moyenne. Lorsque mon bulletin scolaire arrivait à la maison, me désignant première de la classe, mon père avait une formule que mon grand-père lui renvoyait également : « première des imbéciles » ! Je crois que je n'osais pas imaginer être dans une autre position dans le « groupe des imbéciles », le moins que je pouvais faire était d'occuper la première place. C'est ainsi que, dès les premières semaines de mon entrée en CM2, j'ai occupé la première place dans la classe, bien que mes résultats en mathématiques étaient médiocres dans les premiers mois. À partir de ce moment-là, j'ai été l'objet d'agressions verbales, en classe, puis physiques dans la cour de récréation de la part de l'élève qui avait été première jusqu'à mon arrivée.

⁵⁵⁶ Klein, M. (1952) Some theoretical Conclusions regarding the Emotional Life of the Infant, in: *Developments*, 222. (Référence de J. Laplanche et J.-B Pontalis).

⁵⁵⁷ Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Puf (2004), p. 186.

Je me sentais acculée entre les exigences familiales et les menaces dont j'étais l'objet à l'école. Comme je continuais d'obtenir de meilleures notes qu'elle, l'élève qui me harcelait, ralliant d'autres enfants à sa cause, a renforcé ses attaques en y donnant une connotation raciste, m'invitant régulièrement à retourner dans mon pays. Lorsque vint la fin de l'année, je me suis retrouvée sur le podium pour recevoir le prix d'excellence, je ne voyais que le regard de l'autre élève, alors reléguée à la deuxième place. Je pleurais à l'idée d'être l'objet de tant de haine, et j'avais honte d'avoir pris sa place. Je ne sais pas quelle expérience d'intégration vivait mon père de son côté, quelle revanche je lui permettais de prendre en obtenant ce prix d'excellence en public, en tout état de cause il ne m'a pas dit la formule consacrée cette année-là. Je me souviens que lorsque je suis descendue de l'estrade, il m'a serrée fort dans ses bras en me disant qu'il était fier de moi. La réminiscence de cet épisode éprouvant de ma scolarité alors que je réalise l'analyse de l'entretien de Mathieu m'a conduit à m'interroger sur ce qu'il a pu vivre dans son parcours scolaire. J'ai eu le sentiment que les mouvements que je pouvais lui inspirer étaient assez contradictoires ; sa volonté de conformité à ce qu'il se représentait de mes attentes à son égard témoignait, je crois, de l'admiration qu'il aurait pu éprouver à l'égard de mon parcours de recherche. Je peux me demander si l'effort d'adaptation de Mathieu, n'attendait pas de ma part, en retour, une marque d'admiration à son égard. Lorsqu'il parle de lui-même, Mathieu a tendance à dénigrer ce qu'il est, ce qu'il réussit : « *je ne suis pas président... je ne suis pas génial... je ne suis pas un génie* », comme s'il recherchait le regard d'un autre qu'il admire pour accepter de se valoriser narcissiquement. Je peux imaginer que la posture réservée que j'ai adoptée durant l'entretien, ne pouvait répondre à cette attente chez Mathieu, suscitant peut-être à son insu, une forme d'agressivité contenue à mon égard.

2-5-3 Un directeur unique

Mathieu explique que le *Village de l'Espoir* est « *un établissement qui dépend d'une Association / et une Association mono établissement donc une Association gestionnaire (qui) ne gère qu'un seul établissement /* » (l. 203, p. EM-7). Ce qui fait de lui l'unique directeur de l'Association. Il ne fait pas partie d'un groupe de pairs

avec lesquels il pourrait échanger, il est en lien direct avec les pères fondateurs qui l'ont précédé. En effet, j'ai entendu beaucoup d'admiration et de reconnaissance dans les propos de Mathieu lorsqu'il évoque les fondateurs, présidents, et directeurs qui ont conduit, chacun leur tour, le projet de l'Association et de l'établissement. Il rappelle que la volonté de l'ancien président fut « *que les administrateurs soient impliqués dans la vie / et donc on va recruter les administrateurs parmi les bénévoles qui interviennent auprès des jeunes* » (l. 210, p. EM-7). Les administrateurs, gestionnaires de l'Association, qui de ce fait sont en position d'employeurs vis-à-vis de Mathieu, se trouveraient en situation de bénévoles, intervenant auprès des jeunes accueillis, sous l'autorité de Mathieu en tant que directeur de l'établissement. J'imagine que si j'avais été directrice dans cette configuration, j'aurais été gênée par cette confusion des places et des liens. Mathieu, au contraire, paraissait rassuré par cette articulation ; ainsi dit-il : « *les administrateurs / le conseil d'administration sait de quoi il s'agit et heu n'a pas des envolées lyriques qui planent à 4000 mètres là (inspiration) mais heu / a aussi un pied dans le mm dans l'terrain* » (l. 214, p. EM-8). Ce que j'associe à la description qu'il fait du lien des éducateurs et des jeunes dans les ateliers de production ; « *les jeunes sont dans le même camp que les éducateurs* » (l. 141, p. EM-5). Dans le même esprit, Mathieu explique d'ailleurs que lui-même, dans les premiers temps de sa prise de fonction, assurait, en lieu et place des chefs de service, « *la référence éducative d'un tiers des jeunes* » (l. 245, p. EM-9). J'entends que, pour lui, il est essentiel que tout le monde soit dans le même camp. Je pressens une crainte profonde des situations de conflit chez Mathieu. Il semble avoir une conception des rapports entre les jeunes et les adultes extrêmement angoissante. Les jeunes, selon lui, « *cherchent à mettre les adultes en rivalité les uns contre les autres / c'que souvent ils ont grandi dans des milieux où (inspiration) / papa dit l'contraire de maman qui dit l'contraire de la télé qui dit l'contraire du flic qui dit l'contraire de du magistrat qui dit l'contraire de la maîtresse qui dit l'contraire du prof ch enfin / et toutes les références sont éclatées et / et y en a qui excellent / à mettre les adultes en rivalité les uns contre les autres /* » (l. 316, p. EM-11). Il explique, à ce propos, qu'il s'agit, pour lui, en permanence de « *construire / reconstruire et consolider*

l'unité entre les adultes / parce que sinon on est mangé / » (l. 316, p. EM-11), comme si se trouver dans un autre camp représenterait pour lui un danger de ne plus exister, d'être avalé. Cela me renvoie à la terreur de l'enfant imaginant que, s'il n'a pas été « sage », le loup viendra le manger. Cette évocation fait écho à mon statut d'enfant unique ; j'avais toujours le sentiment d'être l'objet de l'attention de mes parents, sous leur regard et même lorsque je parvenais à échapper à ce regard, si je faisais « une bêtise », ils découvriraient indéniablement que j'en étais l'initiatrice puisque j'étais la seule et unique enfant dans la maison. Mathieu aurait-il été, lui aussi, sous le regard « inquisiteur » des adultes ? Lorsqu'il parle des jeunes accueillis au *Village de l'Espoir*, qui, selon sa représentation, auraient une image totalement déstructurée et incohérente du monde des adultes, Mathieu ne parlerait-il pas également de l'adolescent en lui ? Demeurer toujours auprès d'eux, du même côté qu'eux, dans le même camp, pour reprendre l'expression de Mathieu, garantirait un fantasme d'unité des adultes et protégerait l'enfant de ses pulsions destructrices (faire des bêtises) et ainsi le préserverait du courroux ou de la violence des adultes.

2-5-4 La dimension du temps

Dès les premières minutes de l'entretien, Mathieu loue la richesse des dispositifs proposés par l'établissement qu'il dirige et ne manque pas de préciser qu'il le dit « *très volontiers d'autant plus [qu'il n'en est pas] l'créateur mais simplement l'héritier* » (l. 151, p. EM-6). Il raconte la manière dont il a été mis en lien avec le président de l'Association : « *c'est simplement le fruit d'une rencontre / heu heu / ou / hé / un ami d'mes parents / fin voilà qui est aussi le père d'un d'mes amis (rire) / hé qui fait du scoutisme / heu mm / m'avait dit tiens contacte monsieur Frot voilà heu / de de ma part / et tu t'entrends heu tu t'entendras⁵⁵⁸ bien avec lui* » (l. 157, p. EM-6). Il explique ensuite qu'il a rencontré ce monsieur qui n'était autre que le président depuis près de 30 ans et qui, à la fin de leur entretien, lui dit : « *y m'dit on a notre directeur qui va partir en r'traite et on cherche un nouveau*

⁵⁵⁸ Il s'agit bien d'un lapsus audible dans l'écoute de l'enregistrement des propos de Mathieu.

directeur et puis ce sera toi / (rire) » (l. 169, p. EM-6). Le lapsus par lequel *entendre* pourrait devenir « *êtreindre* », fait écho, pour moi, à un besoin, pour Mathieu, de se sentir étreint dans une lignée masculine, en tant qu'héritier, mais un héritier qui resterait toujours dans une position d'enfant, entouré par les adultes. Mathieu explique, à plusieurs reprises, qu'il a besoin de réfléchir avec le président pour étayer les décisions qu'il est amené à prendre : « *moi je suis en lien avec le président / pour construire / pour co construire les choses / d'une part parce que chuis pas suffisamment malin pour heu / mm et donc j'ai besoin d'avoir une / heu / concertation* » (l. 510, p. EM-18). Mathieu relie la dimension du temps à l'enracinement de l'établissement et à l'héritage qu'il répète avoir reçu : « *j'vous disais tout à l'heure chuis héritier / voilà j'fais / y a un héritage / heu / on a reçu quelque chose voilà du fondateur / du du président qui a suivi / qui est resté 30 ans / heu et heu /// de mon prédécesseur aussi qui est resté 28 ans comme directeur* » (l. 415, p. EM-14). L'on entend que directeur et président restent longtemps dans l'institution ; en tant qu'héritier, comment Mathieu peut-il se représenter ce temps ? Olivier Nicolle (2007), dans un chapitre intitulé « L'institution : temporalité et mythique » dans l'ouvrage collectif qu'il a co-dirigé avec R. Kaës *L'institution en héritage*, revient sur le rapport de chacun au temps vécu et projeté ; il précise que : « Le début et la fin sont, avant tout, la naissance et la mort ; la précession et la succession sont avant tout autre référence, celles des générations ou du rang de naissance ; la novation est toujours d'abord une procréation, et la transformation s'ordonne avant tout à celle du corps propre : puberté, gravidité, sénescence »⁵⁵⁹. Ce qui résonne avec la manière dont Mathieu évoque le travail éducatif qui est réalisé auprès des jeunes : « *heu notre travail n'a plus aucun sens / voilà / c'est pas parce qu'un jeune devient majeur / qu'il devient mûr / qu'il devient adulte / il d'vient majeur du jour au lendemain / on d'vient adulte bah / c'est tout un ch'min / on est / on est dans l'domaine de la vie / de la fécondité / ça prend du temps (rires) / ça prend temps voilà* » (l. 478, p. EM-16). J'y entends très fort l'angoisse de la transformation de l'enfant en adulte qui le rapproche inéluctablement de l'échéance

⁵⁵⁹ Nicolle, O. (2007). L'institution : temporalité et mythique. Dans Nicolle, O. & Kaës, R. *L'institution en héritage*. (p. 25-43). Paris : Dunod, p.25.

de la mort. Comme le majeur qu'il évoque, Mathieu est peut-être directeur mais ne se sentirait pas encore « *mûr* » pour prendre la place des fondateurs, cette perspective semble représenter une source d'angoisse pour lui. Mathieu paraît lucide face à l'héritage qui lui revient et qui contribue, selon lui, à former : « *des pratiques / à former un état d'esprit / à former une culture / voilà une culture de de / d'établissement (inspiration) heu voilà / on s'inscrit dans un héritage / voilà / y a la dimension du temps dans l'héritage / heu // on vit dans l'présent // et on essaie de construire l'avenir / l'av'nir des jeunes //* » (l. 418, p. EM-14). À cet égard, O. Nicolle rappelle que « l'heure de la transmission est toujours celle d'un héritage, c'est dire qu'elle convoque chacun à l'inéluctabilité de la mort, aux effrois qui nous font la dénier, et aux souvenirs d'un disparu »⁵⁶⁰. Est-ce porté par ce mouvement de déni que Mathieu semble vouloir se dégager de l'idée du passé ? Il s'inspire de la psychologie pour soutenir sa vision des choses : « *il me semble que / la / cette psychologie freudienne / reste tournée vers le passé / (3s) et re / le le le heu / la limite qu'on pourrait / enfin / moi que j'ose heu / alors là je suis peut-être très heu / pas ambitieux mais heu / heu j'trouve pas l'mot juste / heu / pas vaniteux non plus / mais heu / heu / bon / j'ose penser que / ça n'est pas suffisant / et que // on peut // se libérer aussi à travers l'avenir* » (l. 777, p. EM-26). La psychologie freudienne semble représenter pour Mathieu, une démarche qui enfermerait dans le passé, c'est pourquoi, il explique s'être intéressé à d'autres courants comme celui de Viktor Frankl⁵⁶¹ qui postule « que la recherche d'une vie sensée constitue la motivation humaine fondamentale, tandis que le sentiment de déficit ou de perte de sens est à l'origine du "vide existentiel" »⁵⁶². En abordant la dimension du temps, Mathieu semble prendre conscience du temps qui passe et qui le rapproche de plus en plus de la place de l'adulte solitaire qui prendra la place des fondateurs disparus. J'ai l'impression que Mathieu, soumis au poids de la lignée associative, est engagé dans un processus d'intériorisation du roman familial de l'Association qu'il sait, au fond

⁵⁶⁰ Ibid.

⁵⁶¹ Viktor Frankl (1905-1977). Neurologue et psychiatre, est le créateur de la *logothérapie* et de l'*analyse existentielle*.

⁵⁶² Extrait de la page d'accueil du site de l'École française d'analyse et de thérapie existentielles [Logothérapie] V. Frankl, <http://www.efrate.org/>, consulté le 7/06/2017.

de lui, qu'il sera amené à porter et à transmettre à d'autres pour assurer l'avenir de l'institution. R. Kaës déclare que « la réinscription dans la généalogie passe par le travail de l'identification à un père mortel. Cela suppose que l'enfant en chacun des membres de l'institution ou de l'Association est en mesure de penser le père mort selon la Loi. Contre ce travail, le processus d'ancestralisation sert la mise en place défensive, anti-deuil, d'un Fondateur absolu. Il s'agit de se faire un ancêtre immortel et d'être soi-même immortel »⁵⁶³. J'ai le sentiment que bien plus que l'angoisse de mort, c'est le fantasme d'immortalité qui terrifierait Mathieu.

2-5-5 La dimension subjective du travail

Mathieu revient sur l'origine de l'Association, créé par un prêtre « *qui a trouvé des gamins dans la rue voilà/ et heu / et puis qui les a mis au travail voilà / y avait pas de famille/ pas d'école rien 'fin il les a mis au travail /* » (l. 31, p. EM. 2). Il met l'accent sur la valeur du travail manuel qui est l'un des piliers sur lequel s'appuie le dispositif de l'établissement, l'autre étant l'accueil familial qui est l'unique modalité d'hébergement des jeunes accueillis. Il précise que c'est le travail manuel « *réel* » avec une production « *réelle* », « *une production qui est vendue donc y a une exigence de la qualité du travail à fournir / et heu et puis une reconnaissance de cette qualité puisque on adresse des factures* » (l. 71, p. EM. 3). Il me semble déceler, chez Mathieu, un besoin de rendre visible ce « qui est produit » dans l'établissement. N. Aubert et C. Haroche (2011) soulignent que « l'exigence de visibilité satisfait sans doute une demande – imaginaire tout autant que réelle – de légitimité et au-delà, plus fondamentalement de reconnaissance. La visibilité permettrait ainsi de juger de la qualité d'un travail, de son utilité pour la collectivité, la société, le bien commun, de juger de son coût, et de justifier alors la dépense, l'emploi des deniers publics »⁵⁶⁴. S'adressant à un jeune déscolarisé imaginaire, Mathieu lui signifie : « *on va pas te renvoyer à l'école au coup de pied au derrière / mais heu tu vas te retrousser les manches et tu vas te mettre à bosser*

⁵⁶³ Kaës, R. (2007). Le deuil des fondateurs dans les institutions. Dans Nicolle, O. & Kaës, R. *L'institution en héritage*. (p. 45-74) Paris : Dunod, p. 70.

⁵⁶⁴ Aubert, N. & Haroche, C. (dir.). (2011). *Les tyrannies de la visibilité*, Toulouse: Éditions Érès, p. 8.

/ » (l. 75, p. EM. 3), suggérant la conception très physique qu'il semble avoir du travail. Selon lui, c'est à travers le travail que les adolescents peuvent accéder aux apprentissages et combler les carences qu'ils ont accumulées avant d'arriver dans l'établissement. Mathieu définit ce qu'il désigne la dimension subjective du travail, « *en une formule // c'est en construisant quelque chose / qu'on s' construit soi-même / voilà / c'est en réparant un moteur qu'on s'répare soi-même voilà / c'qu'on fait a un impact sur c'qu'on est voilà* » (l. 115, p. EM. 5). Mathieu souligne que, lorsqu'on travaille sur quelque chose d'objectif, on construit. C'est avec une concentration palpable qu'il poursuit son raisonnement en ces termes : « *on met d'ordre dans c'qu'on fait / d'ailleurs ça contribue à mettre de l'ordre dans la dans la tête et à découvrir qu'y a un ordre des choses* (en souriant) » (l. 120, p. EM. 5). L'on peut se demander quel « désordre » ou tensions psychiques Mathieu chercherait à maîtriser par le travail ? Pour autant ce qu'il démontre d'effet du travail manuel sur ce qui s'apparenterait à la construction identitaire du sujet résonne avec ce qu'affirme Isabelle Gernet⁵⁶⁵ : « le sujet en travaillant opère des transformations du monde en produisant des biens et des services, mais il se transforme aussi lui-même en travaillant, ce qui permet de désigner le travail comme “un travail vivant” »⁵⁶⁶. Mathieu continue sur cette dialectique du travail réel comme il le désigne et son impact sur la construction du sujet : « *c'qu'on fait avec les mains ça r'monte à la tête / heu /// ouais fin c'est toute la la heu / toutes les vertus du travail manuel / voilà / on peut pas tricher voilà / si je j'ai ma planche à à à à scier / voilà / si j'la scie pas droit / bah falloir commencer /* » (l. 120, p. EM. 5), et il poursuit « *ça s'impose / (grande inspiration) heu / ça résiste voilà / la matière résiste* ». J'entends dans cet éloge des vertus résistantes du travail manuel, une défense contre l'angoisse que pourrait représenter pour Mathieu, certains conflits psychiques. S'appuyant sur la conception de procédés calmants chez C. Smadja (1995), I. Gernet soutient que ceux-ci « révèlent le recours majeur

⁵⁶⁵ Isabelle Gernet est Maîtresse de Conférences en Psychologie Clinique, membre du laboratoire PCPP (Psychologie clinique, Psychopathologie, Psychanalyse) de l'université Paris Descartes-Sorbonne Paris-Cité dans lequel elle est co-responsable du THEMA « Sociétés, Violences, travail ».

⁵⁶⁶ Gernet, I. (2008). Le corps au travail. *Champ psychosomatique*, 51, 113-127, p. 117.

à la motricité qui vient servir de solution anxiolytique »⁵⁶⁷. Claude Smadja et Gérard Szwec donnent quelques exemples de ces procédés, qu'ils définissent « aussi nombreux qu'individuels » en ces termes : « Tel éprouvera le besoin de déambuler pendant qu'il travaille, tel autre, au cours d'une discussion, se mettra à fumer ; le troisième, au cours d'une réunion, griffonnera des croquis sur une feuille de papier »⁵⁶⁸. Les auteurs précisent qu'« En tant que procédés, on peut les définir comme des moyens utilisés par le moi pour s'adapter à une certaine conjoncture. Ils entrent dans le cadre général de défenses qui assurent la protection du moi contre un danger qui menace son intégrité »⁵⁶⁹. C. Dejours (2009), pour expliquer l'implication du corps dans la genèse de l'inconscient insiste sur le fait que « c'est parce que le corps, avant même l'inconscient [...] façonne la pensée. En ceci que c'est le corps qui éprouve affectivement la vie et c'est à partir de ce qui est éprouvé affectivement que la pensée est mobilisée »⁵⁷⁰. De sorte, ajoute cet auteur, « qu'en fin de compte la génialité d'une pensée provient du pouvoir du corps à s'éprouver soi-même, en d'autres termes de sensibilité ou de son érogénéité »⁵⁷¹. La limpidité avec laquelle Mathieu parvient à décrire ce processus entre corps et pensée renvoie à ce que C. Dejours évoque quant à « cette sensibilité du corps qui lui donne dans le même temps le pouvoir de palper affectivement le monde, de s'éprouver soi-même et de sentir la vie en soi, cette sensibilité, donc n'est pas la même chez tout le monde. » C. Dejours poursuit : « Cette sensibilité plus ou moins développée, plus ou moins diversifiée, chacun la tient de l'histoire de ce corps, de l'histoire de sa construction »⁵⁷². L'on peut se demander de quelle histoire de son corps, Mathieu tient-il une sensibilité si développée et ce qui m'est apparu comme une lucidité à « palper affectivement le monde ». Je trouve que Mathieu relie de manière très étroite le rapport corps et travail manuel et le rapport des adultes avec les jeunes. Il explique que le travail des éducateurs techniques dans les ateliers, se met dans la

⁵⁶⁷ Ibid., p. 121.

⁵⁶⁸ Smadja, C. & Szwec, G. (1993). Argument. *Revue française de psychosomatique*, 4, 5-6.

⁵⁶⁹ Ibid.

⁵⁷⁰ Dejours, C. (2009). *Travail vivant, tome 1 : Sexualité et travail*. Paris : Éditions Payot & Rivages, p. 87.

⁵⁷¹ Ibid.

⁵⁷² Ibid., p. 88.

« peau » de l'éducateur qui s'adresse à un jeune : « *mais finalement ce portail c'est notre réalisation commune / c'est notre victoire commune / voilà notre sueur commune / qui nous a permis de réaliser ça* » (l. 139, p. EM-5). La formule « sueur commune » évoque pour moi, un corps à corps très érotique ; qu'est-ce que Mathieu me fait ressentir de la fonction défensive de sa proximité avec des hommes ? J'associe sur le risque d'un corps à corps entre un éducateur et un jeune en situation de formation. Mathieu mentionne ensuite la question de l'autorité ; il précise que « *les jeunes sont dans le même camp que les éducateurs / voilà / et ça heu / ça modifie l' rapport à l'autorité et ça le heu / mm ça contribue à réconcilier avec des les adultes voilà* » (l. 141, p. EM-5). Je crois entendre que pour Mathieu le travail manuel permettrait au corps de l'adulte et de l'enfant de ne faire qu'un pour créer un objet à partir d'un effort commun, dans une relation idéale où enfant et adulte, dans cette communion du corps mais aussi de l'esprit, parleraient la même langue sans risque de confusion dans le sens de Ferenczi (1932)⁵⁷³. C. Dejours, s'appuyant sur les investigations de J. Laplanche, rappelle que « ce ne sont pas seulement les gestes de l'adulte qui sont excitants, mais surtout ce qui, venant de l'adulte à cette occasion, ressortit aux fantasmes et plus spécifiquement encore à l'inconscient sexuel de l'adulte. Ce point est important : pour une part essentielle, l'adulte ne sait pas lui-même ce qu'il introduit, ce qu'il implante de sexuel chez l'enfant dont il prend soin »⁵⁷⁴. Mathieu décrit d'ailleurs les jeunes qui sont accueillis au *Village de l'Espoir* comme « *des jeunes très blessés* » pour lesquels « *l'adulte est menaçant* » et il précise qu'« *on est pas là / pour pour écraser / pour menacer / pour pour juger / on est là pour faire un bout d'chemin ensemble / hein on s'prend par la main et puis on voilà / heu heu / voilà / y a y a ce temps de l'apprentissage la fécondité / voilà c'que j'appelle la fécondité la maturation* » (l. 498, p. EM-17). Je ne suis pas sûre d'avoir compris ce que Mathieu entendait par les termes de fécondité et de maturation. Je crois y avoir entendu une représentation de la relation entre adulte et jeune dans laquelle le jeune, dans un processus de maturation à

⁵⁷³ Ferenczi, S. (1932). *Confusion de langue entre les adultes et l'enfant*. Paris : Éditions Payot & Rivages (2004).

⁵⁷⁴ Dejours, C. (2009). *Travail vivant, tome 1 : Sexualité et travail*. Paris : Éditions Payot & Rivages, p. 89.

travers le partage du geste manuel avec l'adulte, parviendrait à se hisser au niveau de l'adulte, supprimant la dissymétrie qui le soumet invariablement à l'excitation de la séduction de l'adulte. Le jeune se trouverait ainsi protégé du « message contaminé » de l'adulte dans le sens de J. Laplanche (1993)⁵⁷⁵ que C. Dejours décline dans ces termes : « Laplanche ressaisit plus synthétiquement cet insu de l'adulte qui excite l'enfant sous le concept générique de “message” : message contaminé de sexuel, donc, message compromis par le sexuel inconscient de l'adulte, qui a inévitablement sur l'enfant un pouvoir excitant, un pouvoir de capture, c'est-à-dire un pouvoir de séduction »⁵⁷⁶.

Le moment de se séparer, à la fin de l'entretien, fut une étape assez complexe à gérer pour moi. Une première fois, alors que cela faisait une heure que l'entretien avait commencé, Mathieu m'interpelle directement : « *heu / (4s) voilà voilà / heu / qu'est-ce que / qu'est-ce que je peux vous dire de plus (interrogatif) / heu vous avez des questions / (rires)* » (l. 688, p. EM-23), je réponds « *non peut-être* », mais Mathieu m'interrompt et reprend : « *vous m'laissez parler / je n'sais pas si ça répond à vos euh / à vos / votre heu / cahier des charges / fin votre demande* » (l. 691, p. EM-23). Alors que j'acquiesce, Mathieu annonce qu'il va aborder la question du temps « *à titre personnel* », et reprend le cours de son propos. Je n'ai pas osé l'interrompre pensant que l'entretien avait duré moins d'une heure. Au moment où l'alarme que j'avais programmée sonne, avant d'arrêter la sonnerie, j'explique à Mathieu que « *c'est parce que je ne voulais pas vous (lui) demander trop de temps* » (l. 790, p. EM-27) et alors qu'il me répond négativement, je poursuis « *je savais que vous aviez une heure* » (l. 793, p. EM-27). Je crois qu'en retentissant, l'alarme que j'avais planifiée m'a comme « délogée » de la posture d'écoute dans laquelle je me situais depuis le début de l'entretien. En effet, à partir de ce moment-là, j'ai été préoccupée par la question du temps, me centrant alors un peu plus sur la durée d'enregistrement, craignant que mon enregistreur s'interrompe. Je ne parvenais plus à m'intéresser à ce que disait Mathieu et je ne

⁵⁷⁵ Laplanche, J. (1993). *Le fourvoisement biologisant de la sexualité chez Freud*. Paris : Les Empêcheurs de tourner en rond.

⁵⁷⁶ Dejours, C. (2009). *Travail vivant, tome 1 : Sexualité et travail*. Paris : Éditions Payot & Rivages, p. 89.

savais pas comment l'interrompre. Lorsqu'il a reçu l'appel de son ancien président d'Association, j'avoue m'être sentie soulagée en pensant que cette interruption allait conduire Mathieu à conclure l'entretien. Mais il a raccroché très vite, et a exprimé son intérêt pour le travail de recherche que je menais. Le second appel auquel il a répondu m'a conduite à mettre fin à l'entretien mais dans des conditions qui m'ont mises mal à l'aise. Lorsque je suis sortie de son bureau, j'avais l'impression de partir « *comme une voleuse* ». Ce sentiment s'est renforcé lorsqu'il m'a suivie pour s'assurer que le portail n'était pas fermé, alors qu'il était toujours en conversation téléphonique avec la mère d'un jeune accueilli. Je crois que j'ai conservé ce sentiment de gêne durant les quelques jours qui ont suivi la réalisation de cet entretien, j'avais la nette impression d'être partie en emportant quelque chose qui appartenait à Mathieu sans l'avoir remercié. J'ai imaginé le rappeler pour m'excuser d'être partie ainsi, puis j'ai préféré l'idée de lui envoyer un courriel. J'ai bien essayé de me représenter ce que j'allais lui écrire pour comprendre qu'en réalité, je m'en voulais d'avoir profité de l'appel qu'il avait reçu pour partir. Je me sentais coupable de l'avoir « laissé » seul sans l'y avoir préparé. Cette modalité de séparation avait mobilisé chez moi une sorte de culpabilité maternelle, un peu comme lorsque, profitant que son enfant reporte son attention sur un autre objet, la mère « s'éclipse » pour quitter le champ de vision de l'enfant. Au moment de l'analyse de l'entretien, c'est-à-dire plusieurs mois après l'avoir réalisé, je me suis souvenue que je n'étais pas partie dès que Mathieu avait reçu le second appel téléphonique. Je suis restée assez longtemps pour entendre une partie de la conversation téléphonique, ou du moins des propos de Mathieu. J'ai deviné que Mathieu répondait à la mère d'un adolescent pris en charge par la structure. J'ai compris que cette maman était angoissée à l'idée d'accueillir son fils. En fonction des réponses que lui faisait Mathieu, j'en ai déduit, que la relation mère/fils était très tendue et que la mère exprimait que cet accueil pour un week-end de 3 jours lui semblait trop prématuré. J'ai senti que Mathieu avait la volonté de rassurer la mère de l'adolescent en lui disant que si elle ne se sentait pas prête, il s'engageait à trouver une autre solution mais que, si elle le souhaitait, elle pouvait reporter l'hébergement de son fils à une date ultérieure. Je crois que c'est à ce moment-là

que j'ai dû décider de partir, comme pour « fuir » l'élan de compassion que j'ai ressenti à l'égard de Mathieu, qui se trouvait dans une situation intenable ; d'une part, écouter un parent dans l'expression de la souffrance générée par la confusion de ses sentiments à l'égard de son enfant, et d'autre part, devoir ensuite trouver, sur le plan matériel, une solution d'hébergement pour cet adolescent. Je sais, par expérience, en tant que directrice, à quel point il est difficile ensuite d'annoncer à l'enfant ou à l'adolescent qui est sans doute sur le point de partir, qu'en fin de compte, sa mère ne pourra pas l'accueillir pour le week-end, et qu'il va certainement devoir attendre pour que soit trouvée une solution d'hébergement alternative puisque je supposais que le couple éducatif qui s'occupait habituellement du jeune était en congé. Assister à cet échange téléphonique revenait pour moi à partager l'astreinte de Mathieu, et me laisser envahir de nouveau par l'état de débordement que j'ai ressenti en quittant, quelques heures plus tôt, le parking de la MECS que je dirige. En quittant le *Village de l'Espoir* à ce moment précis, je crois que je cherchais surtout à me préserver du rappel de la sensation de submersion que j'éprouvais, à cette époque, face aux sollicitations incessantes dans mon environnement professionnel.

Chapitre 3 L'entretien de Denis

Cet entretien est le tout premier que j'ai réalisé. En effet, je connaissais toutes les étapes de cette méthodologie de recherche sans l'avoir jamais éprouvée.

Au moment où je rencontre Denis en vue de l'interviewer, il occupe une fonction de direction depuis 6 ans. Il est à la fois directeur d'un pôle départemental et directeur de deux structures éducatives dont une MECS.

3-1 Contexte de l'entretien

Une de mes collègues directrice, F., connaissait un des collègues de Denis. C'est ainsi que j'ai eu ses coordonnées téléphoniques pour le contacter. Suite à quelques échanges au téléphone, Denis et moi avons pu fixer une date pour nous rencontrer.

Ce fut une démarche complexe pour moi d'ajuster ses disponibilités aux miennes. En effet, malgré mes efforts, j'ai sans doute laissé paraître mes difficultés à devoir adapter mon agenda au sien, l'organisation de mon temps de directrice prenant totalement alors le pas sur la place que je laissais à ma recherche. Lorsque nous avons enfin réussi à fixer une date, Denis m'a rappelée pour retarder notre rendez-vous d'une heure, contraint de se mobiliser pour une commission de sécurité, dont la date et l'heure lui avaient été imposées. Denis sait que je suis « *chercheuse* ». C'est d'ailleurs ainsi qu'il me désigne dans le mail qu'il adresse à son collègue pour confirmer qu'il accepte d'être interviewé, et dont la copie m'a été transférée par F. Dès nos premiers échanges téléphoniques, la question du temps fut très présente. En effet, Denis invoquait la lourdeur de son emploi du temps alors que pour ma part, je tentai de masquer une réalité psychique pesante puisque je m'étais construite une représentation du cadre de l'entretien qui, je le croyais, m'*interdisait* de révéler à Denis le métier que j'exerçais. J'ai ainsi mis une énergie considérable à tenter de correspondre à l'idée que j'imaginai qu'il se faisait d'une universitaire qui « avait le temps de faire de la recherche ». Je peux me demander si ce n'était pas l'idée que la directrice en moi, en tant que professionnelle, s'était construite à propos des universitaires ; je dois avouer que « faire de la recherche » exige un certain temps. J'ai rappelé Denis à plusieurs reprises puisqu'il n'avait pas le temps de faire cet entretien, ce dont il s'est d'ailleurs excusé à chaque fois. Lorsque nous parvenons à échanger par téléphone, Denis me précise que la personne qui a établi le relais, ne lui a rien dit à propos de l'interview. Je lui indique que cela durera une heure et que je serai amenée à enregistrer le contenu de l'entretien. Lorsque je reçois un texto de sa part me confirmant enfin l'heure définitive de notre rencontre et l'adresse, j'ai fait une drôle d'association imaginant la confirmation d'un rendez-vous galant. Je me suis sentie tout à coup un peu confuse, j'avais l'impression de ressembler à une jeune fille très flattée d'avoir été, pour la première fois, invitée à dîner par un jeune homme charmant. Je me sentais confuse de faire de telles associations, mais je crois qu'au fond de moi j'avais peine à croire qu'un directeur accepte de rencontrer une inconnue, en exigeant si peu de précision sur les motivations de sa démarche. Pour me préparer à l'entretien, j'ai relu les mails échangés par ma collègue F. et le

collègue de Denis qui avait été l'intermédiaire pour nous mettre en contact. L'un des mails, échangé entre Denis et son propre collègue était le suivant :

Bonjour Denis,

Je viens d'être sollicité par F. Une de mes anciennes camarades (et complice) de jeu sur le terrain des O. Elle participe à une chasse à l'homme sur le thème « une doctorante (des O.) cherche un directeur (hors O.) de MECS à interviewer ». Je me suis donc autorisé à communiquer tes coordonnées en pensant à la proximité et à l'éventualité que tu transfères la demande vers les directeurs d'autres structures. Ne sois donc pas surpris si tu es sollicité soit par mail soit par message téléphonique.

Je découvre dans le détail des mails transférés, la réponse de Denis :

Bonjour,

Comme convenu lors de notre échange téléphonique je vous confirme que vous pouvez transmettre mes coordonnées à la « chercheuse ». Elle peut me joindre au 06 etc. et par mail : adressedmail@...

Signature.

Confrontée à l'approche de la rencontre, en relisant ces échanges, je réalise la teneur équivoque avec laquelle le collègue de Denis présentait ma démarche. La première fois que j'avais pris connaissance de ce mail, je n'en avais retenu que l'opportunité qui m'était offerte de rencontrer des directeurs hors du département dans lequel j'exerce moi-même mes activités de directrice. Ce n'est qu'à quelques jours de l'échéance de la rencontre avec Denis que j'ai réalisé toute la fantasmagorie qui était entretenue depuis le début autour de ma demande d'entretien. Le collègue de Denis semblait avoir construit une fiction autour de ma démarche ; j'y découvrais ma collègue, « (complice) de terrain de jeu », devenue « une chasseuse d'hommes » pour « me trouver » un directeur de MECS. Je réalise en outre, que Denis avait été sollicité, non pas pour participer à l'entretien mais pour me mettre en lien avec d'autres directeurs, ses fonctions départementales lui permettant d'avoir accès à un réseau élargi de dirigeants. Il a, semble-t-il, décidé qu'il serait le seul et unique directeur que rencontrera celle que, dans son mail, il baptise « la chercheuse ». En effet, à aucun moment, il n'a proposé la possibilité de me mettre

en lien avec d'autres de ses collègues. Les guillemets que Denis avait pris soin d'ajouter autour de cette désignation de chercheuse parlaient d'un sens spécifique qu'il donnait à ce terme. En relisant ce mail aujourd'hui avec du recul, ces guillemets pourraient sous-entendre, *la soi-disant chercheuse qui cherche un homme* ; un statut auquel Denis donnerait que peu de crédit. Ces petits crochets anguleux devenaient, à mes yeux, comme des ornements d'apparat. Évoquant un chercheur masculin, Denis aurait-il eu la délicatesse de ces guillemets ? En revenant sur tous ces éléments, j'ai pensé avoir suffisamment cheminé autour de la confusion qu'avait suscitée la perspective de cette interview qui avait superposé, pour moi, rendez-vous pour un entretien de recherche et rendez-vous galant. Au moment de l'entretien, je me suis contentée de mes élaborations, convaincue que j'arriverai à cet entretien complètement dégagee de toutes sortes de projections. C'est sans doute, avec une certitude illusoire de maîtriser mes mouvements psychiques que je me suis astreinte à tenir une posture physique excessivement rigide et distanciée durant la durée de cet entretien.

Le jour de l'entretien, je suis arrivée avec 1h30 d'avance. Au fond de moi, je crois que j'étais inquiète de rencontrer cet homme dont je ne me représentais rien et que je devais m'apprêter à écouter pendant une heure. Par la pensée, je me figurais le début de l'entretien parce que c'était, à cet instant, ce qui me semblait le plus compliqué à envisager. Comment allais-je introduire cette rencontre ? De quelle façon devais-je initier une mise en parole chez lui sans ne rien dire de moi ? Je lui indiquerai ma consigne, que je ne cessais de me répéter intérieurement et parfois à haute voix : « *je voudrais que vous puissiez me parler de la manière dont vous vivez votre fonction de direction en lien avec la question du temps* ». Je devrais alors l'écouter et l'enregistrer en influant le moins possible sur ce qu'il allait me dire. Et s'il ne disait rien, et s'il ne parlait pas ? C'est justement cette éventualité qui me rendait anxieuse. J'appréhendais de devoir trop parler et prendre ainsi le risque de me découvrir ; je sais qu'il serait préférable qu'il ne se doute pas que je suis moi-même directrice. J'étais sur le point de réaliser un entretien clinique pour la première fois. Ma posture de chercheuse était encore hésitante, je crois que je n'osais pas encore me présenter en tant que doctorante en sciences de l'éducation.

Parallèlement je m'étais persuadée que je ne devais absolument pas dévoiler ma fonction de directrice, ce qui m'a fragilisée intérieurement, ne sachant plus qui j'étais ou qui j'étais censée être. Ce n'est que bien plus tard, dans ma démarche de recherche, que j'ai compris qu'il était souhaitable qu'il ne le sache pas avant l'entretien afin de lui laisser la possibilité de parler de lui en évitant toute formule implicite qui pourraient s'échanger entre deux collègues directeurs. Béatrice Marbeau-Cleirens rappelle à quel point « l'appartenance à des groupes influence l'établissement du transfert comme celui du contre-transfert dans la relation d'entretien. Les représentations imaginaires des groupes auxquels les deux partenaires appartiennent ou auxquels chacun croit que l'autre appartient jouent un rôle sous-jacent »⁵⁷⁷. Ce qui importe dans l'entretien clinique de recherche, c'est de préserver le sujet interviewé, de tout ce qui pourrait influencer l'orientation et l'élaboration de son discours. La fixation presque obsessionnelle que j'ai eue, en voulant absolument cacher mon métier à Denis, ne dévoilait-elle pas, chez moi, une posture clinique encore incertaine en tant que chercheuse ? Pourtant, avant ce premier entretien, c'est de nouveau la confusion en moi. Je suis dans ma voiture, très en avance, un peu comme avant un « premier » rendez-vous ; celui qui m'attend ne doit pas savoir que je l'attends depuis un moment, je ne dois pas laisser paraître mon trouble, ne pas me laisser séduire au risque d'invalider ma démarche et le cours de mon entretien. Je me présente devant l'immeuble 10 minutes avant l'heure prévue. La porte semble neuve encore recouverte d'un film plastique. Cela me surprend, mais très vite une précision me revient lors de l'échange téléphonique avec Denis, il avait parlé de futurs locaux. Je sonne à plusieurs reprises sans réponse, il est à présent l'heure à laquelle je suis attendue, 17 heures. Je vérifie que je suis bien dans la bonne rue et la bonne ville. Lorsque je décide d'envoyer un texto, il est 17h04. Au moment où je prends cette décision, j'ai le sentiment d'en mesurer les effets : « *il est 17h04 et je vais envoyer un texto pour dire que je suis là* ». C'est une vraie décision que je suis sur le point de prendre parce qu'il est hors de question que je reste à attendre : je me sens telle une « amoureuse éconduite ».

⁵⁷⁷ Marbeau-Cleirens, B. (1983). Ce qui est mobilisé chez les deux interlocuteurs dans l'entretien clinique. Dans Chiland, C. *L'entretien clinique* (p. 41-82). Lonrai : Quadriège (2013), p. 75.

Je refuse de rester devant cette porte plastifiée à échafauder un tas d'hypothèses toutes plus angoissantes les unes que les autres. Si Denis avait pris soin de reporter une première fois notre rendez-vous, il se serait donné les moyens d'être là. Je considérais que parce qu'il s'était engagé, il devait être à l'heure. J'envoie donc mon texto : *Bonjour comme convenu, je suis devant le n° de la rue Z., N. Calabrese.* 2 minutes plus tard, un homme vient m'ouvrir. Il m'accueille en me laissant entendre qu'il n'est pas Denis et m'invite à le suivre. Nous traversons des pièces vraisemblablement inoccupées. Le sol est protégé par des bâches de chantier. Nous longeons une terrasse qui donne sur un petit jardin, suivons ensuite une petite allée en béton fraîchement séchée. Des ouvriers finissent de lisser une chape de béton. Je retiens intérieurement la tentation de vérifier la manière dont ils travaillent, une vraie déformation professionnelle chez moi. En effet, l'établissement que je dirige détient un patrimoine immobilier important et les visites et suivis de chantier représentent une part de mes activités de direction. Nous nous introduisons dans d'autres locaux assez exigus. La voix d'un homme me parvient du fond du couloir, il parle fort et semble être en conversation téléphonique. Tout me semble étroit ; le couloir que nous avons emprunté, la pièce dans laquelle je suis invitée à patienter. J'ai une sensation démesurée, et j'en ai conscience, d'être trop sensible et gênée par cet environnement immédiat, un peu comme si la préparation que j'avais eue de ce moment n'en supportait pas la réalité matérielle. Je reste debout et attends, m'interdisant presque tout mouvement. L'homme poursuit sa conversation téléphonique, il est en colère. J'entends très distinctement ses propos. Il évoque des dépenses trop importantes pour l'achat de produits d'entretien alors que l'activité de la structure est restée constante : *« j'interdis tout achat de produits d'entretien, presque 5000 euros de plus en un an / il y a du vol c'est évident et je veux tirer ça au clair ! »*. Je ne bouge plus et me sens directement interpellée ; j'aurais pu dire exactement la même phrase sur le même ton si j'avais été confrontée à la même situation dans ma fonction de directrice. J'ai même l'impression de ressentir la pointe de regret qui, j'imagine, émerge alors chez Denis sachant que l'interlocuteur de l'autre côté de la ligne n'y est pas pour grand-chose. Je sais également que ce genre de « décret » du directeur ne tient que quelques jours et que la vie de

l'institution nous conduit à lever ce type d'interdiction très rapidement, au risque, sinon, de freiner l'activité de l'établissement. Je me sens en danger, je n'ai pas encore croisé cet homme et déjà je me sens si proche de ce qu'il vit. Je me demande d'ailleurs quelle disponibilité il va avoir pour moi, pris comme je me le figure, dans toutes ses préoccupations. Et contre toute attente, Denis met fin à sa conversation et vient me chercher. Il me paraît si petit, tout menu. Avec beaucoup de courtoisie, il se présente et m'invite à entrer dans le bureau dans lequel il se trouvait. C'est encore une toute petite pièce avec une fenêtre qui donne sur la terrasse dont la chape est en finition. Je me dis que ça ne va pas être simple de m'installer dos à la fenêtre. J'imagine que si Denis s'installe derrière le bureau, il sera face aux ouvriers en train de travailler, ce qui risque de le distraire. Ceci me dérange pour la poursuite de l'entretien. Denis s'adresse à moi me disant que c'est « *un langage codé* », faisant allusion à l'ouvrier, derrière la fenêtre qui agite un câble dans sa main. Sans prendre le temps de réfléchir, je comprends qu'il faut retirer la fiche de ce câble de la prise qui est située juste derrière moi. Je débranche le câble et le passe par la fenêtre à l'ouvrier. Je regrette immédiatement mon initiative pensant que, par mon geste, j'ai peut-être dévoilé qui j'étais et que cette initiative n'était sans doute pas celle d'une « chercheuse » ; je réalise, ici avec le recul, que j'avais des représentations très ancrées de ce que « devait » être ou penser ou savoir une chercheuse et que je projetais mes propres représentations sur Denis. En somme une chercheuse ne devait surtout pas avoir l'air d'une directrice. Dans cette étape liminaire, je reste crispée sur ma volonté de cacher ma position de directrice. J'ai l'impression que le manque d'assurance que je ressentais en tant que chercheuse rendait transparente mon identité professionnelle habituelle. Denis s'apprête à s'installer derrière le bureau et m'invite à m'asseoir dans le fauteuil face à lui de l'autre côté du bureau. Je réalise que je ne serai pas à l'aise, installée dans cette configuration, je prends alors les choses en mains, dans une position que je crois devoir être celle de la chercheuse, considérant que c'est moi qui conduis l'entretien. Ainsi, je m'appuie sur ce que je m'imagine de la conduite d'un entretien et propose à Denis de nous installer face à face, laissant entendre du même côté du bureau. Il s'exécute, déplace son siège et s'installe du même côté que moi en se positionnant de sorte à me faire

face. Pour ma part, j'installe mes enregistreurs de peur que l'un des deux dysfonctionne.

3-2 Résumé du discours manifeste

Je prends la parole, bredouillant un peu pour énoncer ma consigne que j'avais pourtant répétée tant de fois. Denis commence par se présenter et indique qu'il a en fait une double fonction : directeur d'une MECS (Maison d'Enfants à Caractère Social) et d'un SAU (Service d'Accueil d'Urgence) d'une part et, parallèlement, directeur départemental avec une mission de développement des structures du département. Il doit développer la présence de l'Association qui l'emploie sur le département. Pour illustrer son propos, il explique qu'il a été à l'initiative de plusieurs extensions détaillant chacune d'entre elles. Il met l'accent sur le fait que son territoire, c'est le département. Il signifie son mécontentement à l'égard du groupe gestionnaire qui l'emploie et qui ne l'a pas entendu lorsqu'il s'est opposé à la reprise d'une nouvelle association. En effet, cette dernière se trouve dans son « *périmètre mission* » (l. 46, p. ED-2) et il lui est demandé, à présent, de résoudre les difficultés de cette dernière. Il poursuit faisant état de l'augmentation de son travail avec l'extension de son « *périmètre* » ne sachant plus ce qui relève de sa fonction de directeur d'établissement et de directeur départemental. Il précise que, pour lui, il n'a qu'une seule fonction : « *je dirige des établissements sur un territoire* » (l. 63, p. ED-3). Par contre, déplore-t-il, ni son salaire ni les moyens qui sont mis à sa disposition n'ont été augmentés ; cela étant dû au positionnement du Conseil Départemental qui finance et contrôle les établissements gérés par son employeur, le groupe AIDE⁵⁷⁸. Il explique qu'il a un niveau élevé de délégation, ce que son employeur, selon Denis, a mis trop longtemps à formaliser. Denis regrette que sa Direction Générale ait élaboré et rédigé ce document sans le consulter. Il fait part du flou dans lequel il se sent dans sa fonction de directeur départemental alors qu'en tant que directeur d'établissement cela lui semble plus clair et précis parce que cette fonction existe dans le secteur alors que « *la fonction de directeur*

⁵⁷⁸ AIDE est le nom fictif que j'ai donné au groupe dans lequel travaille Denis.

départemental elle n'existe pas ni conventionnellement c'est une organisation interne ». (l. 92, p. ED-4) Il aborde ensuite le thème du temps qui lui manque pour assurer ses fonctions, dans ces termes : « à un moment donné c'est juste plus possible en termes de temps / aujourd'hui moi mes journées de travail c'est 8h le matin jusqu'à 19 / 20 heures le soir hein en gros » (l. 99, p. ED-4) et « je n'ai pas mangé aujourd'hui je n'ai pas mangé hier midi » (l. 103, p. ED-4). Il rappelle que le droit du travail lui donne droit à des jours de congé qu'il ne parvient pas à prendre et que son employeur ne lui permet pas de les capitaliser. D'après Denis, la particularité du statut de directeur représente la seule catégorie de personnel qui n'a pas de représentativité vis-à-vis de son employeur puisque justement il en est le représentant. Denis revient sur son parcours, précisant qu'il a été le plus jeune des directeurs du groupe AIDE et explique qu'il occupait déjà des fonctions de directeur de centre de vacances, alors qu'il était à peine âgé de vingt ans : « je savais que je pouvais diriger hein / dans d'autres secteurs j'ai été directeur à 20 ans de de colonie de vacances / c'est quelque chose que j'aime faire / je sais faire et j'aime faire je n'avais aucun doute sur ma capacité à occuper ce poste » (l. 131, p. ED-5). Son statut de père de famille lui confère le devoir de subvenir, avec sa femme, aux besoins de ses quatre enfants, c'est ce qui le pousse, dit-il, aujourd'hui, à accepter des choses qu'il n'aurait jamais acceptées auparavant : « aujourd'hui je l'accepte parce que j'ai aussi une situation familiale /qui fait que j'ai des bouches à nourrir et que je peux plus prendre les risques que je prenais y a dix ans / voilà / on va l'dire très clairement je n'accepterais pas cette situation normalement / je ne peux pas travailler 60 parfois même 70h par semaine heu dans ces conditions-là / » (l. 135, p. ED-5). Il exprime alors son sentiment de solitude face à la lourdeur de ses responsabilités. Il revendique la dimension associative de son engagement envers les jeunes, qu'il oppose, sur le plan éthique, à la logique de productivité de son groupe gestionnaire : « à l'interne on est dans quelque chose qui relève quand même de l'entreprise avec certaine notion de la productivité hein / et ça / c'est plus un problème éthique et personnel » (l. 246, p. ED-9). Cependant, il note également la difficulté de diriger un établissement aujourd'hui dans un environnement de plus en plus normatif et qui, selon lui, se durcit. Face à la quantité de contraintes légales,

Denis signifie qu'il ne peut pas tout respecter parce qu'il y a « *énormément de contraintes heu législatives qu'on ne peut pas tenir y en a tellement que moi / je suis hors la loi quasiment sur tous les établissements c'est juste impossible / même toutes les connaître je crois que c'est impossible voilà /* » (l. 170, p. ED-6). La pression financière vient s'ajouter à la pression à laquelle il se sent soumis de la part des conseils départementaux. Il décline ensuite les difficultés auxquelles il est confronté pour assumer sa fonction. Avec le dispositif des astreintes, il explique, par exemple, qu'il lui arrive régulièrement d'intervenir la nuit sans jamais avoir la possibilité de récupérer le lendemain. Il semble réaliser à cet instant qu'il ne préserve pas sa santé et qu'il n'a aucun suivi de la part du médecin du travail qu'il n'a pas vu depuis son embauche : « *on joue avec notre santé heu / il y aucun contrôle de nos dossiers alors que moi au siège personne ne me demande si j'ai fait mes visites médicales du travail //* ». (l. 203, p. ED-7). Ce qu'il vit, précise-t-il, comme un paradoxe, puisqu'il est censé faire respecter le droit des salariés qu'il ne respecte pas pour lui-même. La description qu'il fait ensuite de l'organisation dans laquelle il travaille tend à démontrer qu'elle fonctionne comme une entreprise et non comme une Association. Il déplore la place qu'on ne lui permet pas d'occuper auprès du Conseil d'Administration qui décide des orientations associatives. Pendant près de 6 minutes, Denis énonce le niveau d'incompétence de ceux qui sont censés le diriger : « *Donc (rire) quand je veux prendre une orientation je m'adresse à ma directrice-générale dont je sais que c'est pas une vraie Directrice-générale / puisqu'elle ne peut pas me donner une réponse sur certaines questions elle me dit bah / je vais réfléchir je sais ce que ça veut dire elle en réfère plus haut* » (l. 276, p. ED-9). Il explique qu'il travaille dans le « *mensonge permanent* » (l. 295, p. ED-10) parce que, selon lui, s'il veut gérer son établissement, il est obligé de « *taire* » certaines choses pour continuer de fonctionner : « *la DG ne sait pas comment je gère / ils savent ce que je veux bien leur dire et je leur dis ce qu'ils sont capables d'entendre / parce que ça ils ne sont pas capables de l'entendre / ils sont pas capables d'entendre qu'à un moment donné on est obligé de rentrer dans des managements où on fait certaines choses heuuu / qui sont limite limite qui sont légales en même temps / j'ai le droit de compenser de cette manière-là* » (l. 315,

p. ED-11). Il s'appuie sur de nombreux exemples pour expliquer comment il doit trouver seul des solutions, pour organiser le temps de travail des salariés qu'il dirige. Ce qui l'amène à exprimer le sentiment qu'il ressent de ne pas être reconnu. Il dit se sentir exposé dans la mission de protection de l'enfance qui lui revient et qui l'engage de façon parfois individuelle envers le Conseil Départemental. Denis poursuit dans l'expression de son sentiment de non reconnaissance expliquant que sa fonction de directeur le conduit à assurer des tâches à tous les niveaux de l'organisation : « *c'est des budgets si (il) faut déboucher un sèche-linge ou plutôt un lave-vaisselle par exemple / et que heu j'ai dans mon équipe personne qui sait le faire / c'est moi directeur qui vais me mettre à 4 pattes et qui le fais parce que si je fais venir une entreprise à chaque fois pour des conneries comme ça / je m'en sors pas /* » (l. 375, p. ED-12). Nous abordons la vingt-septième minute de l'entretien lorsque Denis revient à la question du temps expliquant qu'il « *n'y arrive pas* » (l. 388, p. ED-13). Pour autant, il dit avoir résolu le problème : « *j'ai beaucoup intégré ma vie privée à ma vie professionnelle / je donne un exemple / moi j'ai quatre enfants chez moi, quatre enfants entre 12 et 17 ans, des ados (rire) ça demande du temps* » (l. 392, p. ED-13). Denis revendique d'assumer ses devoirs de père de famille dont il intègre certains aspects dans son temps de travail : « *moi si y a un rendez-vous profs pour mes enfants ben j'le mets dans mon agenda rendez-vous pro / ça fait partie des rendez-vous que j'ai dans ma journée et j'y vais et je reviens et je différencie pas ça du boulot / je sais que pendant ce temps-là chuis (je ne suis) pas au boulot mon téléphone est branché / on peut me déranger si y a besoin s'il y a une urgence mais chuis (je suis) en rendez-vous pour mon gamin et /que personne ne vienne me dire heuu ah ouais ouais mais non non je l'intègre* » (l. 393, p. ED-13). Abordant de nouveau l'organisation de ses services, il insiste sur la confiance indispensable qu'il doit absolument entretenir avec ses collaborateurs. Denis évoque le métier « *impossible* » qui est le sien, confiant « *mais il m'arrive de plus en plus souvent de dire mais c'est un métier impossible de plus en plus souvent il m'arrive de me dire mais j'vais pas tenir comme ça / l'autre jour j'entendais parler des retraites je me dis mais j'en ai encore pour 22 ans ou quelque chose comme ça si je peux avoir / j'ai 45 ans hein (grande inspiration) forte je je pfff (il*

claque des mains très fort) *comment j’fais* » (l. 462, p. ED-15). Il explique qu’en effet le poste qu’il occupe demande une énergie physique importante et qu’il faut rester en forme pour tenir. Puis il s’emporte un peu lorsqu’il aborde le rapport des dirigeants du secteur aux personnes accompagnées qu’il ressent comme « *hypocrite* ». L’évocation de cette question l’amène à affirmer son engagement qu’il décrit sans faille auprès de sa propre famille. À partir de la trente-septième minute, Denis reprend sa réflexion sur son rapport au temps et à l’institution ; il explique à quel point il est difficile, de sa place de directeur, de prendre de la distance, par rapport à sa fonction, même lorsqu’il est en congé, il garde toujours un lien avec l’institution. Denis utilisera les dernières minutes de l’entretien pour expliciter l’intrication qui existe entre sa mission, son engagement dans son métier et la question du politique. Lorsque j’ai éteint l’enregistreur, Denis m’a précisé qu’il avait déjà participé à une recherche sur les jeunes de banlieues qui a donné lieu à un ouvrage. Il était alors travailleur social ; c’est d’ailleurs de lui qu’il s’agit lorsque la sociologue qui a réalisé la recherche fait référence à un éducateur. Il m’a précisé qu’une candidate attendait pour un entretien d’embauche. Denis, toujours aussi courtois, m’a raccompagnée jusqu’à la porte. Nous nous sommes salués et je suis repartie.

3-3 Analyse de ma conduite de l’entretien

J’ai réalisé la transcription de l’entretien en une fois dans les jours qui ont suivi ma rencontre avec Denis. Le décryptage de l’enregistrement a duré environ dix heures. J’ai eu le sentiment de me soumettre, en miroir, au même rythme que s’imposait Denis. J’ai réalisé en réécoutant l’enregistrement, que le rythme était intense, sans pause ni temps mort. Lorsque j’ai eu terminé la transcription, j’étais épuisée par ce rythme et la voix de Denis m’était apparue désagréable sans que je puisse en dégager la raison. Ensuite, je n’ai pas ré-écouté cet entretien durant plusieurs mois. Lorsque j’ai voulu reprendre le travail d’analyse, un problème technique est survenu, tout l’enregistrement vocal a disparu. Je ne pouvais plus entendre la voix de Denis, je ne pouvais désormais réaliser l’analyse qu’à partir de

ce que j'avais transcrit. Le deuxième enregistreur que j'avais installé durant l'entretien n'avait pas fonctionné.

C'est à partir de ce matériel écrit, totalement sortie du bain sonore de la voix de l'interviewé que j'ai élaboré mon travail d'analyse. Bien que sur un plan tout à fait manifeste, le problème technique soit à l'origine de la perte de cet enregistrement, je ne sais pas jusqu'où cet acte manqué ne venait pas répondre à un désir enfoui d'être séparée de cette réalité sonore de l'entretien qui s'atténuait à travers le matériel écrit, comme si je ne pouvais plus supporter d'être soumise à un rapport corporel avec Denis, à travers le son de sa voix. Je suis revenue sur l'analyse des propos transcrits deux ans plus tard, pendant mon Congé épargne-temps⁵⁷⁹. Mon approche fut fondamentalement différente. J'ai eu l'impression d'être dans une disposition psychique qui m'a permis d'être à l'écoute de ce qu'avait pu énoncer Denis. C'est notamment à cette étape de l'analyse que j'ai enfin décidé de donner un prénom fictif à l'interviewé. J'ai choisi le prénom de Denis alors qu'en réalité, l'interviewé porte un prénom composé. Interrogée sur ce choix dans le séminaire doctoral par une camarade doctorante, j'ai répondu que je ne savais pas pourquoi mais que de l'appeler Denis me le rendait particulièrement attachant alors que je ne connais personne qui porte ce prénom. C'est en approfondissant le travail d'analyse que j'ai compris, et j'y reviendrai plus longuement dans l'analyse clinique, que l'interviewé exprimait un sentiment d'être dénié, en termes de reconnaissance, d'écoute et de besoin. Je fais l'hypothèse que ce choix de prénom que je croyais hasardeux, révélerait, en fait, des indices du discours latent de Denis que j'aurais saisis à mon insu, avant d'en faire l'analyse.

Comme je l'ai expliqué précédemment dans la description du contexte de l'entretien, lorsque Denis s'installe derrière le bureau s'appêtant à commencer l'entretien, je lui indique qu'il est préférable qu'il s'installe face à moi en déplaçant son siège de l'autre côté du bureau. C'est ma façon, je crois, de lui signifier que

⁵⁷⁹ Le compte épargne-temps (CET) permet au salarié d'accumuler des droits à congé rémunéré ou de bénéficier d'une rémunération (immédiate ou différée), en contrepartie des périodes de congé ou de repos non prises, ou des sommes qu'il y a affectées. Les conditions d'utilisation des droits acquis par le salarié sont précisées par la convention ou l'accord prévoyant l'ouverture du CET. <https://www.servicepublic.fr/particuliers/vosdroits/F1907>.

c'est moi qui vais instaurer le cadre de l'entretien. Je réalise presque aussitôt que c'est de cette manière que j'engage le travail lorsque je suis en posture de superviseur dans une relation individuelle. Dans ma fonction de directrice, lorsque je reçois une personne en restant derrière mon bureau, c'est une manière pour moi de mettre une grande distance entre moi et la personne que je reçois. C'est d'ailleurs exclusivement pour des entretiens très courts que je garde cette configuration, généralement lorsque je dois rencontrer une jeune fille accueillie et lui signifier une sanction, une décision qui marque la fin de quelque chose et souvent la fin de sa prise en charge. Je ne connaissais rien de Denis avant de le rencontrer si ce n'est qu'il est directeur d'une institution socio-éducative. Lorsque j'arrive je l'entends qui « hurle » au téléphone. Je crois que très rapidement je m'en suis fait une représentation de quelqu'un qui était grand, impressionnant et autoritaire. Lorsqu'il se présente à moi, je réalise qu'il est menu et particulièrement courtois et souriant. Lorsque nous entrons dans le bureau, je suis prise d'un élan de sympathie à son égard et sans m'en rendre compte je me sens assez à mon aise pour lui proposer de changer de place, ce qu'il accepte volontiers. Je commence par déposer deux téléphones enregistreurs sur le bureau en disant : « *voilà je laisse tout ça là* » ce à quoi il acquiesce et j'ajoute : « *il ne faut pas que je les oublie* » (l. 1, p. ED-1). J'ai le sentiment que le *ça* que je laisse est ce qui risque de m'échapper. J'ai l'impression que, dès que l'enregistrement va commencer, je pourrai lâcher quelque chose intérieurement. En effet, c'est mon tout premier entretien clinique et je sais que je dois être capable de retracer les événements lorsque j'en sortirai, ce qui me demande un effort pour tenter de tout mémoriser, ce dont témoigne peut-être mon énoncé : « *Mais il ne faut pas que je les oublie* ». La première fois que j'ai écouté l'enregistrement, j'ai été très surprise de m'entendre dire ces deux phrases liminaires, je me suis demandé s'il ne s'agissait pas d'une stratégie inconsciente pour faire alliance avec Denis pour qu'il me parle en toute confiance parce que je risquais de tout oublier. Je me souviens avoir été à nouveau envahie par un certain malaise à l'idée d'interviewer un directeur, sans lui dire que j'étais moi-même directrice. J'avais nourri le fantasme que Denis ne soit pas particulièrement physionomiste et que si nous étions amenés à nous revoir à l'occasion d'un colloque

ou d'un rassemblement professionnel, il ne me reconnaîtrait pas. Lorsque des mois plus tard, j'ai commencé l'élaboration de l'analyse de l'entretien, en relisant les deux phrases que je viens de citer, quelque chose a semblé émerger comme une évidence. J'ai réalisé que des éléments refoulés, pour moi, refaisaient surface. Je me suis alors replongé dans l'ouvrage de G. Devereux⁵⁸⁰. J'y ai retrouvé l'observation 39, dans laquelle il explique ce qui sous-tend l'angoisse du psychanalyste mais aussi du chercheur pris dans la relation à son objet de recherche. C'est ce qui m'a aidée à analyser ce qui refaisait surface pour moi. Il y a une quinzaine d'années, dans mon parcours de formation en vue de l'obtention d'un diplôme d'études supérieures en sciences sociales, j'avais entamé une recherche en effectuant plusieurs interviews. Ma question de recherche se situait autour de l'implication des pères dans le placement de leur enfant. J'avais réalisé quatre entretiens. J'ai réussi à n'en transcrire qu'un seul, la maladie et le décès de mon père étant survenus alors que je commençais à peine ce travail que je n'ai jamais pu reprendre par la suite. Je n'ai ni réussi à terminer cette formation ni pu obtenir le diplôme qui correspondait. J'avais le sentiment d'avoir été atteinte d'une sorte d'inhibition de l'écriture. Je me suis construite durant les années qui suivirent une représentation de moi-même comme « frappée » par une incapacité d'écrire le moindre mémoire lié à un parcours d'études ou de formation ; pas encore sensibilisée à l'époque à l'approche clinique de recherche, n'ayant aucune connaissance de l'idée du contre-transfert du chercheur qu'a développée G. Devereux. Je n'avais jamais fait le lien entre la recherche que j'avais commencée à cette étape de ma vie et les questions que je n'avais pas osé poser à mon père sur son manque d'implication dans la relation pathologique qu'il avait laissé, silencieux, se tisser entre ma mère et moi. Je réalise aujourd'hui que j'avais observé une forme de passivité chez les quatre pères que j'avais choisis d'interviewer : ils avaient laissé, sans intervenir, s'instaurer une relation abusive entre leur enfant et sa mère. C'est exactement ce que j'aurais pu reprocher à mon père. N'ayant aucune conscience de ces résonances à l'époque, à partir du décès de mon père, tout s'est

⁵⁸⁰ Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion (1980), p. 86.

arrêté et surtout ma recherche que j'ai, en quelque sorte, refoulée. Mon père était parti sans rien dire à ce propos. Ce qu'il me laissait de ma culpabilité d'enfant avait sans doute interdit à l'adulte chercheuse de poursuivre dans sa quête. Il n'était plus question que j'entende ce qu'il n'avait plus à dire à travers l'écoute de ces entretiens. J'ai toujours les quatre cassettes audio que j'emballe et déballe et range à chaque déménagement. Outre l'objet de ma recherche alors, je crois qu'en faisant le deuil de mon père, j'avais également fait le deuil d'un parcours d'études. C'est lui qui a suscité et stimulé chez moi une appétence pour la connaissance et je crois pouvoir dire pour la recherche. Je crois que, sans vouloir l'admettre, ma curiosité pour comprendre les choses n'avait plus le même goût sans lui, je n'avais pas appris à le faire seule. Depuis lors, je n'avais jamais plus réalisé d'entretiens, ni même finalisé un parcours d'études. Avec le recul, je me souviens de ma résistance à effectuer les entretiens cliniques dans le cadre de ma recherche actuelle. Lorsque je commence l'entretien avec Denis en disant « *je laisse tout ça là* », j'ai l'impression que c'est une manière de poser mon gros sac là, avec tout ce qui risque de refaire surface susceptible d'être réactivé dans cette situation d'entretien de recherche. Et j'ajoute : « *il ne faut pas que je les oublie* », ce qui paraît sous-entendre qu'il faut que je m'en dégage durant le temps de l'entretien mais il ne faut pas que je les oublie pour autant. Ces éléments d'analyse m'aident aujourd'hui à comprendre autrement pourquoi je me suis sentie si absente, presque passive durant cet entretien. Je crois même avoir « décroché » à certains moments ; j'avais l'impression que Denis se tenait assis devant moi alors que je ne le voyais pas réellement ni ne l'entendais tout à fait. Cette capacité de me maintenir intérieurement « hors de moi » au sens de Ferenczi⁵⁸¹ m'est assez familière. En effet, sans nécessairement m'en rendre compte, je crois que j'utilise cette capacité de m'évader comme un moyen pour me défendre d'une situation me mettant mal à l'aise et dans laquelle je pourrais perdre le contrôle. Il s'agit généralement de moments où je ne laisse rien paraître à mon interlocuteur de mon envie de fuir. Je crois que c'est ce qui s'est passé surtout au début de ce premier entretien. De plus,

⁵⁸¹ Ferenczi, S. (1927). *Le traumatisme*. Paris : La petite bibliothèque Payot, (2007).

j'ai été, bien plus que je l'aie cru, très déstabilisée de ne pas pouvoir dire qui j'étais. J'avais l'impression d'être dans une position d'imposture, ne sachant plus si j'étais une « fausse chercheuse » dissimulant une directrice, ou « une fausse directrice » dissimulant une chercheuse. Cette impression a été exacerbée lorsque Denis a évoqué le rapport qu'il entretenait avec sa Direction Générale considérant qu'« *on est dans du mensonge permanent* » (l. 295, p. ED-10). Dans les dernières minutes, Denis indique qu'il « *a été formé à la PJJ*⁵⁸² » (l. 622, p. ED-20). Pendant un instant, j'ai cru qu'il avait deviné que j'étais directrice. Je croyais être dégagée de l'anxiété qu'avait suscitée chez moi, surtout au début de l'entretien, le risque que Denis découvre mon métier. Ce sentiment d'être démasquée s'est réactivé d'autant plus, lorsqu'il a ajouté : « *j'ai quitté le ministère de la justice quand (rire nerveux) j'ai jugé qu'on devenait des gardiens de taule et niet / et tout le monde m'a pris pour un fou en (me disant) tu te rends compte tu démissionnes de la fonction publique pff! chuis encore là (inspiration profonde)* » (l. 675, p. ED-22). Comme je l'ai indiqué dans les premières pages de cet écrit, j'ai, moi-même, été formée à la PJJ. J'en suis partie trois ans après ma titularisation. J'ai, tout comme Denis, entendu mes proches me mettre en garde par rapport aux conséquences d'une telle décision, sur la poursuite de ma carrière dans le secteur social. Et dans le même mouvement que décrit Denis, je me suis affranchie de ces avertissements et j'ai maintenu ma volonté de quitter une institution dans laquelle je ne me reconnaissais plus. Denis signifie qu'il a démissionné de la PJJ, pour des raisons idéologiques : « *j'ai quitté le ministère de la justice quand j'ai jugé qu'on devenait des gardiens de taule* », dit-il. Ce fut également mon cas ; dès son investiture en 1986, le Garde des Sceaux de l'époque mena une politique qui prit une tonalité très sécuritaire. Il a proposé un projet de loi visant l'incarcération des toxicomanes qui refusaient de se soigner et un autre remettant en cause le droit du sol pour les enfants nés en France de parents étrangers. C'est alors que j'ai pris la décision de démissionner, tout comme Denis, parce que je ne pouvais plus travailler pour un ministère qui

⁵⁸² La PJJ est le service de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. La direction de la PJJ est l'une des directions du ministère de la justice. Elle assure une mission d'éducation et d'insertion auprès des mineurs à partir de 10 ans et l'exécution de mesures pénales pour des mineurs de plus de 13 ans.

prenait des orientations totalement opposées aux valeurs qui m'avaient conduite à y devenir fonctionnaire. Avec le recul, je mesure, l'effort que j'ai dû faire pour refréner l'élan quasi-fraternel que j'ai eu envers Denis. C'est, pour moi, une sorte de code de reconnaissance dans mon environnement professionnel. En général les « anciens » de la PJJ se reconnaissent, il y a quelque chose de la famille professionnelle qui se rencontre, une sorte de connexion qui s'effectue à l'insu des personnes concernées. J'ai le sentiment que la PJJ fait partie de ces institutions dont on conserve le sentiment d'appartenance même si l'on n'y travaille plus. C'est, pour moi, comme ma famille professionnelle d'origine. Lorsque Denis s'est présenté comme ayant été « *formé à la PJJ* », j'ai eu l'impression qu'il me confiait que nous étions originaires de la même famille professionnelle. Je réalise à quel point l'écoute clinique durant l'entretien est, comme le souligne B. Marbeau-Cleirens, « une aptitude difficile à acquérir ; elle demande, de façon continue, un travail d'observation de soi-même, d'auto-analyse et de contrôle de soi »⁵⁸³. Mon fantasme de « directrice masquée » semble, à certains moments, avoir occupé tout mon espace psychique. Les émotions très archaïques qu'il a suscitées en moi font écho aux angoisses que je ressentais lorsque j'étais enfant : ma mère me disait qu'il était inutile de tenter de lui « *cachez la vérité* » parce qu'elle pouvait tout deviner. Malgré la terreur que cette idée provoquait chez moi, je ne pouvais m'empêcher de vérifier régulièrement le pouvoir qu'elle prétendait avoir de capter les secrets que je gardais, pour moi, dans mon esprit. C'était plus fort que moi, je m'évertuais à lui mentir, ce qui me mettait toujours dans un état d'angoisse que je tentais de ne pas laisser paraître. Je crois que cette angoisse était à la mesure du profond soulagement que je ressentais lorsque je réalisais que, contrairement à ce qu'elle affirmait, ma mère n'avait pas le pouvoir de deviner ce que je lui cachais.

Denis a parlé durant 48 minutes, je n'ai pas eu à l'interrompre, je n'ai eu qu'à ponctuer son propos avec des « *d'accord* » ou « *mm* ». Il y a de très grandes similarités entre les activités professionnelles de Denis et les miennes. En toute fin d'entretien, il aborde la question *des tensions* et les interrogations qu'il semble

⁵⁸³ Marbeau-Cleirens, B. (1983). Ce qui est mobilisé chez les deux interlocuteurs dans l'entretien clinique. Dans Chiland, C. *L'entretien clinique* (p. 41-82). Paris : Puf (2013), p. 41.

tisser : « voilà un petit peu toutes les tensions dans lesquelles je suis actuellement et donc ma question elle est / combien de temps je vais pouvoir tenir avec ces tensions-là /qu'est ce qui m'empêche d'avoir trop de tension /où je trouve encore mon plaisir dans mon travail » (l. 672, p. ED-22). J'ai eu le sentiment d'être dans une forme de communion intérieure avec ce qu'il disait. Ces questions sont celles que je me pose dans une sorte d'intimité de la pensée sans oser les formuler, ne serait-ce qu'à moi-même. Je signifie la fin de l'entretien avec ces propos : « *En tout cas je vous remercie beaucoup / je vais je sais qu'il y a du monde qui vous attend / je vais* » (l. 681, p. ED-22). Denis me demande s'il y a d'autres choses que je souhaitais aborder, ce à quoi je réponds : « *oh, non, non* » et je termine en disant : « *c'est très très bien* » (l. 687, p. ED-23). Je peux supposer que je touchais une limite au-delà de laquelle je n'aurais peut-être pas pu maintenir ma posture. J'avais une sorte d'appréhension que les résonances soient trop intenses au regard de la similitude de nos parcours professionnels alors que j'avais réussi jusque-là, me semblait-il, à paraître dégagee. Je me souviens être sortie de cet entretien épuisée, je suis restée un moment dans ma voiture avant de pouvoir reprendre le volant. J'étais comme assommée. J'ai longtemps cru que c'était le débit de paroles de Denis qui avait eu cet effet sur moi. Je réalise avec le recul que c'était sans doute lié à l'intensité avec laquelle j'ai tenté de résister à tous les mouvements psychiques qui m'ont traversée, épreuve qui ne m'était pas encore tout à fait familière puisque c'était mon premier entretien de ce style. Pour définir l'entretien clinique à visée de recherche, Marie-France Castarède met l'accent sur la structuration de l'entretien clinique à visée de recherche qui, selon elle, « est réduite au minimum : l'enquêteur s'efface pour être à l'écoute de l'autre »⁵⁸⁴. J'ai le sentiment que j'ai ressenti cette capacité d'effacement évoquée par l'auteur, au fur et à mesure des entretiens que j'ai réalisés, éprouvant à chaque fois l'évolution de ma posture de clinicienne.

⁵⁸⁴ Ibid.

3-4 Des éléments d'énonciation

Je dois rappeler que c'est à partir de mes souvenirs de la situation d'entretien et des quelques notes prises lors de l'écoute en vue de la transcription que je rapporte ces quelques éléments de l'énonciation. J'ai été très marquée, je le mentionne à nouveau, par le rythme qui m'a paru très soutenu, avec lequel Denis a parlé durant l'entretien. Je ne sais si je peux dire que j'ai trouvé une sorte de linéarité dans cette hâte dans le débit de ses paroles. Il y eut des moments un peu plus denses mais je n'ai pas repéré de temps de pause. Dans mon souvenir, Denis avait une voix « qui porte » mais plutôt dans des sonorités aiguës. En somme, peu d'interpolations qui auraient pu retarder la progression de son discours, si ce n'est des rires que j'ai noté « nerveux » lors de la transcription, dont je pourrai interpréter la fonction aujourd'hui, de décharge d'une tension interne chez Denis. Lorsque j'ai eu terminé la transcription des propos de l'interviewé, j'ai procédé à une seconde audition de l'enregistrement pour déceler les notes les plus hautes dans la voix et je les ai identifiées en utilisant des caractères gras. J'observe dans le travail d'analyse que j'ai effectué ensuite que ces « notes grasses » apparaissent lors d'incursions lyriques dans les propos de Denis comme par exemple : « *quand on veut faire remonter quelque chose il faut qu'on arrive à trouver une organisation qui est rarement cohérente / qui est rarement solide parce qu'il y a des mises en danger / et on sait qu'individuellement on peut sauter* » (l. 124, p. ED-5). Denis utilise un langage que je qualifierai de soutenu dans le sens de soutenir son argumentation et ses convictions. Cette sobriété dans le langage contraste avec de nombreuses occurrences familières telles que : « *tu deviens le gros nul qu'on vire* » (l. 145, p. ED-5) ou encore « *je suis en forfait jour c'est un bel attrape-couillon* » (l. 216, p. ED-8), « *c'est pas nos préoccupations / tu nous emmerdes* » (l. 360, p. ED-12). L'homme dont je me souviens et qui se tenait face à moi durant l'entretien semble constamment en mouvement ; il change régulièrement de position. Les didascalies dont j'ai émaillé la transcription révèlent que Denis utilise son corps mais, plus particulièrement ses mains, qu'il fait claquer l'une dans l'autre ou du poing de l'une dans la paume de l'autre, comme pour tonifier son propos :

« un moment donné quand et à qui j'expose (il tape avec sa main droite dans la paume gauche dans un claquement) *l'idée que je peux avoir et / quand je peux la mettre en œuvre* » (l. 280, p. ED-10) ou encore : « *vous prenez un gamin avec vous / vous lui montrez comment on fait* (claquement de mains) *ça c'est un acte éducatif* » (l. 380, p. ED-13). Le cours de l'entretien a été interrompu à trois reprises ; à 27.44 minutes, à 32.27 minutes et 36.48 minutes. Par exemple, lors de la première interruption : « *que personne ne vienne me dire ah ouais mais non non je l'intègre* (- 27.44-Interruption on toque à la porte il poursuit) *c'est le seul moyen que j'ai trouvé* (Denis est devant la porte qu'il garde entrouverte) *il ne faut pas qu'on soit dérangé* (l'homme derrière la porte lui répond) *excuse-moi Denis mais y a le patron*⁵⁸⁵ *qui est là* (Denis répond en gardant la porte quasi fermée) *ouais bah il attend* (il referme la porte avec vigueur) *ça commence* (il se repositionne bien dans sa chaise et poursuit) *voilà on peut / c'est la seule solution que j'ai trouvée* » (l. 397, p. ED-13). Denis semble incorporer le bref échange qu'il a avec ses interlocuteurs, invisibles pour moi parce que demeurés derrière la porte qu'il tient à peine entrouverte. Il est alors capable de gérer cette parenthèse, sans perdre le fil de son énonciation. Il se repositionne, ensuite, sur son siège et reprend le cours de son propos. Il a réalisé cet exercice avec virtuosité lors des trois interruptions, un peu à l'image d'un artiste, qui, apostrophé par un spectateur dans la salle, continuerait à jouer sans se déstabiliser, improvisant un échange avec le spectateur qu'il insérerait dans son texte comme s'il faisait partie de la pièce.

3-5 Analyse Clinique

3-5-1 La parole engage

Lorsqu'il accepte de se prêter au cadre de l'entretien que je propose, après qu'il m'ait donné son accord, Denis est engagé dans une sorte de contrat alors même que nous ne nous sommes jamais rencontrés. La consigne que j'énonce en début

⁵⁸⁵ J'en ai déduit qu'il s'agissait du patron de l'entreprise qui réalisait les travaux. J'ai imaginé que « ce patron » venait chercher un chèque de règlement d'une facture, situation qu'il m'arrive de vivre également dans l'exercice de mes fonctions de directrice.

d'entretien, telle que je l'ai transcrite : « *d'accord et heu en fait ce que je j'aimerais là / c'est que vous puissiez me parler de la manière dont vous vivez votre fonction de directeur / comme ça vous vient* » (l. 9, p. ED-1). Avant que Denis puisse prendre la parole, j'ajoute que « *c'est le plus spontanément possible* » (l. 12, p. ED-1). J'entends de ma part, dans la formulation de la consigne, et surtout en utilisant le *là* une sorte de provocation, de mise au défi incitatrice. En seriez-vous capable ? En avez-vous l'étoffe ? Semblè-je lui dire. Denis réagit immédiatement : « *Ah effectivement je comprends qu'il fallait (rires un peu nerveux) avoir l'esprit libre parce que si c'est dans la minute / là / de manière très colérique (rire)* » (l. 13, p. ED-1). Préalablement à notre rencontre, j'avais demandé à Denis de se rendre totalement disponible pendant la durée de l'entretien, ce qu'il reformule par *avoir l'esprit libre* et que j'interprète comme un signal de sa part pour commencer l'entretien en libérant son esprit et par là même sa parole. Ce moment fut comme un temps de signature du contrat de l'entretien, dans lequel Denis s'engage à dire quelque chose de lui en ma présence. Selon Alain Blanchet : « Dans l'entretien de recherche, le contrat explicite (par consigne) et implicite (par renforcement sous l'effet des relances) stipule qu'à l'intérieur du thème général défini par la consigne, l'interviewé est maître de l'enchaînement de son discours, et complémentirement que l'interviewer subordonne ses actes d'intervention aux actes de l'interviewé »⁵⁸⁶. Cette notion d'engagement dans l'entretien se précise à la fin de celui-ci. En effet, considérant que l'entretien touche à sa fin, Denis me rappelle ainsi les termes de notre contrat : « *Vous m'aviez dit une heure donc moi j'ai calé une heure (et je vois qu'il avait un réveil qui était tourné vers lui)* » (l. 685, p. ED-22), comme pour me signifier que lui, pour sa part, avait tenu parole. Dans la relation avec les autres, Denis semble s'engager avec sa parole, qui prend presque une dimension d'engagement capital : « *c'est-à-dire je suis quelqu'un de j'ai toujours été engagé j'ai des choses à dire sur les / sur le secteur et sur le public je n'ai pas aujourd'hui pas l'impossibilité d'exprimer ça voilà heuu et je / le fais mais à chaque fois que je le fais je sais que je prends des risques colossaux* » (l. 334, p. ED-11). Denis a des

⁵⁸⁶ Blanchet, A. (1991). *Dire et faire dire*. Paris : Armand Colin (2015).

choses à dire, rappelle-t-il et il n'a pas *l'impossibilité d'exprimer ça*. Cette *impossibilité* est le seul lapsus que j'ai relevé dans les propos transcrits de Denis. De quelle impossibilité d'expression parle ici Denis ? Est-ce une impossibilité qu'il tente de s'imposer intérieurement pour ne pas prendre la parole et qu'il ne peut s'empêcher de surmonter malgré les risques encourus ? J'émetts l'hypothèse que, pour Denis, maintenir intérieurement cette impossibilité de parler serait une manière d'amplifier ce qu'il a à dire. Pour dépasser cette impossibilité, il doit forcer une sorte de canal intérieur. Ce qui reviendrait à donner plus de valeur à l'idée qu'il se fait de son engagement.

3-5-2 Plutôt se taire que mentir

Denis parle de l'Association, plus précisément du groupe AIDE pour lequel il travaille. La relation qu'il évoque avec ses supérieurs ne correspond pas à celle qu'il souhaiterait : *« que les choses sont pas dites clairement // moi si on me dit clairement y a une pression financière il faut faire des économies / on cherche ensemble / on les trouve mais (il) y a quelque chose de de malhonnête dans les échanges / de pas dit »* (l. 178, p. ED-6). Denis décrit un mode de relation avec sa hiérarchie qui ne correspond pas à l'idée qu'il se fait de la communication dans un modèle associatif. Il précise que l'organisation du groupe AIDE s'est modifiée depuis quelque temps et qu'il ne s'y retrouve pas : *« c'est-à-dire que ce groupe qui met en avant heu les questions de bienveillance ne les applique pas / là à l'interne on est dans quelque chose qui relève quand même de de l'entreprise / avec certaine notion de la productivité hein / »* (l. 244, p. ED-8). Les stratégies utilisées par la Direction Générale du groupe semblent lui être totalement étrangères ; Denis paraît lutter entre la conception qu'il s'est forgée du fait associatif et les orientations du groupe pour lequel il travaille : *« moi mon engagement il est associatif et il est et il est auprès d'un public des jeunes (inspiration) je suis pas très étonné que le groupe AIDE soit là-dedans »* (l. 249, p. ED-9). Pour surmonter le conflit interne dans lequel il semble pris, Denis prend position, s'indigne et dénonce les dérives du secteur mais particulièrement celles dans lesquelles s'engagent ceux qui l'ont nommé à son poste. Il refuse de renoncer à ses croyances et exprime que : *« voilà*

et ce qui est difficile c'est qu'on est aussi heu / on est dans du mensonge permanent mais pas / je trouve que je trouve j'trouve que dans le groupe c'est relativement exacerbé / hein » (l. 295, p. ED-10). Dans un numéro de 2006 de la revue *Empan* consacré au thème du management, Yves Matho et Roland Janvier, partant du constat de mutations fondamentales dans le secteur de l'action sociale, observent que : « Progressivement, les responsabilités du directeur d'établissement ou de service social ou médico-social se confondent avec celles du secteur économique. On assiste à une forme de "lissage" idéologique de la fonction avec le monde de l'entreprise »⁵⁸⁷. Il apparaît que Denis lutte contre les « manœuvres » qu'il pense identifier dans la politique du groupe AIDE, pour le conduire à cette forme de « lissage » qu'évoquent les deux auteurs : « *c'est dans un mode de management qui me convient pas / parce que je suis j'ai été obligé de de me de me mouiller de rentrer dans dans / une espèce de de jchuis (je suis) dans la guérilla du management /* » (l. 305, p. ED-10). Le terme de guérilla⁵⁸⁸ « introduit avec les guerres de Napoléon 1^{er} en Espagne, le mot a désigné (1812) une troupe de partisans ; le sens métonymique de "guerre de harcèlement" est plus courant... ». Pour ma part, ce terme me renvoie à des troupes qui, pour ne pas être abattues, doivent avancer « camouflées » face à leurs adversaires, tour à tour évitant ou formant des embuscades. J'ai le sentiment que Denis évolue dans un contexte professionnel hostile dans lequel il paraît acculé à bâtir des stratégies pour ne pas être découvert : « *la DG ne sait pas comment je gère / ils savent ce que je veux bien leur dire et je leur dis ce qu'ils sont capables d'entendre / parce que ça ils ne sont pas capables de l'entendre ils sont pas capables d'entendre qu'à un moment donné / on est obligé de rentrer dans des managements où on fait certaines choses heuuu / qui sont limite limite / qui sont légales en même temps / j'ai le droit de compenser de cette manière-là* » (l. 315, p. ED-11). Cette lutte, décrite par Denis comme difficile parfois impossible, semble lui renvoyer une image gratifiante de lui-même. La démarche de résistance pour défendre son éthique paraît le faire se sentir plus grand

⁵⁸⁷ Matho, Y. & Janvier, R. (2006). Figures du directeur et enjeux de la fonction. *Empan*, 61, 40- 47, p. 43.

⁵⁸⁸ *Dictionnaire historique de la langue française*, Tome 2. Paris : Le Robert (2007), p. 1658.

intérieurement : « *est-ce que je travaille trop sur la question éthique à un moment donné / je me pose la question à quoi je collabore de quoi je participe heu je suis un grand opposant à la de la loi 2007 /* » (l. 613, p. ED-20). L'utilisation de ce terme renvoie à « l'opposant » en tant que personnage public. En effet, le sens qui en est donné est celui : « d'une personne qui s'oppose, qui s'élève contre. Depuis 1751, le nom est attesté en politique, plus particulièrement en parlant des hommes ou des femmes politiques qui s'opposent au gouvernants »⁵⁸⁹. En se qualifiant d'opposant, Denis tend à diriger davantage le regard et l'admiration vers celui qui s'oppose que vers l'objet de son opposition. Un opposant s'élève contre ceux qui nous gouvernent, ce qui suppose qu'il est courageux, téméraire et qu'il est prêt à prendre des risques (Denis parle de *risques colossaux* [l. 338, p. ED-11]), pour défendre une cause.

3-5-3 La prévalence de "je" et du temps présent

Denis a tendance à utiliser le pronom *je*, il fait rarement référence à un groupe dont il fait partie, si ce n'est pour signifier son opposition au groupe AIDE qui l'emploie mais dont il se démarque dans son discours. D'autre part, il s'exprime principalement au présent. C'est seulement durant son intervention conclusive qu'il allie présent, futur et conditionnel. L'utilisation de la première personne peut donner, dans une première approche de son discours, l'impression que Denis est très centré sur lui-même. L'utilisation du présent peut renforcer cette sensation avec une valorisation de ce qu'il explique comme une mise en lumière accrue de ce que *je* fais, *je* dis, *je* pense. Au théâtre, la poursuite est un projecteur réglable et orientable qui permet de suivre et cerner les déplacements d'un artiste sur la scène. Le temps présent m'apparaît comme une « poursuite » qui maintiendrait la lumière sur le *je* quels que soient ses déplacements. Cette articulation dans la forme de son discours contribuerait-elle à donner le sentiment d'être là, de se sentir en vie dans une sorte de complétude ? Ou serait-ce une manière de sublimer la situation de solitude extrême qui se révèle à travers ses propos autant pour lui que pour les

⁵⁸⁹ Ibid., p. 2489.

groupes dont il se revendique ? : « *Les directeurs sont la seule catégorie qui n'ont pas de représentativité vis-à-vis de leur employeur* » (l. 120, p. ED-5). Denis évoque la solitude dans laquelle le soumettent les positions marginales de son Association vis-à-vis « *d'autres Associations, un peu comme un OVNI parce qu'on est la seule à se développer ils (les autres directeurs) ne comprennent pas* » (l. 191, p. ED-7). Il semble s'y inclure surtout au niveau de l'image unique et exceptionnelle que renvoie son Association. Denis revendique de se débrouiller seul considérant qu'il ne peut compter sur personne pour reconnaître ce qu'il fait : « *Donc je me démerde tout seul...* » (l. 422, p. ED-14), dit-il. Le terme « *démerde* » suppose que Denis se débrouille de situations particulièrement complexes et difficiles. Ceci impliquant qu'il a les qualités nécessaires pour se sortir de telles situations. Je fais l'hypothèse que cette mise en avant de lui-même représente, chez Denis, une forme de mécanisme de défense contre une peur irrationnelle d'être explosé : « *il faut qu'on arrive à trouver une organisation qui est rarement cohérente / qui est rarement solide parce qu'il y a des mises en danger et / hé-hé on sait qu'individuellement on peut sauter* » (l. 125, p. ED-5). Même lorsqu'il prêche une attitude positive à son employeur, comme par exemple une évolution de son salaire, Denis l'exprime dans un vocabulaire « explosif » : « *et y a pas d'évolution possible ils auraient pu me faire sauter un ou deux échelons ils ont des moyens / hein mais ils le font pas dans le contexte économique* » (l. 67, p. ED-3). Cette représentation fantasmée du groupe AIDE qui l'emploie, semble développer chez Denis, un besoin de se rassembler au travers d'une fantasmatique d'unité narcissique à l'image du portrait qu'en fait A. Green : « le portrait du Narcisse : être unique, tout puissant par le corps et par l'esprit incarné dans son verbe, indépendant et autonome dès qu'il le veut, mais dont les autres dépendent sans qu'il se sente porteur à leur égard du moindre désir »⁵⁹⁰. Je me demande si, cette mise en avant de soi dans le langage, n'est pas l'expression d'un mouvement défensif qui préserverait Denis d'une peur irrationnelle de désintégration que pourrait lui faire subir l'organisation du groupe AIDE : « *au siège parce que (il) y a trop de*

⁵⁹⁰ Green, A. (1983). *Narcissisme de vie, narcissisme de mort*. Paris : Les éditions de Minuit (2007), p. 56.

directeurs comme interlocuteurs on s'évite / et que nous on absorbe tout ça et qu'à un moment donné c'est juste plus possible en termes de temps / » (l. 98, p. ED-4). Denis dit qu'il *absorbe* tant de choses, que ce n'est *juste plus possible*, parler de lui, à partir de lui, en se mettant en avant et au présent lui permet peut-être de vérifier qu'il est toujours là, ici, maintenant, vivant.

3-5-4 Un chef militaire et solitaire

Dans son propos, Denis a recours, à de nombreuses reprises, à des formulations et verbes inspirés du langage militaire qui fait penser à des circonstances de combat. Cela peut parfois donner la sensation qu'il évolue dans un environnement menaçant et dangereux : « *puis il y a des missions que je n'ai pas demandées / qui m'ont été imposées qui sont celles d'avoir La Renaissance qui rentre dans mon périmètre mission* » (l. 45, p. ED-2). La Renaissance⁵⁹¹ qui est le nom d'une petite Association, prend des allures de troupe qu'il aurait à intégrer dans son *périmètre* de bataille. D'ailleurs, il désigne constamment par ce terme de *périmètre* l'espace territorial sur lequel il est amené à intervenir. Il éclaire ainsi surtout le pourtour, les limites voire les frontières de ce territoire. Il semble y avoir pour Denis, toujours quelque chose à défendre, à protéger : « *non on y va pas / c'est trop dans le contexte économique c'est trop demandé là / il y un danger qui est pas entendu qui est pas pris en compte* » (l. 75, p. ED-3). Dans ce qu'il rapporte, ni le danger ni celui qui le signale n'est entendu ni pris en compte. « *Il faut qu'on arrive à trouver une organisation qui est rarement cohérente / qui est rarement solide parce qu'il y a des mises en danger / et hé-hé on sait qu'individuellement on peut sauter* » (l. 125, p. ED-5), Denis semble être au milieu d'un champ de bataille miné, risquant de sauter au moindre de ses mouvements non contrôlés. Il utilise des verbes de combat : *se battre, prendre des risques, rentrer en conflit, virer, voler, être armé, piéger, pacifier, déboulonner, broyer, faire tomber (les têtes), allumer, protéger*. Contre quel ennemi interne se bat-il ? De quelle intrusion se défend-il ? Denis ressent-il une forme d'attaque contre son intégrité identitaire ? Le danger semble

⁵⁹¹ La Renaissance est le nom fictif que j'ai choisi.

venir de l'intérieur pour Denis, de l'interne, du groupe qui l'emploie et qui maintient une sorte d'opacité dans son environnement direct. Denis explique qu'il n'a pas de visibilité pour diriger, il avance en aveugle, sans tout à fait voir vers quoi il s'oriente. Il l'illustre ainsi : « *et à un moment donné la question des places et des positions de chacun heu / elle est un peu confuse (je) donne un exemple un directeur comme moi normalement il a au-dessus de lui / un directeur-général et un Conseil d'Administration* » (l. 265, p. ED-9). Alors que Denis assure à la fois les fonctions de directeur départemental et de directeur d'établissement, il déplore la confusion dans laquelle il se trouve pour prendre certaines décisions. Il ne comprend pas qu'en tant que directeur, il ne soit pas associé, comme tout cadre-dirigeant, à l'élaboration des orientations politiques : « *si je veux être directeur c'est un moment pour donner des orientations / et pas uniquement pour gérer des comptes des conflits des droits enfin des choses comme ça / le groupe AIDE j'ai au-dessus de moi une Direction Générale un Délégué Général-Adjoint de groupe / de de pôle un Délégué-Général de pôle le Délégué Général du groupe et quelque part / un Conseil d'Administration que je ne connais pas //* » (l. 270, p. ED-9). La description que Denis fait de l'organisation hiérarchique du groupe AIDE semble presque virtuelle, sans contour, « *quelque part* », un Conseil d'Administration qui est censé être l'organe qui décide et fixe les orientations qui sont ensuite mises en action par un conseil de direction. Lucide face à ces questions, Denis tenterait-il d'appréhender, pour lui-même les risques de dérives ? D'après J.-M. Miramon⁵⁹² « les dérives existent : solitude du directeur avec sa cohorte de souffrance psychologique et physique ; toute-puissance du directeur dans le déni de rendre compte ; personnalisation et charisme dans l'exercice de pouvoir qui font que le titulaire devient propriétaire de sa charge ; annulation de l'association au profit des autorités de contrôle »⁵⁹³. Face à ces difficultés, liées en grande partie à l'évolution des organisations sociales et médico-sociales, il apparaît aujourd'hui nécessaire, selon cet auteur, « de penser le pouvoir

⁵⁹² Jean-Marie Miramon a co-écrit avec Denis Couet et Jean-Paturet, l'ouvrage *Le métier de directeur* (1992) dont la 5^{ème} édition est parue en 2012 dans les Presses de l'EHESP. J'ai fait une présentation de cet ouvrage dans le chapitre consacré à la fonction de direction.

⁵⁹³ Miramon, J.-M. (2010). Le métier de directeur, toujours en devenir. *Empan*, 78, 38-52, p. 51

non en termes individuels mais collectifs »⁵⁹⁴. R. Roussillon précise que « l'angoisse est, de plus, utile à la vie psychique. Elle possède une fonction d'alerte qui prévient les éventuelles situations de danger (interne et externe) auxquelles le moi peut être confronté. L'angoisse possède une fonction de signal »⁵⁹⁵. Le personnage de chef de guerre que paraît incarner Denis, n'aurait-il pas une fonction de ré-assurance pour lui permettre de supporter l'angoisse qu'il ressent peut-être de devoir conduire des stratégies sans visibilité, sans bien savoir vers où il peut se diriger ? J.-M. Miramon précise à ce propos que « si la stratégie permet l'éclairage de la politique de l'établissement et des objectifs élaborés, cela suppose que les délégations soient clarifiées de façon à établir les interactions absolument nécessaires entre les deux domaines de la politique et de la stratégie »⁵⁹⁶. Denis dépeint des interactions qu'il vit comme inexistantes ou peu fiables, ce qui l'incite à ne compter que sur lui-même : « *Donc (rire) quand je veux prendre une orientation je m'adresse à ma directrice-générale dont je sais que c'est pas une vraie directrice-générale / puisqu'elle ne peut pas me donner une réponse sur certaines questions elle me dit // bah je vais réfléchir / je sais ce que ça veut dire / elle en réfère plus haut et à un moment donné quand et à qui j'expose (il tape avec sa main droite dans la paume gauche dans un claquement) l'idée que je peux avoir et quand je peux la mettre en œuvre (interrogatif) / moi j'ai réglé le problème dans une prise de risque c'est que j'en réfère plus je fais* » (1.275 p. ED-9,10).

Denis dépeint un lien avec sa Directrice-Générale, qu'il semble vivre sans consistance, sans vitalité. Là où il paraît attendre un regard, une écoute, une parole rassurante, Denis ne recevrait-il qu'indifférence ? L'on peut imaginer que cette attente déçue vienne augmenter, chez lui, un profond sentiment de solitude.

3-5-5 La fonction de direction : une fonction « intenable »

Directeur départemental, Denis est également directeur de deux maisons d'enfants et d'un service d'accueil d'urgence. Il indique qu'étant donné

⁵⁹⁴ Ibid.

⁵⁹⁵ Roussillon, R. (2007). *Manuel de psychologie et de psychopathologie, clinique générale*. Paris : Elsevier Masson, p. 261.

⁵⁹⁶ Miramon, J.-M. (2010). Le métier de directeur, toujours en devenir. *Empan*, 78, 38-52, p. 47

« *l'éclatement* » géographique des structures, il parvient à tenir mais « *en roulant un petit peu au-delà des limitations de vitesse* » (l. 23, p. ED-1). Il exprime le malaise dans lequel le met l'imprécision du cadre de cumul de ses fonctions, ne sachant plus ce qui relève de l'une ou de l'autre. Il a tranché cette question, tout du moins au niveau de sa posture, il énonce ainsi : « *pour moi je n'ai qu'une seule fonction je dirige des établissements sur un territoire />* » (l. 63, p. ED-3). En effet, selon lui, autant les délégations du directeur d'établissement sont claires autant celles de directeur départemental n'existent ni conventionnellement ni sur le plan interne du groupe AIDE. Denis revient sur le fait qu'il n'existe aucun échange avec ses délégués, aucune instance dans laquelle il peut s'exprimer. Par ailleurs, être à la fois représentant de son employeur auprès des salariés qu'il dirige et lui-même salarié du dit employeur : « *c'est une position impossible quelque part* » (l. 119, p. ED-5), dit-il. Il a le sentiment que son organisation de travail lui est imposée par sa Direction Générale qui prescrit, exige et contrôle. Il explique qu'il se retrouve seul face à des logiques totalement contradictoires qui le mettent dans une position intenable parfois ; par exemple, le droit du travail limite le nombre d'heures que peut effectuer un salarié sur une période, ce qui le conduit à recourir à des embauches supplémentaires en cas d'absences. Ce qu'il ne peut faire s'il veut respecter les contraintes budgétaires qui limitent les dépenses des charges de personnel. Ce qui est le cas lorsque des salariés sont absents et qu'il doit les remplacer à la dernière minute : « *je n'ai quasiment aucune solution de remplacement // soit je respecte le droit du travail et j'appelle une boîte d'intérim et ça me coûte la peau des fesses et là mes budgets je les tiendrai pas / soit j'appelle un de mes éducateurs en lui disant voilà là (j'ai) un vrai problème je vous / demande de faire la nuit je compenserai ça pas financièrement mais je je vais compenser ça par des jours de congés / on va on va trouver une solution et ces jours de congés je les tais (rire complice) c'est-à-dire que qu'ils n'existent pas officiellement à la DG⁵⁹⁷ » (l. 310, p. ED-10). Le directeur prend des décisions, il tranche et fait des choix qui sont parfois impossibles, comme le décrit Denis. Le nombre de*

⁵⁹⁷ DG : Direction Générale.

procédures, de réglementations augmentent de plus en plus, ce qui le soumet à une forte pression qu'il dit ne plus parvenir à gérer. Il a le sentiment de travailler avec une constante appréhension de ne pas respecter les règles : « *énormément de contraintes heu législatives qu'on ne peut pas tenir y en a tellement que moi / je suis hors la loi quasiment sur tous les établissements c'est c'est juste impossible / même toutes les connaître je crois que c'est impossible voilà //* » (l. 170, p. ED-6). Alain Roucoules⁵⁹⁸ dans un article paru en 2010, dont le titre est « Caractère propre de la fonction de direction », évoque la position du directeur de structures accueillant du public en difficultés, « qui se trouve pris dans une tension entre la nécessité de maintenir l'ordre en créant des procédures et d'assurer un nécessaire désordre du fait même que le sujet est toujours là où on ne l'attendait pas, c'est-à-dire que le sujet est transgressif de la place où on le veut et l'attend, dans notre imagination »⁵⁹⁹. Denis témoigne de la difficulté d'assurer ses missions de directeur sans aucun espace d'échange imputant cet insuffisance à l'organisation du groupe qui l'emploie : « *donc ce qui est difficile actuellement c'est une très grande solitude dans le travail* » (l. 438, p. ED-14).

3-5-6 Un combat contre le temps

Tout au long de l'entretien, Denis semble incorporer dans ses propos la question du temps, non seulement pour répondre en partie à la consigne que j'ai énoncée, mais également parce que ce thème se retrouve dans de nombreux aspects de ses activités. Il explique très clairement le rapport totalement disproportionné entre la surcharge de son travail et son temps de travail qui ne cesse de s'étirer. Il impute cela à la politique d'extension dans laquelle est engagée son employeur : « *nous on absorbe tout ça et qu'à un moment donné c'est juste plus possible en termes de temps / aujourd'hui moi mes journées de travail c'est 8h le matin jusqu'à 19 / 20 heures le soir* » (l. 99, p. ED-4). Il ajoute qu'il ne trouve plus le temps de manger, que ce sont des « *journées de dingue* » et qu'il a le sentiment d'avoir toujours « *une*

⁵⁹⁸ Alain Roucoules est psychologue et ancien directeur de l'Institut Saint Simon (Centre régional de formation aux métiers éducatifs et sociaux, Toulouse).

⁵⁹⁹ Roucoules, A. (2010). Caractère propre de la fonction de direction. *Empan*, 78, 82-87, p. 85.

masse de travail colossale » (l. 106, p. ED-4). En tant que cadre de direction, son contrat de travail s'appuie sur l'avenant n° 265 de la convention de 1966⁶⁰⁰, que j'ai déjà évoqué et qui induit que la notion de responsabilité permanente, l'indépendance et la souplesse nécessaires à l'exercice de la fonction de direction excluent toute fixation d'horaires. Denis témoigne de son impossibilité de prendre tous les congés auxquels il a droit puisque, dit-il : « *quand je suis absent (rire nerveux) rien ne se fait et lorsque je reviens j'ai une masse de travail colossale* » (l. 105, p. ED-4). Lorsqu'il revendique, auprès de sa Direction Générale, de capitaliser ses congés non pris, c'est sa capacité d'organisation qui est alors remise en cause, réponse qui lui paraît insupportable. Selon Nicole Aubert, « nous ne cessons de chercher à nous approprier le temps. Il se présente à nous comme une donnée quantitative que nous cherchons à posséder : *avoir* du temps, *manquer* de temps, *perdre* son temps, *gagner* du temps, les mots expriment bien cette volonté de soumettre et dominer le temps »⁶⁰¹. Pour sa part, Denis tente de *capitaliser* son temps qu'on l'invite à mieux *organiser*. Il dit son impossibilité d'agir davantage sur le temps : « *c'est gérable en termes de temps quand on a un seul établissement / heu 10 000 c'est juste impossible / c'est juste impossible voilà moi je / donc en termes de temps j'y arrive pas* » (l. 387, p. ED-14). Paradoxalement, Denis me reçoit dans les locaux du futur Service d'Accueil d'Urgence⁶⁰² dont il aura également la direction. N. Aubert ajoute : « Tandis que nous cherchons à posséder le temps, bien souvent, au contraire, c'est le temps qui nous pressure et qui nous tient. Et si le temps nous possède, c'est qu'il nous est compté, qu'il n'est pas illimité, qu'il s'inscrit dans des limites étroites au bout desquelles se tient notre mort »⁶⁰³. Denis revient à plusieurs reprises sur le fait qu'il est dépassé par le manque de temps rappelant, par ailleurs,

⁶⁰⁰ Convention Collective Nationale de travail des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées du 15 mars 1966. Mise à jour au 15 septembre 1976. - Textes Attachés - Annexe n° 6 : Dispositions spéciales aux cadres.

⁶⁰¹ Aubert, N. (2003). *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*. Malesherbes : Flammarion (2010), p. 111.

⁶⁰² C'est un service dont les missions consistent à accueillir de toute urgence, souvent dans l'immédiateté, tout enfant ou adolescent, pour une courte durée et d'assurer l'orientation de ce jeune vers une structure appropriée à sa situation.

⁶⁰³ Aubert, N. (2003). *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*. Malesherbes : Flammarion (2010), p. 111.

le temps qu'exige de lui son statut de père de quatre enfants et adolescents. Il indique, dans une tonalité victorieuse, la solution qu'il a trouvée : « *maintenant s'il faut que je me prenne du temps je me prends du temps et / j'ai beaucoup intégré ma vie privée à ma vie professionnelle* » (l. 390, p. ED-13). Après avoir donné quelques exemples illustrant la manière dont il peut sortir d'une réunion professionnelle pour courir à une rencontre avec le professeur principal de son fils et revenir pour assurer un rendez-vous professionnel, Denis semble réaliser le rythme qu'il s'impose et ajoute, comme résigné : « *c'est la seule solution que j'ai trouvée* » (l. 403, p. ED-13). Quel que soit le lieu où il se trouve, espace privé ou espace professionnel, la course effrénée du temps semble le plonger dans une forme de culpabilité de ne jamais être là où il devrait être. J.-M. Miramon (2010) souligne que « les incompréhensions, voire les souffrances, vécues dans l'une des zones, privée ou professionnelle, vont se répercuter dans l'autre ; faute de clarification, les deux zones peuvent devenir source de souffrance »⁶⁰⁴. La difficulté de cloisonner vie privée et vie professionnelle tient en grande partie, selon cet auteur, « à l'implication, l'engagement, l'investissement du sujet directeur dans l'une et l'autre. Il importe que ce dernier parvienne à poser des priorités »⁶⁰⁵. Denis parviendra-t-il à poser ces priorités alors qu'il se prépare à prendre des responsabilités supplémentaires sur le plan professionnel ? Comme je l'ai évoqué un peu plus haut dans son utilisation du temps présent, son rapport au temps paraît très relié à la notion d'immédiateté et d'instantanéité, il semble toujours pris dans l'urgence. Pourtant en fin d'entretien, Denis parvient à se poser et regarder vers le futur à travers le parcours qu'il imagine pour ses enfants : « *voilà un petit peu toutes les tensions dans lesquelles je suis actuellement et donc ma question elle / est combien de temps je vais pouvoir tenir avec ces tensions-là* » (l. 672, p. ED-22) et pour conclure son propos : « *j'quitterai mon poste quand je considérerai que c'est plus possible / et quand mes enfants auront un métier, c'est là, quand ils pourront s'assumer. Voilà* » (l. 678, ED-22). Quitter son poste lorsqu'il considérera que ce n'est plus possible, de quelle séparation parle Denis et quelle limite semble-t-il se

⁶⁰⁴ Miramon, J.-M. (2010). Le métier de directeur, toujours en devenir. *Empan*, 78, 38-52, p. 49

⁶⁰⁵ Ibid.

représenter ? N. Aubert précise qu'il est impossible « de penser le rapport au temps sans poser le rapport à la mort et, à ce titre, l'urgence apparaît comme une exacerbation ultime de la tension du temps par rapport à l'échéance de la mort »⁶⁰⁶. Une tension que Denis tenterait encore de surmonter dans une volonté de maîtriser le temps à travers une sorte d'héritage qu'il transmettrait à ses enfants qui, à leur tour, reprendrait le flambeau de la roue qui court après le temps.

3-5-7 Un sentiment de non reconnaissance

J'ai relevé dans les propos de Denis, le profond sentiment de ne pas être entendu, pas écouté, pas considéré par son employeur. Il paraît vivre dans une attente de reconnaissance constamment déçue par les marques d'indifférence que lui renvoie le groupe AIDE. Bien qu'il s'en défende à travers une forme de dénégation, Denis est, semble-t-il extrêmement sensible à ce qu'il vivrait comme du dédain de la part de ses supérieurs. Cela est renforcé par la manière qu'il a de parler du groupe AIDE, comme une sorte de masse molle qui, quoi qu'il fasse, ne réagit jamais là où il l'attend mais ne cesse de le persécuter : « *Les heures sup moi j'ai jamais connu/ par contre faire plus d'heures oui ça j'ai connu qu'elles soient payées j'ai jamais vu* (phrase accompagnée d'un rire nerveux) *hein et le groupe AIDE bah c'est un peu ça // c'est devenu une administration en tant que telle oui 10 000 salariés c'est plus une entreprise à taille humaine de mon point de vue // D'ailleurs ça porte bien son nom on est dans un groupe* » (l. 261, p. ED-9). Il explicite que de nombreux responsables associatifs se trouvent au-dessus de lui dans la chaîne hiérarchique mais qu'il ne se les représente pas vraiment, pas même les membres du Conseil d'Administration qu'il ne connaît pas. Tant que tout se passe bien, il n'est pas interpellé, par contre « *quand ça ne marche pas* », on lui reproche de ne pas avoir respecté les procédures mais « *je m'en moque complètement ça les énerve beaucoup ma hiérarchie* » (l. 286, p. ED-9). Il poursuit, énonçant qu'aujourd'hui « *c'est une histoire de balance ils auraient plus / il y aurait plus de risques pour leurs institutions à me dire bon dégage qu'à me laisser en poste voilà //* » (l. 289, p. ED-

⁶⁰⁶ Aubert, N. (2003). *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*. Malesherbes : Flammarion (2010), p. 111.

10), comme s'il pouvait représenter une menace vis-à-vis du groupe parce qu'il aurait les moyens de divulguer des informations compromettantes concernant son institution gestionnaire. Le terme de balance peut être entendu autant comme celui qui dénonce que comme une balance qui maintiendrait une tension identique de part et d'autre. Il rappelle qu'il ne faut pas attendre de reconnaissance en général dans le secteur social et que la seule que l'on puisse espérer viendrait de l'organisation interne. Autant Denis prétend surmonter peu ou prou l'absence de reconnaissance à son égard, autant il ne tolère pas la forme d'irrespect dans laquelle elle peut lui être signifiée par sa hiérarchie. S'inspirant des travaux de F. Sigaut⁶⁰⁷, I. Gernet et C. Dejours (2009, p.30) rappellent que : « la reconnaissance par autrui est indispensable pour la validation d'une trouvaille mise au point dans la confrontation avec le réel. Si le sujet est coupé du réel et de la reconnaissance par autrui, il est renvoyé à la solitude de la folie ». ⁶⁰⁸ Ces auteurs déclarent que cette situation est périlleuse et non tenable pour celui qui s'y trouve enfermé, condamné à une situation de « solitude aliénante que Sigaut désigne par les termes d'«aliénation sociale» »⁶⁰⁹. Est-ce dans ce type de mouvements que Denis se trouve impliqué ? Il aimerait recevoir les marques de reconnaissance de ses supérieurs alors qu'il dit *s'en moquer* puisqu'en fin de compte lui-même n'a aucune reconnaissance à leur rencontre : « *je m'adresse à ma Directrice-Générale dont je sais que ce n'est pas une vraie Directrice-Générale / puisqu'elle ne peut pas me donner une réponse sur certaines questions* » (l. 277, p. ED-10). Les rares échanges qu'il dit avoir avec ses supérieurs paraissent éveiller chez lui une très grande méfiance : « *mais il y a quelque chose de de malhonnête dans les échanges / de de pas dit / je ne sais pas mais on essaie de nous faire croire que c'est pour d'autres choses alors qu'en fait on sait très bien hein que l'enjeu / c'est une pression financière...* » (l. 180, p. ED-6). Herman Kocyba⁶¹⁰ et Didier Renault (2007) décrivent ce phénomène dans les situations de ce qu'ils nomment la « déhiérarchisation » dans certaines

⁶⁰⁷ Sigaut, F. (1990). Folie, réel et technologie. *Techniques et cultures*, 15, 167- 179.

⁶⁰⁸ Gernet, I. & Dejours C. (2009). Évaluation du travail et reconnaissance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 8, 27-36, p. 30. <http://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-depsychosociologie-2009-2-page-27.htm>.

⁶⁰⁹ Ibid.

⁶¹⁰ Hermann Kocyba, Docteur en sociologie, Institut de recherche sociale de Francfort (Allemagne).

organisations, c'est dans ces situations « où les collaborateurs ne sont pas liés par des hiérarchies clairement définies que, d'une part, on constate souvent un besoin de reconnaissance accru, et d'autre part une usure des formes traditionnelles de communication de la reconnaissance »⁶¹¹. D'après ces auteurs, la véritable reconnaissance est très difficile à obtenir et « il suffit que naisse le soupçon qu'elle vise à obtenir ou à provoquer quelque chose pour qu'elle apparaisse aussitôt comme tentative de manipulation. La reconnaissance de l'autre n'a de valeur réelle que si on le prend au sérieux en tant qu'individu »⁶¹². Cette approche fait écho à la représentation qu'évoque Denis du niveau de reconnaissance dont il pense être l'objet : « *qu'aujourd'hui la seule dimension qui est prise c'est celle de la responsabilité / t'es responsable de ton poste tu te débrouilles et il faut que ça marche et quand ça marche plus tu deviens le gros nul on qu'on vire /* » (l. 143, p. ED-5). Évelyne Grange-Ségéral (2014), s'agissant de la prise en compte du sujet dans l'institution, propose une analyse qui résonne, je crois, avec le rapport de non reconnaissance mutuelle que décrit Denis entre ses supérieurs hiérarchiques et lui-même. Décrivant les professionnels qui développent parfois des oppositions et des pratiques cachées à l'égard des prescriptions institutionnelles, l'auteur souligne que : « Ces professionnels ne se sentent plus solidaires de l'ensemble car ils ne peuvent plus partager leur dissidence, dissidence voilée qui, si l'on y regarde bien, leur permet aussi de retrouver une individualité, une originalité qu'ils vivaient comme compromises par la soumission aux codes de l'ensemble »⁶¹³.

Une question est revenue tout au long du travail d'élaboration que j'ai mené pour réaliser l'analyse de cet entretien : pourquoi Denis reste-t-il au service du groupe AIDE dont il ne semble pas partager les valeurs et dans lequel il ne se sent pas reconnu ? Il est un jeune directeur (45 ans), avec une solide expérience qui a une très bonne connaissance du champ de la Protection de l'Enfance. Il semble détenir toutes les qualités pour être recruté dans une Association dont il partagerait les

⁶¹¹ Kocyba, H. & Renault, D. (2007). Reconnaissance, subjectivisation, singularité. *Travailler*, 18, 103-118, p. 113.

⁶¹² Ibid.

⁶¹³ Grange-Ségéral, É. (2014). Le travail à plusieurs en institutions et entre institutions. Dans Batifoulier, F. & Touya, N. *Travailler en Mecs, Maison d'enfants à caractère social* (p. 515-536). Paris : Dunod.

politiques sociales et salariales. Je ne parvenais pas à comprendre les bénéfices qu'il avait à supporter une telle situation. De plus, il se positionne d'une manière qu'on pourrait juger héroïque, dénonçant les dérives managériales et économiques auxquelles il dit s'opposer avec tous les risques que ses attitudes de défiance peuvent l'amener à encourir. Pourtant, au-delà du contrat de travail par lequel il est rattaché à son employeur, quelque chose semble le dépasser dans le lien qu'il paraît entretenir avec le groupe AIDE. J'ai le sentiment que Denis est pris dans un conflit de loyauté dont l'issue la plus soutenable, pour lui, est de s'ériger comme un « *grand opposant* » de l'organisation AIDE. Avant d'occuper son poste, Denis explique qu'il était chef de service et avait « *un directeur qui était à 2 ans de la retraite heu au moment où je suis parti qui était usé qui était fatigué /et qui était quelqu'un qui m'a appris énormément de choses heu alors j'ai travaillé que 5 ans avec lui // et qui s'est fait déboulonner à la fin de sa carrière* » (l. 475, p. ED-16). Denis parle avec tendresse de « *ce monsieur* » et indique que ce fut « *compliqué de le quitter* ». Il précise : « *je savais que la boîte si elle tournait à un moment donné grosso modo c'est aussi parce qu'il m'avait à ses côtés /* » (l. 484, p. ED-16). L'évocation du souvenir de celui qui paraît avoir été, pour Denis, une figure de référence sur le plan professionnel, réactive un vécu qui fut sans doute pénible à vivre pour lui. Denis fait le récit des événements et rapporte : « *je lui ai annoncé que je partais parce que j'avais l'opportunité du poste que j'occupe qui m'intéressait beaucoup // il m'a dit allez-y et en même temps il m'a dit ça va être compliqué heu ici je le sais* » (l. 485, p. ED-16). Denis semble encore être aux prises avec un sentiment de culpabilité ; il paraît, en effet, s'en vouloir d'avoir « *vu ce monsieur se faire déboulonner en fin de carrière // par sa propre hiérarchie parce que plus en capacité* » (l. 485, p. ED-16) et de ne pas avoir agi. Peut-être ressent-il qu'il l'a abandonné pour accepter le poste que lui proposait, alors, le groupe AIDE. Dans les situations de placement familial, séparé de sa famille, souvent dans des conditions pénibles, l'enfant se trouve alors pris dans un conflit psychique qui ne lui permet ni d'investir pleinement la relation à ses parents ni celle à sa famille d'accueil. D'après le *Vocabulaire de la Psychanalyse* « On parle en psychanalyse de conflit lorsque, dans le sujet s'opposent des exigences internes

contraires »⁶¹⁴ (p. 90). A l'instar de l'enfant placé, j'émetts l'hypothèse que Denis serait tiraillé entre sa culpabilité envers un directeur qui lui exprimait de la reconnaissance et qui lui a transmis ce qu'il savait et le lien qu'il entretient aujourd'hui avec le groupe AIDE. De plus, les stratégies de gestion de son employeur actuel ne le renvoient-elles pas à celles qui ont été utilisées pour « déboulonner » le directeur que Denis a le sentiment d'avoir abandonné ; ce qui le maintiendrait dans une extrême méfiance et vigilance vis-à-vis du groupe AIDE, au risque d'être à son tour « déboulonné ». J'ai été très réceptive au climat « de guerre » qui, je crois, se dégage de l'analyse de cet entretien. Dans ses propos, Denis utilise à plusieurs reprises des formules qui résonnent avec la période de la seconde guerre mondiale : « jusqu'à quand jusqu'à où j'accepterai à un moment donné d'être compromis », « à quoi je collabore », « ce sont des mouvements de société qui se durcissent et qu'on on est pas protégé nous », « on sait on sait qu'on est en danger » (l. 675, 614, 661, 641) ; sorte d'insistance dans l'énonciation de Denis, d'un danger « qui rôde ». Ne pourrait-on pas entendre, en arrière-plan, une réminiscence transgénérationnelle que Denis, à son insu, transmettrait d'un pan de son histoire familiale ?

Chapitre 4 L'entretien de Christine

C'est par le biais d'une doctorante, qui participe au même séminaire doctoral que moi, que j'ai eu les coordonnées de Christine. Je n'avais, à l'époque, réalisé que l'entretien avec Denis et devais absolument me remettre en quête de nouveaux contacts pour rencontrer encore trois directeurs ; idéalement un homme et deux femmes. Ma collègue doctorante avait joint Christine, par texto, lui indiquant que je réalisais une thèse autour de la fonction de direction et que j'étais à la recherche de directeurs et directrices de MECS qui accepteraient l'idée d'un entretien. Christine a répondu immédiatement, disant que cela ne lui posait aucun problème. Je lui ai téléphoné quelques jours plus tard.

⁶¹⁴ Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Puf (2004), p. 90.

4-1 Contexte de l'entretien

Je me trouvais dans ma voiture lorsque j'ai appelé Christine, je m'apprêtais à partir pour un rendez-vous professionnel, convaincue que cet appel ne durerait pas plus de deux minutes ; juste le temps de fixer une date pour l'entretien. Je crois me souvenir que j'ai même espéré que Christine ne répondrait pas et je me préparais à laisser un message. Avec le recul, je réalise qu'à l'époque, j'étais assez ambivalente à l'idée de réaliser de nouveaux entretiens ; j'étais tout à la fois impatiente et anxieuse. En effet, j'avais l'impression de faire un retour en arrière, alors que je n'avais même pas terminé l'analyse du premier entretien ; j'avais le sentiment d'avoir pris du retard par rapport à mes camarades doctorants, qui, pour certains, projetaient déjà leurs dates de soutenance. Contre toute attente, Christine a répondu presque aussitôt. Après un bref temps de déstabilisation, j'ai réussi à lui indiquer l'objet de mon appel et à lui proposer de prendre date pour réaliser un entretien avec elle. Christine s'est d'abord montrée très intéressée par ce que je faisais, elle m'a posé de nombreuses questions à propos de mon objet de recherche et de mes hypothèses de travail. Je ne m'attendais pas du tout à cette attitude de sa part, que j'ai vécue, je crois, comme un peu intrusive, d'autant qu'elle ne me laissait même pas le temps de répondre. Je suis parvenue à lui dire que nous aurions l'occasion d'échanger à propos de ma recherche suite à l'entretien, l'engageant à fixer une date avec moi, ce dont nous avons convenu rapidement puisque nous avons trouvé une date de rendez-vous dans les dix jours qui suivaient cet échange téléphonique. Lorsque j'ai demandé son adresse à Christine, sa réponse m'a, à nouveau, déconcertée ; en effet, elle m'a signifié que ce serait sans doute plus simple, pour moi, que nous nous retrouvions à son domicile qui était plus proche de la région parisienne que la MECS qu'elle dirigeait. J'ai immédiatement réagi, lui assurant que je n'avais aucun problème avec les distances et que je pouvais venir sur son lieu de travail. Lorsque j'ai eu raccroché, je suis restée comme hébétée, je trouvais la proposition de Christine de réaliser l'entretien à son domicile complètement inappropriée. J'avais la sensation que, par cette proposition, elle me propulsait dans une intimité que je ne voulais absolument pas partager avec elle. Cela faisait à peine

quelques secondes que j'étais dans mes pensées lorsque mon téléphone a sonné, j'ai cru reconnaître le numéro qui s'affichait comme étant possiblement le sien et j'ai répondu. C'était de nouveau Christine qui se proposait de me mettre en contact avec d'autres directeurs de son réseau professionnel. J'ai acquiescé avec l'esprit encore un peu engourdi, alors que Christine m'expliquait qu'elle allait avoir besoin de certaines précisions à propos de ma démarche pour en faire part aux personnes qu'elle solliciterait. Pour couper court à notre échange, je me suis engagée à lui faire parvenir un courriel avec ces éléments de détails, et nous avons raccroché. Quelque chose chez cette femme, que je n'avais jamais rencontrée, me mettait mal à l'aise ; j'ai eu le sentiment que, dès ces premiers échanges par téléphone, quelque chose chez elle m'envahissait. Par exemple, je suis restée centrée sur la manière dont elle avait obtenu mon numéro de téléphone pour me rappeler, sans réaliser tout simplement que mon numéro avait dû s'afficher sur son écran de téléphone. Pendant quelques secondes, j'avais construit la conviction qu'elle avait fait des recherches pour retrouver mon numéro. Alors qu'avant les autres entretiens, je ne me souviens pas m'être représentée physiquement les personnes que j'allais rencontrer, suite à ce second échange téléphonique, je me suis figurée Christine comme une femme imposante, grande, portant des talons, avec un visage un peu ingrat. Avec la distance, je réalise que je me la suis représentée comme les personnages que je pouvais créer dans mes rêves d'enfant et dont je cherchais à me cacher ; il me semble que je projetais sur Christine une sensation de malaise que je ne parvenais pas à cerner. C'est d'ailleurs une réaction presque irrationnelle qu'il m'arrive d'avoir lorsque je n'identifie pas clairement la gêne qu'une personne peut susciter chez moi ; cela se caractérise par une sorte d'intuition de dangerosité que je pressens dans une relation dans laquelle je crois reconnaître une modalité abusive tant de ma part que celle de l'autre. C'est dans l'étape d'analyse du matériel que je me suis remémorée plus précisément ce que j'avais échangé avec la camarade doctorante qui avait fait le lien entre Christine et moi ; elle était demeurée dans la réserve, précisément pour éviter, autant que cela est possible, de nourrir tout « *a priori* transférentiel » qui aurait pu induire mon positionnement avec Christine. Je crois qu'elle m'avait dit qu'elle connaissait bien cette personne mais qu'elle ne l'avait

pas vue depuis un moment. Je ne me souviens pas tout à fait de ses propos mais j'ai retenu qu'elle m'avait laissé entendre que Christine était une personne « *qui est peut-être un peu* », je crois qu'elle s'est alors interrompue pour ajouter quelque chose comme « *je n'en dis pas plus tu verras* ». J'étais persuadée d'avoir réussi à faire totalement abstraction de ce si bref échange avec ma camarade, j'avais complètement oublié ce moment. Alors que je n'avais pas gardé le sens précis des propos, à mon insu, j'avais été très imprégnée par le message que ma camarade avait tenté de contenir, et que j'avais voulu entendre comme un avertissement. Ces quelques mots échangés, l'intonation avec laquelle, il m'a semblé, elle les avait prononcés, étaient parvenus à contaminer une part psychique en moi qui fut très agissante dans les projections presque persécutives que j'ai eues à l'égard de Christine. Sans en connaître la raison, j'étais sur la défensive et quoi qu'elle ait pu faire ou dire, je pense que je me serais méfiée d'elle. J'ai eu, je crois, cette posture défensive tant que nous ne nous étions pas vues. En effet, par la suite, Christine m'a adressé plusieurs mails pour m'indiquer les coordonnées de directeurs ou directrices acceptant d'être interviewés. La sensation d'envahissement s'est renforcée quand j'ai reçu le premier mail avec les coordonnées d'un directeur qu'elle m'encourageait à contacter, parce que, écrivait-elle, « *c'est quelqu'un de très intéressant* ». Je me souviens avoir été presque prise de panique lorsque j'ai reconnu le nom d'un collègue formateur qui réalisait des vacances dans le même centre de formation que moi et qui, comme moi, occupait un poste de direction dans une MECS. Je suis restée devant le mail, ne sachant pas comment y répondre. Je sentais qu'il y avait quelque chose d'irrationnel dans l'envahissement dont je me sentais l'objet. J'ai alors décidé de faire appel à ma tutrice de recherche qui m'a aidée à me dégager de ma sidération et de mes mouvements fantasmatiques très irrationnels. Elle m'a rappelé très justement que Christine n'attendait pas que je lui rende des comptes et qu'elle cherchait à m'aider et qu'ainsi, à ce titre, ma réponse consistait tout simplement à la remercier de son aide. Cet échange élaboratif a contribué à relâcher certaines tensions psychiques qui m'ont permis ensuite d'atténuer mes mouvements projectifs. C'est donc elle qui m'a communiqué les coordonnées de Mathieu et d'Irina. Trois jours avant le rendez-vous que nous

avons fixé, Christine m'a adressé ce mail : « *Pour notre rendez-vous, je suis en vacances car j'ai dû les décaler. Pouvez-vous me contacter pour que nous reprenions date ? Je suis désolée mais il me manque un chef de service et je n'ai pas eu le choix que de reculer mes congés. Recevez toutes mes excuses. Très cordialement* ». J'ai rappelé Christine et nous avons dû finalement reporter notre rendez-vous après l'été. J'étais, pour ma part, en convalescence suite à une petite intervention chirurgicale. Par la suite lorsque je me rendue à la MECS que Christine dirigeait, j'ai dû me rendre à l'évidence, comme elle me l'avait indiqué lors de notre premier échange téléphonique, j'ai eu à effectuer un très long trajet pour y parvenir. Une amie, qui était venue me rendre visite, logeait chez moi, et je lui ai proposé de m'accompagner. Je l'ai déposée dans un petit café de village avant de me rendre au rendez-vous. La MECS est située sur une route sur laquelle il n'y a aucune possibilité de se garer, ce qui implique de rentrer dans l'enceinte de l'établissement pour stationner, manœuvre que j'ai voulu faire mais je me suis trouvée devant une barrière à l'entrée. J'étais sur le point de faire marche arrière lorsqu'une femme s'est avancée vers moi, elle s'est penchée pour discerner mon visage et m'a dit : « *je pense que c'est moi que vous venez voir, avancez, je vais vous ouvrir !* ». Elle a disparu derrière une porte et la barrière s'est levée. Je me suis garée dans l'enceinte de la structure. Christine est venue à ma rencontre, nous nous sommes saluées et toutes les représentations que je m'étais construites à son égard, ont cédé, je crois, dès ce moment de rencontre. Christine n'avait rien de la femme imposante et presque gigantesque que je m'étais imaginée, elle avait la même taille que moi. Nous avons échangé quelques banalités concernant le temps de trajet et la météo qui était encore très clémente. Les locaux où nous nous trouvions avaient des couloirs très étroits et les pièces que j'ai pu voir m'ont parues petites. J'ai compris que nous nous trouvions dans une partie administrative. Christine a tenté d'ouvrir un bureau qui était fermé, elle a semblé réaliser qu'il était inutilisable puisqu'en cours de travaux. Elle a eu l'air un peu ennuyée. Elle s'est excusée, m'a demandé de l'attendre juste quelques minutes et elle s'est éloignée, je l'ai entendue échanger avec une autre personne. Pour ma part, je suis restée debout au bout du petit couloir. Christine est revenue très rapidement, elle m'a expliqué qu'il y avait peu de salles

disponibles et que nous allions sans doute devoir nous installer dans une chambre habituellement occupée par un jeune mais qui pour le moment était vide. Elle m'a dit à plusieurs reprises qu'elle était désolée de me recevoir dans ces conditions. J'ai pu lui dire que cela ne me posait pas de problème. Pour autant, j'avoue avoir été surprise par le dénuement de la pièce dans laquelle nous nous apprêtions à nous installer. Il y avait un cadre de lit adossé verticalement contre un mur au fond de la pièce et dans un coin, du matériel médical apparemment destiné à des personnes atteintes d'un handicap physique. Il n'y avait aucun autre meuble sauf deux chaises pliantes, que nous avons dépliées pour nous installer l'une en face de l'autre. Nous nous sommes rapprochées de l'unique prise de courant de la pièce afin que je puisse brancher les appareils qui serviraient à enregistrer l'entretien et que j'ai posés par terre, près de Christine. J'ai l'impression que nous avons rapidement oublié le cadre dans lequel nous nous trouvions ; je crois même que le dépouillement de la pièce donnait une sorte d'intensité à notre présence et au son de nos voix.

4-2 Résumé du discours manifeste

Je commence par énoncer ma consigne : « *alors je vais vous / donc je vais vous demander/ de me parler de votre / de la manière dont vous vivez votre fonction de direction / (claquement de langue) (inspiration) en lien avec la question du temps //* » (l. 9, p. EC-1). Christine prend la parole pour dire tout d'abord qu'il s'agit d'une question « *extrêmement large et polysémique* » et que le temps dont elle dispose ne lui suffit pas pour effectuer toutes les tâches qui lui incombent : « *on est obligé de fonctionner au-delà de nos horaires* », précise-t-elle. Elle décline toutes les tâches qui lui reviennent et qu'elle résume ainsi : « *bah y a toute la maison à tenir / y a tous les travaux à effectuer / les mises en sécurité / les (légère aspiration) / donc dans la fonction de direction / y a beaucoup d'choses / y a aussi la supervision / euhh / euh / la supervision / si ch'puis dire du directeur-adjoint / et des fonctionnements* » (l. 22, p. EC-1). Le manque de temps implique souvent, pour Christine, de travailler le week-end à son domicile parce qu'elle est constamment sollicitée lorsqu'elle dans la MECS où, dit-elle, il « *y a pas / peu de planification*

possible / du travail d'une journée » (l. 38, p. EC-2). Au bout de 3 minutes 45, elle se demande si elle a bien répondu « *dans le champ de la question* ». La notion de temps l'amène à indiquer qu'elle dirige la MECS depuis un an et qu'auparavant, elle était à la tête d'une structure multi-site composée de cinq établissements. Pendant près de 3 minutes, Christine aborde l'organisation de la structure à travers l'aspect de la planification du temps des éducateurs qu'elle qualifie de « *prise de tête // euh / infernale /* » (l. 66, p. EC-3). Depuis son arrivée, afin d'offrir des conditions d'hébergement adaptées aux enfants et adolescents accueillis, Christine a dû procéder à de nombreux réaménagements tant au niveau des locaux qu'au niveau des professionnels et de leur temps de travail. Cette restructuration a eu des effets bénéfiques sur les enfants puisqu'elle a permis, selon Christine, d'« *arrêter la transversalité des âges / et [de] travailler sur des / sur des espaces d'âges / bien différenciés //* » (l. 85, p. EC-4). Alors que je reformule ma consigne (à 7.4 mn du début de l'entretien), s'agissant de la fonction de direction et du temps, Christine indique que « *psychologiquement [...] c'est motivant / et à la fois extrêmement stressant* » (l. 107, p. EC-4). Elle précise que, généralement, elle ne compte pas son temps et que « *le stress fait partie de / fait partie aussi de ma (sa) dynamique / (3s)* » (l. 119, p. EC-5). Elle poursuit en expliquant que lorsqu'elle est soumise au stress, intellectuellement cela lui permet de trouver des solutions, ce qui, en fin de compte, représente un gain de temps. Christine revient aussitôt sur ce qu'elle a dit, reconsidérant le terme de stress auquel elle préfère celui de dynamique personnelle qui la pousse à réfléchir à la manière dont elle peut « *gagner du temps dans / dans // dans la façon dont [elle va] gérer les choses et le mieux possible* » (l. 141, p. EC-5). Pour éclairer son propos, elle donne un exemple qu'elle explicite pendant près de 7 minutes ; elle raconte l'histoire du projet de réaménagement qu'elle a réussi à réaliser alors qu'elle n'avait pas suffisamment de budget à cet effet. Elle explique les stratégies ingénieuses qu'elle a utilisées pour faire aboutir ce chantier. En effet, Christine a fait appel à un grand groupe de production de produits de beauté installé dans le département. Des contraintes légales conduisent cette entreprise à construire un partenariat/mécénat en finançant un projet au profit d'une structure sociale installée dans le département ; c'est ainsi que Christine a pu faire bénéficier la

MECS de cette opportunité. Elle décrit sa démarche dans ces termes : « *il faut que je sois dans dans le dans l'réactif / à c'qui s'passe / et à c'qui arrive / tout en étant dans l'projet / et en planifiant l'projet / (3s)* » (l. 202, p. EC-8) mais, précise-t-elle, « *c'est toute l'année* » ainsi. Cette évocation la renvoie à une directrice sous l'autorité de laquelle elle a travaillé en tant que chef de service. Christine se souvient qu'elle « *ne s'arrêtait pas d'courir* » (l. 219, p. EC-8). Elle indique que c'est cette directrice qui lui a donné envie de prendre des fonctions de direction alors que celle-ci a toujours tenté de l'en dissuader. Christine exprime le sentiment d'être « *happée en termes de temps* », faisant référence au dispositif d'astreinte qui s'impose à elle et aux chefs de service. Elle décrit également son activité quotidienne qui l'oblige à traiter plusieurs situations en même temps : « *quand il arrive des choses / je suis obligée d'penser // voilà j'dois faire ça / comment j'vais y arriver le plus vite possible / (3s) pour pouvoir m'atteler en même temps à la tâche d'à côté / (4s) [...] c'est une gymnastique / en fait* » (l. 250, p. EC-9). Christine ajoute qu'elle n'a jamais le temps de s'ennuyer, ni au travail ni dans sa vie parce que, dit-elle : « *on a aussi not'vie / même si elle est réduite* » (l. 267, p. EC-10). Alors que nous parvenons à la moitié de la durée de l'entretien, Christine évoque la distance qui sépare son domicile de son lieu de travail, lui imposant des temps de trajets quotidiens de près de 4 heures. Il existe peu de moyens de transport autour de la MECS, ce qui l'oblige à utiliser son véhicule ; ce qui génère, pour elle, une grande source de fatigue. À la 25^{ème} minute, Christine déclare : « *c'est vraiment trop trop loin / (3s) j'vais changer de travail* » (l. 299, p. EC-11). Elle a déjà trouvé un autre poste plus proche de son domicile pour diriger une MECS et un centre qui accueille des mineurs comme alternative à l'incarcération. Ceci l'amène à revenir sur son parcours ; elle mentionne que, durant neuf ans, elle a animé des groupes de parole de prisonniers. Christine exprime qu'elle n'a pas pour habitude de parler de ce qu'elle fait et s'étonne que le cadre de l'entretien semble s'y prêter ; « *et c'est vrai que / avec l'recul euhh / quand j'm'entends dire c'que j'fais / j'm'dis tu dois être hyper active // (très grand éclat de rire)* » (l. 332, p. EC-12), ce qu'elle justifie avec, pour elle, une capacité de travail importante. Par contre, lorsqu'elle parvient à obtenir quelques vacances,

Christine se pose et se « *plonge dans la lecture / voilà / c'est apaisant / (5s)* » (l. 352, p. EC-13). Pendant plusieurs minutes, elle décrit son rapport à la lecture, qui la repose. Elle s'appuie sur l'auteur du livre puisque « *c'est lui qui m' dirige et c'est pas moi qui // y m' dirige jusqu'au moment où j' décide de / de fermer la la / le livre* » (l. 383, p. EC-14). Pour elle, lire lui permet de prendre le temps. Ce qu'elle fait d'ailleurs pour affiner sa manière de lire ; elle dit avoir besoin de réaliser les choses, de décrypter les mots, les phrases. Après un silence de 3 secondes, Christine lance, dans un grand éclat de rire : « *chuis en train d' me dire que je suis complètement dérangée* » (l. 413, p. EC-15). Elle explique qu'elle n'a « *jamais confronté [ses] expériences de lecture à d'autres lecteurs* » (l. 415, p. EC-15) et réalise combien il s'agit d'une question très subjective. Christine se remémore qu'avant, lorsqu'elle avait moins de responsabilités, elle appréciait les voyages qui l'emportaient vers des contrées lointaines, ce qu'elle ne peut plus se permettre. En effet, depuis que sa mère est atteinte d'une maladie invalidante, Christine l'accueille à son domicile : « *de m'occuper d'elle / de / euh voilà / d'être aux p'tits soins avec elle sur ce / sur le temps de mon retour / donc c'est je peux plus la laisser / pour partir cinq semaines* » (l. 449, p. EC-16). Dans les 10 dernières minutes de l'entretien, suite à une relance de ma part, Christine se demande si elle n'a pas été trop « *réductrice dans son approche* ». Elle s'interroge alors sur le temps de la fonction de direction et se demande : « *vais-je je / pouvoir tenir longtemps /* » (l. 464, p. EC-17). Cette réflexion l'amène à dire qu'elle ne peut pas faire les choses toute seule et qu'il s'agit d'un travail d'équipe, parce que, précise-t-elle, « *la direction c'est quoi / c'est un guide / c'est rien qu'un guide // c'est rien qu'une personne qui a / et qui pense euh / (grande aspiration) et qui pense la dynamique / d'un groupe de personnes ayant des compétences /* » (l. 510, p. EC-19). L'enregistrement s'arrête à 48 minutes et 33 secondes alors que Christine me dit : « *vous avez l'droit de rien dire* (bruit dans les appareils d'enregistrement) *quand l'entretien est passé* » (l. 542, p. EC-20). En fait, Christine m'interroge sur ma recherche et les raisons qui m'ont poussée à l'orienter plus spécifiquement vers les MECS. Je réponds assez spontanément pensant être hors enregistrement. Je réalise au bout de 4 minutes que le second téléphone que j'avais installé a continué

d'enregistrer nos échanges. Ce second enregistrement s'arrête au moment où Christine dit : « *bon je n'vous l'ai pas dit mais / (gros éclats de rires des deux personnes et l'enregistrement s'arrête à ce moment-là)* » (l. 581, p. EC-21). J'ai noté précisément les propos de Christine hors enregistrement : « *c'est une fonction intenable, on peut facilement y laisser sa peau* ». Cet échange se passe alors que nous sommes debout à l'entrée de la pièce dans laquelle fut réalisé l'entretien. Christine m'a raccompagnée jusqu'à la porte des locaux administratifs, nous nous sommes saluées dans un climat très cordial. Christine est retournée à l'intérieur pour m'ouvrir la barrière, nous nous sommes fait un signe de la main au moment où mon véhicule s'engageait sur la route.

4-3 Analyse de ma conduite de l'entretien

Comme je l'ai déjà évoqué, les propos de Christine durant cet entretien ont fait l'objet de deux enregistrements qui sont identiques pendant 48.33 minutes puis dont l'un contient 2.11 minutes supplémentaires. Ces petites minutes, qui pourraient paraître insignifiantes, constituent surtout le temps pendant lequel je réponds aux questions de Christine qui témoigne de son intérêt à propos de mon objet de recherche. L'entretien étant terminé, je lui dis volontiers, bien que brièvement, mes orientations de recherche mais je réalise en écoutant cette partie de l'enregistrement que j'introduis mon propos en disant qu'« *on est plusieurs sur la recherche / on est vraiment sur les entretiens exploratoires* » (l. 568, p. EC-21). S'il n'y avait pas eu l'enregistrement, je crois que je ne me serais jamais souvenu avoir dit cela, surtout que le mail, que j'évoque dans l'entretien de Mathieu, précisait que j'étais doctorante et que j'effectuais une recherche, je n'avais, alors, fait aucune allusion à un groupe de chercheurs. Avec le recul, j'imagine que j'espérais, en invoquant ces « *plusieurs* », marquer une limitation dans les mouvements « d'adhérence » qui m'avaient transportée vers Christine durant l'entretien. En effet, dès les tout premiers instants de l'entretien, je suis saisie par la proximité que je ressens avec ce que Christine rapporte de sa pratique au quotidien. Ce qui m'a d'autant plus troublée, et je crois pouvoir dire particulièrement émue, c'est la manière dont elle

décrivait ce qu'elle vivait. J'avais le sentiment qu'elle parlait de ce que je vivais et surtout elle semblait porter un regard sur sa fonction très étroitement lié à celui que je porte sur ma propre fonction. Par exemple, elle évoque son quotidien ainsi : « *en maison d'enfants on est souvent sollicité euh / par l'urgence // euhh / donc euh / donc on / on peut jamais vraiment planifier ce qu'on a à faire / voilà // c'est / c'est le rapport au temps / que j'vois /* » (l. 34, p. EC-2). Plus Christine déroulait sa pensée, plus elle parlait, et plus j'avais la sensation de me trouver face à un miroir, je me voyais et la voyais évoluer dans la « maison » qu'elle dirige ; ce qu'elle disait avait un effet rassurant et apaisant ; je ne me sentais plus seule, j'avais l'impression que Christine parlait pour nous deux. Cela m'a renvoyée à la notion de dialogue des inconscients au sens de S. Ferenczi qui se produit lorsque deux personnes se rencontrent pour la première fois. Il précise que « lorsque deux personnes sont en conversation, il s'agit en fait d'un dialogue non seulement du conscient, mais aussi des deux inconscients [...] à côté ou parallèlement à la conversation qui retient l'attention, se déroule aussi un dialogue relaxé »⁶¹⁵. D'ailleurs, alors que l'interview touche à sa fin, Christine fait référence à ce qu'elle disait en début d'entretien : « *c'est le préliminaire de la euh / de la discussion sur le temps de / d'la direction / (grande inspiration) c'est / prendre le temps de / travailler avec les autres /* » (l. 499, p. EC-18). Le terme discussion supposerait-il qu'elle a également ressenti le « dialogue relaxé » qu'évoque S. Ferenczi ? Il y eut de nombreux silences, dont certains ont duré jusqu'à 7 secondes alors que ni Christine ni moi n'avons semblé en éprouver de la gêne. Je retiens de ces silences, la sensation d'une sorte de communion, avec une forme de relaxation intérieure pour moi. Habituellement, partager le silence avec une personne que je connais peu est une expérience assez désagréable, je n'ai pas éprouvé cette sensation de désagrément durant l'entretien. Vers la septième minute, Christine énonce : « *vot'question est tellement large* », je ne résiste pas à reformuler ma consigne mettant l'accent sur ce « *qui m'intéresse là / moi/ c'est vraiment d'entendre comment vous vivez cette / la manière dont vous vivez cette fonction de direction /* » (l. 98, p. EC-4). En début d'entretien, au

⁶¹⁵ Ferenczi, S. (1932). *Journal clinique*. Paris, France : Éditions Payot (1985), p. 139.

moment où j'ai énoncé ma consigne pour la première fois, Christine avait réagi en caractérisant ma question de « polysémique », et de nouveau, elle jugeait l'étendue de ma question. Il me semble que je me suis sentie froissée de ce que j'ai entendu comme une critique à propos de la clarté de ma consigne. Je me demande si je n'y ai pas associé un manque de considération de la part de Christine, pour le travail de réflexion qu'avait exigé l'élaboration de cette consigne. J'ai ensuite surtout fait des relances qui reprenaient les derniers mots prononcés par l'interviewée. Alors que je fais une relance pour l'encourager à en dire un peu plus sur ses lectures du moment, Christine me dit sur un ton de provocation amusé : « bon / la technique de r'lance euh (éclats de rire) j'ai un mari sociologue (en riant) (grande inspiration) » (l. 357, p. EC-13). J'aurais imaginé que cette remarque m'aurait déstabilisée, mais en fait je suis restée très concentrée sur l'effort que paraissait faire Christine pour dépasser une forme de pudeur qui semblait l'empêcher de poursuivre le cours de sa pensée. Je peux également supposer que cette petite boutade venait sans doute adoucir un élan d'agressivité voire de destructivité que Christine a eu à mon égard juste avant. En effet, alors que je l'invitai à en dire davantage sur ses lectures qu'elle avait à peine évoquées, elle répond : « oui / (4s) euh / oui dans les lectures / (5s) (éclat de rire) et si je vous plante là / (en riant) j'dirai rien d'plus (éclats de rire) » (l. 354, p. EC-13). Au-delà de l'envie qu'exprime Christine, de m'abandonner, de me laisser choir, en écoutant à nouveau l'enregistrement, je n'ai pu m'empêcher d'entendre planter dans son usage plus familier de tuer, ou dans un sens plus large de mettre en terre. Christine, sur un ton presque espiègle ajoute qu'elle « ne dira rien de plus » : c'est une formule que j'ai souvent entendue, dans mon cadre professionnel, lorsque des adolescents veulent signifier leur refus de rencontrer un thérapeute. Pendant l'entretien, à deux reprises, Christine fait allusion à son analyste ou à son analyse. Je me demande si mon écoute silencieuse associée à ce que j'ai ressenti chez Christine, comme une aisance à associer librement, n'ont pas actualisé, pour elle, la situation de la cure. Je réalise, avec le recul, combien l'idée de me planter là exprimait en creux un élan très destructeur, de la part de Christine à l'égard de ce que j'ai pu représenter pour elle à cet instant-là et sans doute s'en voulait-elle de s'être prêtée à la libre association ? Peut-être s'était-elle sentie

piégée par la situation d'entretien ? En quelque sorte, je me demande si Christine ne m'en a pas voulu de l'avoir amenée à baisser sa « garde psychique », comme avec son analyste. Je peux faire l'hypothèse que lorsqu'elle m'adresse cette réflexion, elle projette vers moi l'agressivité non élaborée qu'elle sent monter en elle. Je réagis à l'interpellation de Christine, par le rire d'abord, comme pour contourner l'attaque dont j'étais l'objet puis je dis : « (rires) *dans les lectures / parce que quand même* » (l. 356, p. EC-13), comme pour rappeler à Christine, qu'elle a juste évoqué son rapport à la lecture et que son agressivité latente était peut-être démesurée. D'ailleurs, Christine réagit aussitôt en me rappelant « *qu'elle a un mari sociologue* » que j'ai l'impression qu'elle érige comme un attribut phallique lui donnant le pouvoir de démasquer mon « petit jeu » de ce qu'elle qualifie de *techniques de relances*. C'est durant la phase d'analyse de l'entretien qu'émerge, pour moi, l'hypothèse que Christine m'avait sans doute identifié à son mari sociologue qui, comme moi, rencontre des personnes pour réaliser des entretiens. Je me suis demandé quel était l'attribut dont j'étais fantasmatiquement « doté » dans les projections sans doute inconscientes de Christine. En érigeant l'image de son mari, me signifiait-elle qu'elle était désormais en position de force et qu'en me « démasquant », je me trouvais en position de faiblesse. Cette élaboration contre-transférentielle évoque pour moi la notion de féminin-phallique que j'ai déjà évoqué et sur laquelle s'appuient G. Gaillard et J.-P. Pinel. Les auteurs rappellent que « dans sa fonction imaginairement unifiante, l'identification phallique travaille donc peu ou prou toute position moïque, tout sujet, qu'il soit homme ou femme »⁶¹⁶. À partir de leur expérience d'intervention ils ont pu observer comment les « appareillages qui se développent dans [les institutions de soin ou de travail social] confrontent les professionnels et les équipes au jeu des polarités inhérent aux dynamiques psychiques entre activité et passivité, entre phallique et féminin »⁶¹⁷. Ils s'appuient, entre autres, sur les travaux de Paul Fustier (1987, 1999) et Eugène Enriquez (1987) dont ils rappellent l'intérêt sur ces « polarités

⁶¹⁶ Pinel, J.-P. & Gaillard, G. (2012). Actif-passif, féminin-phallique : le travail des polarités au sein des équipes. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 14, 113-129, p. 115.

⁶¹⁷ Ibid., p. 114.

constitutives de la psyché » ; les auteurs mentionnent que « ces configurations où se redessinent l'ensemble des composantes œdipiennes et fraternelles sororales : entre maternel archaïque et paternel, et centralement entre masculin et féminin »⁶¹⁸. Selon ces deux auteurs, et comme je l'ai déjà évoqué, le sujet confronté à des éprouvés de *passivité* ne peut les tolérer que s'il « s'éprouve comme *actif* dans le lien »⁶¹⁹. Avec cet éclairage théorico-clinique, je peux me demander si l'attitude de retrait que j'ai adoptée et les relances dont j'ai « usé » à répétition, n'ont pas confronté Christine à des éprouvés de passivité. Il est probable qu'elle n'a pas été en mesure de les tolérer d'autant plus que mes relances, qu'elle semble associer à la technicité de « son mari sociologue », lui ont donné le sentiment de ne plus être active dans le lien que nous avons établi. G. Gaillard et J.-P. Pinel précisent à ce propos que si la « passivité n'est pas expérimentée comme *passivité active*, elle devient alors l'objet d'un refus, celui-là même que Freud (1937) pointe comme « refus du féminin »⁶²⁰. Pour autant « cette explication » a, semble-t-il, permis à Christine de reprendre le contrôle sur ses impulsions et de poursuivre l'entretien. Dans cette phase de l'analyse, au-delà de l'hypothèse d'actualisation de la situation de cure pour Christine, je me demande si, à mon insu, les projections que j'ai eues envers elle durant l'entretien n'ont pas été trop massives ; si je devais traduire ce que j'ai ressenti pendant le déroulement de cet entretien et qui s'est confirmé lors de l'écoute de l'enregistrement, je dirais que « je me suis retrouvée en Christine ». Je réalise en l'écrivant la violence d'une telle expression. Qu'est-ce que Christine, à travers le dialogue des inconscients dans le sens de S. Ferenczi, a pu ressentir psychiquement de cet envahissement, de « colonisation » de ma part qui l'a conduite à me signifier qu'elle pouvait me *planter là* et sortir de ce *dialogue* en ne *disant plus rien* et que de surcroît, elle avait *un mari sociologue*. J'ai d'ailleurs observé que suite à ce « passage » et sans m'en rendre compte, j'ai adopté une autre posture ; en effet pendant plusieurs minutes, j'ai posé des questions, je me suis impliquée dans une forme de conversation : « *c'est certainement subjectif [...]*

⁶¹⁸ Ibid.

⁶¹⁹ Ibid.

⁶²⁰ Ibid., p. 115.

peut-être que c'est aussi en fonction des lectures [...] ça c'est les vacances » (l. 419, 420, 430, p. EC-15, 16). Était-ce une manière de signifier que je n'étais ni en position d'analyste, ni en position de mari, ni de « colonisatrice » ? Avec le recul, je peux imaginer les oscillations projectives qui ont pu être à l'œuvre chez Christine, entre son analyste, son mari sociologue et ma posture de clinicienne. Très rapidement, j'ai pu, à nouveau, ajuster ma posture, en écoutant Christine avec une réserve plus appropriée à la situation d'entretien clinique.

4-4 Des éléments d'énonciation

Lorsque j'ai écouté l'enregistrement de la voix de Christine, j'ai associé spontanément aux notions de sobriété et d'intensité. Laurence Bardin, à propos de l'analyse de contenu, souligne que « l'expression et la pensée marchent de pair »⁶²¹. Elle précise qu'un style d'expression marqué par la sobriété « peut témoigner d'un “engagement réel dans une situation réelle” »⁶²². Cet éclairage renforce l'impression d'authenticité qui émane des propos de Christine. Est-ce dû à la manière qu'elle a de dire posément ce qu'elle a à exprimer, de faire des pauses parfois un peu longues que j'ai traduites comme des temps indispensables pour « faire de l'espace » au processus d'élaboration chez elle ? Cependant, j'ai observé que certains silences ont eu pour effet de retarder le cours de cette élaboration ou plus précisément, de se détourner d'une idée ; par exemple, évoquant la fonction de direction de MECS, Christine construit son propos de la manière suivante : « *ce sont pas des directions lisses / ce sont pas des directions euhh / sur lesquelles on peut planifier beaucoup de choses / (silence 3s)* » (l. 197, p. EC-7). Est-ce ce silence ou la relance que je propose « *lisses / c'est-à-dire /* » mais Christine reprend la parole en se détournant de ce qu'elle évoquait juste auparavant : « *ch'pense que / si j'avais la gestion d'une entreprise de cartonnage // euhh / euhh je pourrais planifier le temps différemment /* » (l. 207, p. EC-7), comme si elle avait détourné le regard de la MECS et de ce qu'elle pouvait lui évoquer. Les silences, selon L. Bardin, pourraient être considérés

⁶²¹ Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Puf. (2001), p. 234.

⁶²² Ibid.

comme « des signes d'inhibition, d'arrêt dans le discours, de rupture dans la continuité de ce qui vient à l'esprit »⁶²³. À quelques reprises, Christine revient sur le mot qu'elle vient de prononcer, jugeant que son utilisation n'est pas tout à fait appropriée et elle tente alors de trouver un mot qui correspondrait un peu plus à ce qu'elle souhaite exprimer. Par exemple, lorsqu'elle parle de stress, elle se reprend : « *quand j'ai dit stress c'est p'têt / c'est p'têt un bien grand mot / euh* » (l. 138, p. EC-5). Je peux imaginer que, comme nous sommes encore dans les premières minutes de l'entretien, cette forme de contrôle, pour Christine, lui permet peut-être de dépasser l'anxiété inhérente à la situation d'entretien. Christine peut avoir des propos mêlant auto-dérision et ironie, ce qui provoque, chez elle, de grands éclats de rire : « *faudrait p'tête que j'en parle à mon analyste / (grand éclat de rires) (en riant) chuis en train d'me dire que je suis complètement dérangée / (elle continue de rire)* » (l. 412, p. EC-15). Pendant ces moments, j'ai eu l'impression que ces « petites moqueries », bien qu'énoncées en ma présence, ne m'étaient pas adressées. Cette « technique », pour utiliser le terme que S. Freud emploie concernant le mot d'esprit, ne témoignerait-elle pas de l'expression de la crainte, chez Christine, que je porte un jugement sur ce qu'elle me dévoile ? L'analogie que je propose s'appuie sur l'exemple proposé par S. Freud d'un délinquant, conduit vers sa potence, qui se préoccupe de savoir s'il va prendre froid ; « la situation qui devait pousser le délinquant au désespoir pourrait susciter en nous une intense pitié ; mais cette pitié se trouve inhibée, car nous comprenons que lui, qui est plus concerné que nous, ne s'inquiète guère de la situation »⁶²⁴.

Durant l'entretien, Christine est demeurée dans une posture physique assez peu mobile mais qui pour autant dégageait une forme de souplesse. Je crois pouvoir dire que sa posture physique et son expression verbale produisaient l'effet d'un tout harmonieux. Serait-ce le dénuement de la pièce dans laquelle s'est déroulé l'entretien qui m'a rendue si sensible à ces éléments ? Dans cette phase d'analyse, je peux également me demander si l'impression d'harmonie que je décris ne parle pas surtout d'un accordage contre-transférentiel issue de l'intense effet miroir que

⁶²³ Ibid., p. 235.

⁶²⁴ Freud, S. (1905). *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*. Paris : Gallimard (1988), p. 402.

j'ai ressenti en écoutant les propos de Christine. Je m'inspire de la conception d'accordage affectif que Daniel Stern⁶²⁵ a développé et qui désigne, à partir du second semestre de vie, une intense communication mère-enfant fondée sur une similarité de rythme.

4-5 Analyse clinique

4-5-1 Entre fonctionnement et travail

J'ai noté que Christine privilégiait le terme de fonctionner lorsqu'elle aborde son activité ou bien celle de ceux qu'elle dirige : « *fonctionner aussi bien qu'on l voudrait [...] je fonctionne aussi à la maison [...] il m'arrive de fonctionner sur le / sur le weekend [...] les éducateurs ont besoin d'argent / pour fonctionner avec les enfants* » (l 31, 32, 33, 41, p.-2). D'après le dictionnaire historique de la langue française, le verbe *fonctionner*, a le sens général : « à propos d'une personne, celui "d'exercer une fonction", "travailler", par analogie familière avec un mécanisme », et qu'il peut aussi être « employé ironiquement »⁶²⁶. Je n'ai relevé aucun ton ironique lorsque Christine utilise ce mot. Par ailleurs, la fréquence avec laquelle elle l'emploie, là où pour ma part j'aurais, je crois, utilisé le verbe « travailler », m'a laissée supposer que ce mot prenait pour elle un sens tout à fait particulier. Selon le dictionnaire, *fonctionner* renvoie à un *mécanisme*. Je propose de poursuivre cette exploration à travers la définition de *mécanisme* qui « signifie d'abord "agencement des pièces d'une machine et par extension, "machine" »⁶²⁷. Si je tiens compte de cette première partie de la définition de ce terme, je pourrais suggérer que, pour Christine, *fonctionner* traduirait la manière dont elle se représente son activité, qui, en fin de compte, reviendrait à « agencer » des tâches, des services, des dossiers d'une grosse « MECS/machine ». Cette vision évoque, pour moi, les travaux de recherche⁶²⁸ entrepris par la Maison de la Recherche sur les Pratiques

⁶²⁵ Stern, D.N. (1985). *Le monde interpersonnel du nourrisson*, Paris : Puf (1989).

⁶²⁶ Rey, A. (2006). *Dictionnaire historique de la langue française*, Tome 2. Paris : Le Robert (2007), p. 1452.

⁶²⁷ Ibid., p. 2173.

⁶²⁸ Barbier, J.-M, Chauvigné, C. & Vitali, M.-L, (coord.) (2011). *Diriger : un travail*. Paris : L'Harmattan.

Professionnelles (Mrpp) du Cnam. Je rappelle comme je l'ai déjà évoqué dans le chapitre « Fonction de direction d'une MECS » que cette équipe de chercheurs a eu pour objectif d'observer et comprendre le travail réel des dirigeants dans toute sa complexité. Ils observent que l'action d'intervention indirecte sur l'activité d'autrui « classe l'action de diriger dans les actions ou les métiers d'intervention sur autrui [...] Ce n'est pas un hasard si Freud a pu grouper ensemble gouverner, soigner, éduquer en y voyant des professions "impossibles" »⁶²⁹. Christine explique que l'établissement qu'elle trouve, au moment de sa prise de poste, rencontrait des difficultés d'organisation qui l'ont conduite à s'investir pour « *remettre les choses en ordre* », pour « *qu'on puisse fonctionner cette année* » (l. 64, p. EC-3). Dans le cours de l'entretien, elle précisera qu'elle dirige cet établissement seulement depuis un an ; je peux donc imaginer que cela fait des mois qu'elle organise, agence, aménage, anticipe l'activité d'autrui, ce qui peut la rendre très préoccupée, je le conçois volontiers, du fonctionnement du mécanisme. Pour autant, l'insistance de ce terme, pourrait révéler une angoisse, chez Christine, que le mécanisme ne fonctionne plus et qu'elle ait à faire face à une panne. Cette analyse fait écho à mes propres activités de directrice, confrontée de manière récurrente, à des difficultés d'organisation du même ordre que celles décrites par Christine (plannings, échancier de travaux, réaménagement de locaux) dans la MECS que je dirige. Je réalise qu'au fond, lorsque Christine parle d'elle dans ces termes : « *je fonctionne* », cela fait écho à ce que je ressens lorsque j'ai le sentiment que mon travail est réduit uniquement à organiser le temps des autres et trouver des solutions à des problèmes que d'autres ont créés. J'ai alors l'impression de devenir « une machine » qui « fonctionne », et même, j'ai l'impression que je deviens une sorte de « mécanisme » qui ne pense pas et dont la seule obsession est de ne pas tomber en panne. Je reviens alors à l'autre partie de la définition de *mécanisme*, mot qui, « dans une conception mécaniste de l'être, [...] a pris les sens figurés de "processus moral ou psychique révélant le fonctionnement des sentiments", "mode de

⁶²⁹ Ibid., p. 63.

fonctionnement qui échappe à la volonté” »⁶³⁰. L'état de fonctionnement que j'ai évoqué, dans certaines situations de travail, se rapproche, pour ma part, d'un état dans lequel je dois me maintenir à distance de mes émotions, mais également de mon corps, au risque sinon de prendre la mesure de la situation inhumaine que je m'impose. Je ne sais pas si Christine a vraiment conscience de ce que revêt pour elle le terme de fonctionner mais je suppose qu'elle est traversée par des processus psychiques analogues à ceux que l'analyse de ses propos m'a permis de faire affleurer pour moi. Selon Christian Chauvigné, l'activité des dirigeants consisterait donc à « faire travailler » ; ce qui « concerne dans cette perspective, l'ensemble des actions mises en œuvre par le dirigeant visant à modifier, directement ou indirectement, l'activité des membres d'une organisation en vue de les coordonner et de les orienter afin d'attendre divers objectifs de cette organisation »⁶³¹. Dans une première phase d'analyse, j'ai l'impression que c'est dans une volonté de rationalité et avec une humilité qui me semble excessive que Christine décrit son activité dans des termes analogues, en mettant en avant « *un travail d'équipe // ce n'est pas un travail personnel [...] ça c'est humblement / euhh // ma p'tit tâche de direction euh / euh / finalement ne consiste qu'à / qu'à aussi / animer euh / (grande inspiration) animer les forces vives de la maison euh et utiliser aussi les savoir-faire des uns et des autres /* » (l. 481, p. EC-17). Christine poursuit son idée et développe pendant plusieurs minutes l'importance que revêt, pour elle « *le travail avec les autres* ». « *Il est hors de question* », dit-elle, d'imaginer qu'elle puisse faire ce qu'elle fait toute seule. Elle explique longuement combien il est essentiel de « *prendre le temps de travailler avec les autres* » (l. 500, p. EC-18). Elle évoque la confiance dont l'investissent les « *autres* » et en contrepartie, elle estime qu'elle doit leur apporter « *l'assurance qu'ils ont véritablement toutes les compétences pour / [la] suivre / (silence 7s) [...] et quand on arrive à faire des choses comme ça / [elle se dit] bon ben c'est bien "j'me suis pas ratée y m'ont fait confiance"* » (l. 502, p. EC-18). Il semblerait que Christine ne peut se gratifier qu'à travers la confiance que lui font

⁶³⁰ Rey, A. (2006). *Dictionnaire historique de la langue française*, Tome 2. Paris : Le Robert (2007), p. 2173.

⁶³¹ Chauvigné, C. (2011). Faire travailler. Dans Barbier, J.-M., Chauvigné, C. & Vitali, M.-L., (coord.) (2011). *Diriger : un travail*. Paris : L'Harmattan, p. 85.

les autres. Lorsqu'elle réalise quelque chose, Christine exprime qu'elle ne s'est « pas ratée », plutôt que « j'ai réussi ». Il me semble que l'utilisation de la forme négative témoigne de l'idée dévalorisée que Christine paraît se faire d'elle-même. Cela m'évoque une photo d'elle-même qu'elle découvrirait dans le regard de ces autres qui ont cru en elle. J'ai le sentiment que ce n'est qu'à travers le regard des autres que Christine parvient à supporter une image d'elle-même positive. Je comprends qu'elle entretient avec les « autres » des liens narcissiques essentiels à l'étayage d'une image valorisée d'elle-même. Elle explique que « *la direction c'est quoi / c'est un guide / c'est rien qu'un guide // c'est rien qu'une personne qui a / et qui pense euh / (grande aspiration) et qui pense la dynamique / d'un groupe de personnes ayant des compétences / (5s)* ». (l. 510, p. EC-19). La notion de guide que Christine, dans sa formulation réductrice, tend à rendre insignifiante, témoigne, semble-t-il, d'un conflit en elle. Elle renforce sa volonté de limiter cette fonction en insistant encore : « *c'est ni plus ni moins que ça* » (l. 514, p. EC-19). Ce qui paraît paradoxal, c'est qu'en évoquant la figure du guide, elle fait référence à celui qui conduit un groupe, qui connaît le chemin, qui pense pour le groupe, qui sait pour le groupe. L'humilité dont fait preuve Christine fait écho, pour moi, à une dimension symbolique et plus particulièrement religieuse ; je l'associe à la manière dont Moïse a sauvé le peuple juif poursuivi par l'armée égyptienne et l'a guidé jusqu'au pied du Mont Sinaï. Cette image résonne d'autant plus avec ce qu'ajoute Christine : « *euh c'est qui m'intéresse / c'est vraiment le pouvoir d'être guide / d'être un peu (accent mis sur « un peu ») visionnaire dans les euh / dans les capacités à arriver à un objectif / euh / et d'être aussi avec eux en amont / euhh / les objectifs visés / (3s)* » (l. 517, p. EC-19). S'agirait-il du pouvoir d'extra-lucidité, du pouvoir de voir et deviner l'avenir, un pouvoir qui permettrait de traverser le temps, de l'anticiper, de voir ce qui va arriver avant que cela n'arrive et pouvoir ainsi contourner les dangers, d'anticiper le moment de sa propre mort et aussi être en capacité de s'y préparer ? Cette capacité de savoir avant les autres, pour les autres résonne avec mon vécu de directrice ; en effet, il me semble que je me suis construite une illusion que la fonction de direction que j'occupe exige de moi le devoir de savoir avant les autres, de connaître le chemin que je leur fais emprunter

et que si malgré toutes mes qualités d'anticipation, il arrive que je me trompe, je me sens profondément coupable.

4-5-2 La pression du temps

Christine distingue « son temps » de celui de sa fonction de directrice ; elle explique que si « [elle] *réduit [sa] fonction / euh au temps / la temporalité qu'[elle] a pour effectuer tout c'qu'[elle aurait] à effectuer* (grande inspiration) *euh / c'qu'[elle peut] dire / c'est que le temps est euhhhh / le temps n'suit pas [...] / euh le temps presse souvent / de faire un certain nombre de choses* » (l. 13, p. EC-1). Dans le cadre de sa fonction, Christine décrit un temps dont le rythme paraît lui échapper ; ce temps *ne suit pas, presse*, sans tenir compte de ses besoins pour accomplir sa fonction. J'y entends un temps en retard ou trop pressé, qu'elle attend ou qu'il lui est impossible à rattraper, un temps au passé ou dans le futur, mais jamais au présent. Christine exprime qu'elle « *est pris[e] par le temps / pris[e] par le stress / pris[e] par la difficulté de fonctionner aussi bien qu' [elle] le voudrait / dans un temps donné/* » (l. 30, p. EC-2). Ce rapport au temps dans la fonction de direction tel que le décrit Christine résonne avec ce que je peux ressentir ou ne pas ressentir dans l'exercice de ma fonction de directrice. En effet, je partage l'impression de Christine ; de ne jamais avoir le temps, et que les événements se succèdent dans une journée sans que je puisse prendre conscience qu'ils se sont réalisés et que les choses se déroulent souvent dans un temps qui n'a pas été prévu, n'a pas été donné. Je comprends à travers ce qu'en dit Christine, que ces rendez-vous constamment ratés avec le temps, ont sans doute un effet de décalage intérieur source d'insécurité ; une insécurité quotidienne. Je relie ce sentiment d'insécurité à l'intérêt de Christine, de guider les autres, voire du besoin de les conduire vers l'avant. Paradoxalement, ne serait-il pas rassurant, pour elle, de prendre soin des autres, de s'assurer du chemin qu'ils pourront emprunter ? Prendre soin des autres lui permet de prendre soin d'elle et de dépasser l'angoisse d'insécurité lié au temps de sa fonction ; temps qui s'avère si difficile à capturer. L'analyse des propos de cet entretien me permettent d'explorer un rapport au temps pris entre un passé et un futur, un temps présent qu'il est difficile de se représenter parce que tout y est vécu

de manière si accélérée, qu'il devient impossible de l'éprouver. Le temps de la direction tel que l'exprime Christine évoque le temps vécu dans l'entreprise, décrit par N. Aubert, comme un temps « de plus en plus manipulé, comprimé, densifié et marqué par l'urgence »⁶³². L'auteur mentionne que le temps est de plus en plus densifié par l'intensification du travail, qui « aboutit souvent [...] à devoir assurer la même quantité de travail en moins de temps » et tout comme pour Christine, « souvent avec un personnel réduit, donc à déborder sur sa vie personnelle, pour les cadres notamment, en emmenant du travail à la maison »⁶³³ : ce que confirme Christine : « *il m'arrive de fonctionner sur le / sur le weekend / il m'arrive de travailler sur le weekend parce que les choses sont pas / pas pu être faites avant* » (l. 32, p. EC-2). Cependant, il semblerait qu'elle trouve dans certaines échéances institutionnelles, des limites qui lui permettent de se représenter le passage du temps : « *y a des choses qui reviennent comme les BP / les CA [...] les budgets prévisionnels / euhh / les comptes administratifs / euh / les rapports d'activité / donc le temps est déjà scandé dans l'année / sur des périodes assez précises / (grande inspiration) / entre ces temps-là / euhh / bah y a toute la maison à tenir* » (l. 18, p. EC-1). Comme j'ai déjà eu l'occasion de l'expliquer dans cet écrit, le budget prévisionnel est le document qui présente les besoins pour le fonctionnement de l'établissement de l'année à venir (n+1). Il est présenté au Conseil d'Administration de l'Association gestionnaire, qui le valide et l'adresse à son tour à l'autorité qui finance le projet de la MECS ; la plupart du temps, il s'agit du département dans lequel se trouve l'établissement. La période des B. P. s'étend de septembre à octobre. C'est un le temps où le directeur se pose pour concevoir *ce qui est à venir*. Le Compte administratif constitue le document qui retrace le bilan financier de l'année passée (n-1), il rend compte de l'utilisation des financements obtenus, il doit être transmis aux autorités de contrôle avant le 30 avril de l'année suivante. Il contraint, de fait, le directeur à regarder *ce qui s'est passé*. Le rapport d'activité qui rend compte du déroulement des activités de l'année, doit

⁶³² Aubert, N. (2003). *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*. Malesherbes : Flammarion (2010), p. 39.

⁶³³ Ibid., p. 40.

généralement être rédigé pour le 31 janvier de l'année suivante. Comme le dit Christine, ces documents, qui doivent être impérativement remis à des échéances très précises et immuables, « *scandent l'année* » dans une MECS ; ils incarnent ce que je désignerai comme les saisons de l'année. Ce sont les moments où, comme le décrit Christine, quoiqu'il arrive dans l'institution, il est nécessaire que le directeur, s'arrête, se décentre du tourbillon institutionnel pour produire ces documents. Christine semble avoir des stratégies pour résister au tourbillon temporel de l'institution que rien ne pourrait arrêter ; « *et c'est vrai que le temps / j'me l'suis mis aussi / j'me l'suis balisé aussi quelque part puisque euhh / mon objectif était / comme je suis arrivée en septembre de l'an dernier /* » (l. 52, p. EC-2). Elle dit s'être balisé le temps, comme des succession de balises qu'elle inscrit dans la progression du temps, comme des repères pour ne pas se perdre dans une forme de compulsion de répétition institutionnelle : le quotidien en MECS peut donner ce sentiment que les événements sont une succession de répétition qui renforce un sentiment d'immobilité, avec une sorte d'insensibilité au temps qui passe.

4-5-3 Stress ou angoisse

Dès les premières minutes de l'entretien, Christine énonce une forme de correspondance pour elle entre stress et temps : « *... souvent euh / on est pris par le temps / pris par le stress...* » (l. 30, p. EC-2). Le lien qu'elle établit entre temps et stress la conduit à préciser ce que cela induit pour elle ; elle explique par exemple que la compression du temps revêt en fin de compte une dimension motivante de sa fonction parce qu'il s'agit de « *challenges permanents* » mais indique-t-elle : « *des challenges autour du temps / du temps pour faire / du temps pour réaliser / du temps pour parvenir à ses objectifs / donc / c'est des / c'est motivant / et à la fois extrêmement stressant /* ». Elle déroule sa pensée, évoque l'urgence qui régulièrement fait effraction dans son quotidien : « *c'est une urgence donc c'est le stress* » (l. 119, p. EC-5), elle se reprend immédiatement pour préciser que « *le stress fait partie de / fait partie aussi de [sa] dynamique* », comme pour justifier ce qui la pousse à se soumettre à ce qu'elle pense que j'entends comme une pression. D'ailleurs, Christine tempère aussitôt ses propos et explique que « *le stress / j'en ai*

pas forcément / besoin / parc'qu'au bout de quinze jours / j'veais l'payer // mais euhh / euhh / (3s) c'est moteur / euhh / intellectuellement parlant / euh / euh / pour trouver des solutions / qui vont permettre de gagner du temps / (5s) (rires) non ça vous parle pas ». À ma relance pour l'inviter à préciser « les solutions » qu'elle semble avoir trouvées pour « gagner du temps », Christine répond très spontanément que « *c'est le stress* » qui le permet. Elle précise alors que le fait de « *travailler sur l'humain* » ne laisse pas de temps, surtout lorsque « *un enfant vous dit / malgré son placement [qu'] il est abusé / vous avez pas l'temps / de prendre le temps // il faut être très réactif /* ». Le stress ne serait-il pas pour Christine une sorte de garantie pour qu'elle se maintienne éveillée sans risque d'oublier le temps qui passe dans une forme de perte de la conscience de l'horreur qui peut advenir *même* dans l'institution qu'elle dirige ? Le stress serait-il une sorte d'excitation externe pour parer l'angoisse ? L'étymologie du terme stress⁶³⁴ renvoie au mot anglais *stress* : « force, contrainte, effort, tension ». À ce terme est également attaché le sens actuel de la physiologie depuis 1942 pour désigner ce qui « agresse l'individu puis l'état de perturbation et de tension qui en résulte ». L'insistance avec laquelle Christine a recours à ce terme m'a conduite à chercher à quels phénomènes il pourrait se rapporter dans une dimension un peu plus psychanalytique. Je crois que c'est surtout l'écho que les explications de Christine ont eu pour moi avec les phénomènes pulsionnels précisément lorsque Christine explique que le stress l'amène à être très réactive et par conséquent à gagner mais que « *cette réactivité / euhh / procure du stress / quand j'ai dit stress c'est p'têt / c'est p'têt un bien grand mot / euh / en tout cas elle met / elle met en route une dynamique / personnelle // heu / euhhh / qui me / qui me pousse à / à réfléchir / à comment / euh / euh / comment effectivement gagner du temps* ». Il me semble que communément le terme stress est souvent utilisé à la place du terme angoisse ce qui peut instaurer une confusion entre ces deux états. Christian JeanClaude, psychanalyste et auteur du livre *Les ombres de l'angoisse: La peur d'être vivant*, dans lequel il consacre un chapitre à la distinction indispensable que l'on doit faire entre *stress* et *angoisse*, considère que

⁶³⁴ <http://www.cnrtl.fr/etymologie/stress>.

l'on parle de « stress à tout propos alors que souvent il s'agit d'angoisse tenace dont les causes sont d'origine interne »⁶³⁵. Il rappelle que c'est un endocrinologue, Hans Selye qui, en 1936, a mis en évidence le mécanisme physiologique du stress en découvrant qu'« en fait, n'importe quel agent d'agression (froid, infection, douleur, etc.) induit toujours les mêmes effets » ; que ces effets, considérés comme le résultat d'une réaction d'adaptation définissent ce que cet endocrinologue a appelé « syndrome d'adaptation ou stress (tension en français) »⁶³⁶. Ce n'est que bien plus tard que « les psychologues intègrent cette notion pour décrire les effets d'une agression psychologique répétée »⁶³⁷. Si je m'appuie sur la démonstration de cet auteur pour tenter de comprendre « la dynamique personnelle » qu'évoque Christine à propos de son « besoin » de se « procurer du stress », je peux m'interroger sur le besoin qu'elle aurait de se sentir agressée pour, comme elle le précise, provoquer chez elle de la « réactivité ». Je note d'ailleurs qu'à un autre moment de l'entretien, alors qu'elle évoque son ancienne directrice lorsqu'elle était encore chef de service, Christine indique que c'est elle qui lui a donné envie d'occuper la fonction de direction. Ce qui paraît tout à fait paradoxal puisque, comme le précise Christine, cette femme a au contraire tenté de l'en dissuader et s'adressait à elle dans ces termes : « *ne fais jamais ça / (éclat de rire) ne fais jamais c'terreur d'être directrice de maison d'enfants* » (l. 217, p. EC-8). Je réalise seulement qu'en transcrivant l'entretien, j'ai transcrit *c'terreur* pour reprendre la contraction que Christine formulait pour dire « cette erreur ». De quelle terreur s'agit-il pour Christine ? Quelle est cette terreur, qui remonte peut-être à l'enfance, est que Christine a eu, au contraire, besoin d'affronter ? Ce n'est pas faute de la part de cette ancienne directrice d'avoir tenté de lui décrire les agressions dont elle se sentait l'objet en occupant elle-même cette fonction, puisque selon Christine cette ancienne directrice lui disait : « *j'ai l'impression qu'on me / à la fin / j'ai l'impression qu'on me picore la chair / partout / que je suis happée / euhhh happée* » (l. 221, p. EC-8). L'image que cette femme décrit, convoque dans ma part

⁶³⁵ Jeanclaude, C. (2005). Le stress n'est pas un équivalent de l'angoisse. Dans Jeanclaude, C. *Les ombres de l'angoisse : La peur d'être vivant*. Louvain-la-Neuve : De Boeck (p. 75-88), p. 75.

⁶³⁶ Ibid.

⁶³⁷ Ibid.

professionnelle des fantasmes très angoissants que j'ai pu moi-même décrire dans ces termes. Christine semble dire que c'est en fin de compte ce qui l'a attirée dans fonction de direction de MECS malgré l'image *de chair que l'on picore* et le fait d'être happée, j'ai envie d'ajouter avalée, comme dans une matrice institutionnelle dans laquelle Christine soumise à un stress permanent, voire à des agressions constantes ; serait-elle dans un fantasme lui permettant de devenir totalement insensible au temps ou contre lequel elle mènerait une lutte continuelle pour le gagner ? C. Jeanclaude explique que lorsque le sujet subit l'agression cause du stress, son organisme entre en résistance et développe des « manifestations adaptatives », qui semblent converger « vers une hyper-oxygénation des organes utiles à l'action et une mise en veilleuse fonctionnelle des organes qui pourraient gêner l'action »⁶³⁸, et si cette agression continue, précise l'auteur, il peut apparaître une phase d'épuisement de l'organisme accompagnée d'une dégradation généralisée qui « peut aboutir à la mort du sujet ». Si l'on tente de comprendre cette notion d'agression dans le cadre de la théorie freudienne, selon cet auteur, nous aboutirions au concept de traumatisme, qui, rappelle-t-il, « est typiquement dû à une situation d'incapacité d'adaptation dans la mesure où il s'agit d'un afflux d'excitations que le sujet est incapable de métaboliser psychologiquement »⁶³⁹. L'argumentaire que poursuit cet auteur laisse en effet apparaître comme il l'affirme « que le concept de stress possède des similitudes avec le concept de traumatisme tel qu'il est défini par Freud », il ajoute que ce sont « concepts qui décrivent la même réalité, l'un envisagé sous un angle physiologique, l'autre abordé d'un point de vue de vue psychique »⁶⁴⁰. C. Jeanclaude évoque l'état du fœtus qui n'a aucune issue pour se soustraire aux stimulations désagréables lorsqu'il est dans le ventre de sa mère ; il est possible de considérer, précise-t-il, « que l'angoisse-tension est typiquement le produit de stress répétés »⁶⁴¹. C'est en fait la perception répétée de l'état désagréable de stress « qui va faire de l'angoisse un processus mémorisé auquel seront associés, au fur et à mesure du développement de l'enfant, des

⁶³⁸ Ibid., p. 77.

⁶³⁹ Ibid., p. 78.

⁶⁴⁰ Ibid., p. 79.

⁶⁴¹ Ibid.

fantasmes et des représentations »⁶⁴². L'éclairage qu'apporte cet auteur à ce qui définit le stress puis l'angoisse, me conduit à davantage de prudence pour proposer des hypothèses interprétatives sur les propos que j'ai recueillis durant l'entretien. Sans doute que la manière que Christine a de verbaliser les situations de stress auxquelles elle paraît volontiers se soumettre dans l'exercice de ses fonctions témoigne d'une forme de rationalisation de ce qu'elle vit. Pour autant, Christine semble prendre la mesure de la « dynamique » de lutte contre le temps qui, pour elle, se caractérise par une exposition répétée au stress-agression est que l'on peut imaginer générateur d'angoisse. Lorsque Christine me dit à la toute fin de l'entretien, hors enregistrement, « *c'est une fonction intenable, on peut facilement y laisser sa peau* », elle me dit d'une certaine manière qu'elle n'a pas l'intention d'y laisser sa peau puisqu'elle a déjà trouvé un autre poste et qu'elle a décidé de partir. J'entends qu'elle ne va pas attendre « qu'on lui picore la chair » et qu'elle sera partie bien avant.

Je suis revenue sur l'analyse du corpus de l'entretien de Christine, plusieurs mois après en avoir rédigé une première partie. Lors de cette seconde phase d'analyse, j'ai entendu une dimension autrement intime lorsque Christine emploie le terme de *fonctionner* et la métaphore de la *machine* à laquelle je l'avais associée : en réécoutant l'enregistrement, pour me signifier qu'elle ne savait plus quoi dire, Christine prononce la phrase suivante : « *bah chuis un peu sèche* » (l. 524, p. EC-19). Je me suis souvenue qu'à la première écoute, j'avais ressenti une forme de gêne qui était clairement reliée avec le processus de ménopause dans lequel j'étais également. Dans ce sens, j'avais reçu cette évocation qui m'avait mise, contre mon gré, dans une sorte de complicité voire d'intimité féminine assez désagréable. Avec le recul, je relis cette évocation de sécheresse avec la mention qu'elle fait à propos de sa « *mère qui est Alzheimer* (grande inspiration) *et que / euhh / je m'en occupe / au quotidien quand j'rentre du travail /* » (l. 437, p. EC-16). Christine donne cette précision pour expliquer pourquoi elle ne peut s'adonner à sa passion pour les voyages lointains qui ont longtemps été une source d'évasion pour elle. C'est un

⁶⁴² Ibid.

peu comme si, en fin d'entretien, elle avait un peu soulevé le voile juste pour que je devine, ou pas, l'envers de son décor. Christine m'avait également indiqué que faute de voyager, maintenant elle passait de longues heures à lire ; lorsque je l'interroge sur ces lectures, elle me précise que dernièrement elle a lu *L'identité malheureuse* d'Alain Finkielkraut, et *La nuit* d'Elie Wiesel dont la mort était survenue un an auparavant. Écrit par un philosophe académicien, le premier est un essai paru en 2013, dans lequel son auteur aborde de nombreux thèmes de notre société contemporaine et de ce qui les éloignent de plus en plus des valeurs d'une société qu'il a connue et qu'il estime ne plus exister. Le second est le livre de la mémoire de l'horreur des « camps de la mort » rapportée par un adolescent, devenu un très grand auteur, et dans lequel il décrit également la honte de perdre sa dignité d'homme quand il ne répondra pas à son père mourant. Je me demande aujourd'hui, dans l'après-coup de l'écriture de ce travail, si, en montrant un débordement d'activité, avec des abords très énergiques, dynamiques, Christine ne masquait pas une phase de dépressivité pour elle qui retentissait sans doute trop fortement, à l'époque de la réalisation de l'entretien, avec ce que je vivais moi-même et que je ne voulais pas voir non plus. Christine s'apprêtait à quitter son poste dont elle parle avec un désespoir que je n'avais pas entendu dans la première étape d'analyse de l'entretien ; elle dit : « *en même temps / c'est désespérant / parce que je m'suis investie ici / que (je la sens triste) / j'aime les enfants / le personnel fin j'apprécie / j'apprécie le personnel / les enfants sont adorables voilà / euhh (4s) et que je me déplacerai pas / je ne / voilà ma famille ne viendra pas s'installer à Bizas* ». La chercheuse aujourd'hui peut entendre ce que la directrice en moi m'interdisait à l'époque : Christine semble malheureuse, sans doute prise dans un conflit de loyauté entre sa mère qui l'attend dans « sa maison », auprès de laquelle le devoir l'appelle et ceux qu'elle va abandonner dans la MECS qu'elle dirige encore et qu'il lui arrive d'appeler « la maison ».

Chapitre 5 Mise en perspective des analyses des entretiens

J'aimerais dans ce dernier chapitre revisiter l'ensemble des analyses des entretiens pour les mettre en perspective.

Comme je l'ai déjà précisé, j'ai réalisé quatre entretiens avec deux femmes directrices et deux hommes directeurs. Il m'a paru intéressant de relever ici les points qui rapprochent leurs propos respectifs et ceux qui les distinguent, au plan manifeste.

5-1 Mise en perspective des discours au plan manifeste

5-1-1 Les thèmes abordés par tous

Plusieurs thèmes ont systématiquement été abordés par les quatre personnes interviewées. En effet, chacun et chacune a évoqué les problématiques d'absences imprévues de leurs cadres ou de leur personnel éducatif auxquelles ils ou elles se trouvent confronté·e·s. J'ai retrouvé dans chacun des entretiens la référence à une fonction de direction où « *on fait un peu de tout* ». Par exemple, Mathieu explique qu'outre toutes ses responsabilités, pendant trois ans, il a dû prendre la référence éducative de plusieurs jeunes par manque de personnel. Denis se décrit comme « *l'homme à tout faire* » dans ces termes : « *si (il) faut déboucher un sèche-linge ou plutôt un lave-vaisselle par exemple / et que heu j'ai dans mon équipe personne qui sait le faire / c'est moi directeur qui vais me mettre à 4 pattes et qui le fait parce que si je fais venir une entreprise à chaque fois pour des conneries comme ça / je m'en sors pas* » ; pour sa part, Christine précise qu'elle doit être réactive à toutes les sollicitations et y répondre quelle que soit la charge de ses obligations habituelles.

Malgré leurs efforts pour planifier leur travail, ils partagent tous et toutes le sentiment de ne pas pouvoir faire ce qu'ils ont prévu parce qu'ils sont constamment interpellé·e·s par « *des urgences* » : « *c'est une situation heu / qu'il faut traiter en urgence* », ou « */ quand on est dans l'tunnel et qu'on voit pas heu / la la lumière / bon bein / mais / heu / voilà / ça / c'est / il y a la gestion de l'urgence /* », (l. 699, p. EM-23) ou encore pour Christine : « *en maison d'enfants on est souvent sollicité*

euh / par l'urgence // euhh / donc euh / donc on / on peut jamais vraiment planifier ce qu'on a à faire » (l. 32, p. EC-2).

Chacun, chacune à leur manière ont rapporté une période de fatigue, voire d'épuisement qu'ils ou elles ont traversée ou qui dure comme pour Denis : « *Ah (rire nerveux) que quand je suis d'astreinte que j'interviens la nuit on me rétorque mais tu as une prime d'astreinte / oui très bien mais n'empêche qu'en termes de fatigue heu* ». Irina se souvient qu'elle a « *eu du mal au départ / (inspiration) et euh / et j'ai eu / un grand moment d'fatigue / (rires)* », « *en maison d'enfants on est souvent sollicité euh / par l'urgence // euhh / donc euh / donc on / on peut jamais vraiment planifier ce qu'on a à faire* ». L'évocation de cet état de fatigue est souvent corrélée au dispositif d'« astreinte » qui les rend joignables de jour comme de nuit et 24h/24h, même durant leur période de congé.

Les femmes directrices expriment clairement le sentiment de stress auquel elles se sentent soumises, cependant que les hommes directeurs évoquent leur fatigue en mettant en avant leurs besoins, comme Mathieu qui explique « *moi j'ai besoin de sommeil* », « *moi j'ai besoin euf / si j'ai pas 8 heures / ou 7 heures / chui pas/ chuis fatigué* » (l. 366, p. EC-13).

Pour tous, la dimension financière dans leur fonction représente une part envahissante de leur travail. En particulier, tous et toutes évoquent les travaux d'aménagement, de réaménagement, de construction dont ils doivent s'occuper.

Toutes et tous expliquent qu'ils sont responsables de la santé des salarié·e·s et de leur qualité de vie au travail alors que personne n'est préoccupé de ces questions en ce qui les concerne ; ce qui les conduit à construire des stratégies pour repérer les limites qu'ils ou elles ne doivent pas dépasser pour « survivre ». Toutes et tous s'accordent sur la nécessité d'être en bonne santé pour occuper cette fonction et pour pouvoir tenir le rythme de travail auquel ils ou elles décrivent être soumis·e·s. Toutes les personnes interviewées font part de leur inquiétude à propos de leur capacité à tenir dans la durée ; c'est Denis qui le dit le plus clairement : « *mais il m'arrive de plus en plus souvent de dire mais c'est un métier impossible de plus en plus souvent il m'arrive de me dire mais j'vais pas tenir comme ça* » ou Christine qui, après l'entretien au moment de me saluer, à propos de la fonction de direction

d'une MECS, confie que « *c'est une fonction intenable* » et « *qu'on peut facilement y laisser sa peau* ».

Quant au rapport au temps — toutes et tous se sont saisis de ce thème apporté par la consigne — pour l'ensemble des interviewé·e·s, il s'agit d'un temps qui échappe, qui compresse, qui file et chacun dit ne pas parvenir à trouver du temps pour soi ; un temps qui leur manque inlassablement et qui les contraint à superposer leur temps personnel et leur temps professionnel. En effet, Christine décrit comment « *là aussi on est / en termes de temps happé / et souvent je / voilà / j'amène mes / mes devoirs / euh mes devoirs à la maison / que j'ai pas pu terminer non plus* » ; Mathieu est à la recherche d'un peu de tranquillité, il travaille les jours fériés comme il l'explique : « *voilà / parce que là je serai là vendredi / les autres seront en congé / heu moi ça me permettra de bosser et voilà / oui voilà* » ; quant à Denis, il superpose ses obligations professionnelles à ses obligations paternelles : « *c'est compliqué la gestion du temps c'est très compliqué* » ou « *et aussi donc moi j'ai décidé de tenir mes engagements avec mes enfants* » ; en évoquant son fils, il précise : « *quand je dis je t'accompagne je t'accompagne il peut se passer quoi que ce soit non je suis pas disponible je peux pas j'ai déjà un rendez-vous* ». Irina, pour sa part, reporte sans cesse ses congés pour pallier les absences de ses cadres : « *on est sur du 24 24 7 sur 7 24 / voilà // donc on pourrait être là tout le temps / y aura toujours kekchose à faire // c'esstt veu / bon là ch fais la continuité de / je fais la / le fil conducteur de l'été / (rires)* ».

5-1-2 Les points qui distinguent les quatre entretiens

J'ai pu observer qu'Irina et Mathieu ont introduit leur propos par la présentation de l'histoire de leur institution et du fonctionnement de leur structure, ce que ne font pas Denis et Christine. De même, Irina et Mathieu expliquent qu'ils ont occupé leur fonction parce qu'un autre les a élus, voire assignés à cette place de direction, son président d'Association pour Mathieu et son directeur pour Irina. Alors que Christine décrit ce que je désignerais par une « assignation négative » le fait que c'est sa directrice qui a tout tenté pour la détourner de cette voie. Denis, quant à lui, évoque avec culpabilité comment il a pris son premier poste de directeur en quittant

son propre directeur qui, à l'époque, traversait une période de crise sur le plan professionnel ; qu'il mentionne en ces termes : « *et ça été très compliqué pour moi hein de le quitter ce monsieur / parce que je savais que la boîte si elle tournait à un moment donné grosso modo c'est aussi parce qu'il m'avait à ses côtés* ».

Irina, Mathieu et Denis font part de leur grande inquiétude concernant les jeunes majeurs dont l'accompagnement est de plus en plus court du fait des choix des politiques départementales et plus largement nationales ; c'est une préoccupation que Christine n'a pas abordée, cela pourrait-il s'expliquer par le jeune âge des enfants qui sont accueillis dans sa MECS ? En revanche, elle a longuement fait part de son intérêt pour la situation des jeunes détenus : « *j'ai fait des groupes de parole en prison / auprès de jeunes détenus / auprès de / d'hommes dét'nus / et auprès de transsexuels dét'nus / donc euh / voilà / la population incarcérée // j'l'ai quand même mm / j'l'ai quand même pas mal côtoyée pendant neuve années / neuf années / sur mon temps personnel* ».

Les deux directrices et Mathieu évoquent la deuxième guerre mondiale sous différents aspects : Irina pour expliquer que l'Association pour laquelle elle travaille a été créée pour accueillir les orphelins qui avaient survécu à la guerre. Mathieu évoque un survivant des camps de concentration qui est devenu psychanalyste. Christine fait également allusion à l'horreur des camps à travers l'évocation de sa lecture du livre *La nuit* d'Elie Wiesel.

Comme je viens de le mentionner, Mathieu fait une référence à la psychanalyse à travers la théorie de Frankl qui a survécu aux camps de la mort et qui défend l'idée selon laquelle, « *c'est que ceux qui arrivaient à survivre / dans ces conditions / heu / étaient les / ceux qui trouvaient un sens à leur vie* ». Christine évoque son analyse laissant entendre qu'elle aura à reprendre avec son analyste des élaborations qu'elle pense avoir ébauchées pendant l'entretien.

Denis et Mathieu ont abordé leur rapport à leur hiérarchie dans des modalités complètement opposées, pour le premier sur un mode très conflictuel, pour le second sur un mode très harmonieux.

5-2 Mise en perspective des discours au plan latent

À partir des analyses cliniques des quatre entretiens, je vais tenter ici de rassembler d'une part, les hypothèses interprétatives que j'ai tirées de l'analyse du discours latent de chaque entretien et d'autre part, de dégager certains éléments de compréhension issus de ce travail d'analyse de l'ensemble.

5-2-1 Espace de l'entretien

À cette étape de mon travail, je peux me demander jusqu'où les conditions de l'entretien ont influé sur le discours des interviewés. Durant l'entretien de Christine et Denis, j'ai été assise face à l'interviewé·e sans table ni bureau, c'est-à-dire que nous étions, intervieweuse et interviewé·e, corporellement « exposé·e » au regard l'un·e de l'autre dans une plus grande proximité que pour les entretiens réalisés avec Denis et Irina où nous étions séparé·e·s par une table. Je peux remarquer qu'il y a eu quelque chose de moins défendu dans les propos de Denis et Christine que dans ceux de Mathieu et Irina : ils ont abordé des questions un peu plus personnelles, comme, par exemple pour Christine, son rapport à l'écriture ou encore l'évocation qu'elle fait de son analyse : « *faudrait p'tête que j'en parle à mon analyste / (grand éclat de rires) (en riant) chuis en train d'me dire que je suis complètement dérangée / (elle continue de rire) » (l. 405, p. EC-15). Denis, quant à lui, fait référence à sa vie familiale, à sa compagne et ses enfants. J'ai ressenti que les deux directrices et les deux directeurs se sont saisis de l'espace-temps de l'entretien comme d'une sorte de lieu de repos ; en effet, ils et elles ont semblé content·e·s d'y consacrer une heure durant laquelle ils n'étaient pas sollicitables par leurs équipes ou pendant laquelle ils ont su se dégager de ces sollicitations lorsqu'elles ont eu lieu ; je pense à Denis qui, bien qu'il ait été dérangé à plusieurs reprises, a su se défendre de ces intrusions pour préserver le cadre de l'entretien. J'ai eu le sentiment que ce fut pour tou·t·e·s un moment durant lequel ils et elles se sont confié·e·s à moi et que, de plus, ils et elles étaient content·e·s de le faire. J'entends par *confier*, le fait d'*abandonner*, de se *décharger*, de me *déléguer* la prise en charge de ce temps et surtout la responsabilité de cet espace-temps, pour qu'ils*

et elles puissent s'y *poser* pour dérouler leur pensée voire pour avoir la liberté de parler de « la manière dont [il ou elle vivait] leur fonction de direction comme ça [leur venait] » pour reprendre la consigne que je leur ai proposée. Le fait que les interviewé·e·s se soient prêté·e·s si volontiers au cadre de l'entretien laisse supposer que ce fut pour eux et elles un vrai temps de pause, un espace qui a permis que l'horloge du temps de la MECS se suspende un peu.

5-2-2 Regard du directeur ou de la directrice sur son soi professionnel

Les analyses cliniques des quatre entretiens ont montré la manière que les directeurs et directrices interviewés ont de parler d'eux-mêmes dans leur fonction de direction. Ainsi, Denis a parlé à la première personne pendant toute la durée de l'entretien. Pour autant, quand je suis revenue sur ses propos, j'ai observé que ce directeur parle parfois de lui à la troisième personne lorsqu'il fait référence à son soi directeur : « *Je suis totalement directeur de ça...c'est moi, directeur qui me mets à 4 pattes ... j'ai été heuu un tout jeune directeur / j'étais le plus jeune des directeurs de l'Asso* ». Denis semble avoir besoin de prendre appui sur un soi directeur qu'il a tendance à idéaliser pour valoriser son soi personnel, un peu comme s'il existait vraiment à travers sa fonction. Au contraire de Denis, Irina préfère utiliser la première personne du pluriel ou le pronom indéfini *on* pour parler de sa fonction, ce qui, lors de la première étape d'analyse, m'a conduite à souligner une forme de manque d'assurance que j'ai considérée comme la nécessité pour elle d'être bercée par l'illusion groupale pour se sentir exister. En réécoutant à nouveau Irina, j'entends que sa volonté de mise en retrait au bénéfice du groupe produit l'effet inverse pour son interlocuteur ; à savoir une mise en relief de sa place, je dirais même de sa personnalité, parce qu'au-delà de souligner qu'« *heureusement [...] elle a ses collègues directeurs* », elle précise : « *la particularité c'est qu'j'ai le management on va dire de / de la maison d'enfants / mais j'm'occupe aussi des RH de l'ensemble des / du pôle / sur 130 salariés* », ce qui revient à dire qu'elle a sous son autorité près de 130 personnes ; on peut même se demander si elle n'a pas une position hiérarchique sur ses collègues directeurs et directrices. Cela laisse entendre qu'étant directrice du pôle, elle serait « plus » directrice que ses collègues qui ne

dirigent qu'un seul service ; on peut se demander si finalement l'éclairage qu'elle met sur les autres ne serait pas une manière de mettre en valeur la place très particulière et unique qu'elle occupe dans le groupe. Irina ne serait-elle pas prise dans un conflit psychique qui l'empêche de se mettre franchement en avant et en même temps un besoin d'être vue, regardée, voire admirée ? Mathieu, comme je l'ai déjà évoqué dans l'analyse clinique le concernant, est l'unique directeur, de l'unique établissement d'une Association. Il fait un récit quasi messianique de son « arrivée » dans son poste de directeur : « *y m'dit on a notre [...] directeur qui va partir en r'traite et on cherche un nouveau directeur et puis ce sera toi* ». La position de ce directeur semble tout à fait favorable sur le plan narcissique mais je peux me demander si cela est suffisant à combler son besoin d'amour et d'attention, comme en témoigne sa volonté de déjouer les stratégies des jeunes « *qui excellent à mettre en rivalité les uns contre les autres* » et de tout mettre en œuvre pour « *rétablir en permanence / l'unité entre les adultes / voilà / reconstruire / construire / reconstruire et consolider l'unité entre les adultes / parce que sinon on est mangé* ». Mathieu semble être dans une quête d'unité narcissique, cette unité qui, selon A. Green, « se donne immédiatement dans le sentiment d'exister, comme entité séparée » et qui est, précise cet auteur, « l'aboutissement d'une longue histoire, du narcissisme primaire absolu à la sexualisation des pulsions du Moi »⁶⁴³. Quant à Christine, l'image qu'elle a d'elle-même en tant que directrice, est celle du guide, de celle qui voit assez loin pour que les autres puissent la suivre : cette image paraît lui apporter une forme d'équilibre narcissique, entre ce que les autres peuvent lui apporter et ce qu'elle peut leur apporter en retour. Certes, comme l'écrit A. Green, « la blessure narcissique infligée à l'omnipotence infantile directe ou projetée sur les parents est notre lot à tous »⁶⁴⁴. Cette blessure demeurerait-elle un peu trop sensible pour certain-e-s les conduisant ainsi vers des métiers dont certaines facettes pourraient prendre soin de cette blessure narcissique ? La fonction

⁶⁴³ Green, A. (1983). *Narcissisme de vie Narcissisme de mort*. Paris : Les éditions de Minuit (2007), p. 27.

⁶⁴⁴ Ibid., p. 18.

de direction de MECS représenterait-elle, sous certains aspects, une fonction soignante des blessures narcissiques de ceux et celles qui l'occupent ?

5-2-3 Rapport au corps de la directrice, du directeur

C'est précisément l'analyse clinique de l'entretien de Mathieu qui m'a fait orienter mes recherches vers le thème du corps du directeur et de la directrice. C'est portée par la volonté de comprendre sa conception du corps au travail que je me suis dirigée vers les travaux de C. Dejours et d'autres chercheurs en psychodynamique du travail. Comme je l'ai évoqué dans l'analyse clinique de cet entretien, Mathieu illustre dans ses propos, que, comme l'énonce C. Dejours, « le travail révèle que c'est dans le corps lui-même que réside l'intelligence du monde et que c'est d'abord par son corps que le sujet investit le monde pour le faire sien, pour l'habiter »⁶⁴⁵. Mathieu énonce quant à lui avec conviction que « *pour l'dire en une formule // c'est en construisant quelque chose / qu'on s'construit soi-même / voilà / c'est en réparant un moteur qu'on s répare soi-même voilà* » (l.115, p. EM. 5). En effet, ce directeur explique comment il est tout entier engagé dans son travail, avec son corps entier qui influe sur ses affects et ses émotions. C'est en quelque sorte ce à quoi s'intéresse la psychodynamique du travail qui est « une clinique qui s'appuie avant tout sur la description et la connaissance des rapports entre travail et santé mentale »⁶⁴⁶. Comme je l'ai évoqué dans l'analyse clinique de cet entretien, j'ai trouvé que la manière dont Mathieu parle du travail manuel des adolescents avec leurs éducateurs était érotisée surtout lorsqu'il dit par exemple à propos de la production d'un portail qu'il s'agit de « notre sueur commune » s'adressant à un adolescent imaginaire. J'y entends aujourd'hui une évocation du corps érotique dans le sens de C. Dejours.

Irina, Denis et Christine abordent également leur rapport à leur corps au travail d'une manière plus implicite mais tout autant impliquée que le fait Mathieu. Dans l'analyse d'après-coup, je dirais que Denis, Irina ou Christine ont tendance à

⁶⁴⁵ Dejours, C. (2001). Subjectivité, travail et action. <http://www.fractale-formation.net/dmdocuments/dejours-subjectivité-travail-et-action.pdf>.

⁶⁴⁶ Ibid.

témoigner d'une sorte d'angoisse lorsqu'ils abordent le rapport à leur corps au travail. Denis, par exemple, dès le début de l'entretien, répond à la consigne en indiquant que la manière dont il vit sa fonction « *dans la minute /là / de manière très colérique (rire)* » (l. 13, p. ED-1) et, tout dans son corps à l'instant où il s'exprime, parle de cette colère à travers une grande tension corporelle, que j'ai eu l'impression d'avoir absorbée tout au long de l'entretien dans des oscillations allant de l'expression de la colère, de la tristesse, de la fierté au point qu'avec le recul, j'ai sans doute été imprégnée corporellement par ces variations d'émotions chez Denis. Je relève de l'inquiétude chez lui lorsqu'il indique : « *là je n'ai pas mangé aujourd'hui j'ai pas mangé hier midi sans pause repas /ce sont des journées de dingue* » (l. 103, p. ED-4), comme s'il décrivait comment il se sent rétréci physiquement. Il décrit aussi longuement les conflits dans lesquels il se sent pris, entre la sensation de se soumettre à une organisation dont il rejette profondément les valeurs et l'impossibilité de quitter son poste qui s'impose à lui parce qu'il doit continuer d'élever ses enfants pour qu'eux-mêmes obtiennent un métier à leur tour. Il est profondément inquiet des tensions par lesquelles il se sent tenaillé : « *combien de temps je vais pouvoir tenir avec ces tensions-là /qu'est ce qui m'empêche d'avoir trop de tension /où je trouve encore mon plaisir dans mon travail ehh* » ; j'ai l'impression de sentir comment ses deux corps, tant biologique qu'érotique, au sens de C. Dejours, sont dans une telle tension que l'on partage son angoisse que quelque chose puisse se briser en lui. Irina et Christine décrivent clairement comment le stress soumet leur corps à des excitations parfois insoutenables, provoquant fatigue et épuisement. Irina tente de dire la tension psychique qui est suscitée chez elle lorsqu'elle rencontre des salariés en situation de précarité et pour lesquels elle se sent impuissante. On peut imaginer l'état physique et psychique de Christine lorsqu'elle décrit les 4 heures qu'elle passe à conduire pour effectuer le trajet aller-retour entre son domicile et son lieu de travail auxquelles s'ajoutent, comme elle le précise, les 10 heures par jour qu'elle passe dans la MECS. C'est d'ailleurs le moment qu'elle choisit pour me dire qu'elle va quitter son poste parce que, précise-t-elle : « *là je dois dire / que / je fais pousse un p'tit peu / à c'niveau-là parce que / euh / je n'sais pas si je vais y arriver / quatre heure plus euh / parfois dix heures*

ici / euh / j'ai plus d'vie » (l. 272, p. EC-10). La revue *Les Cahiers de l'Actif* a consacré très récemment un dossier (janvier à avril 2018) à la fonction de direction, intitulé « Les Directeur(rice)s d'ESSMS : des “fusibles” sous (haute) tension... en quête de marge de manœuvre ? ». Le docteur Laurence Métayer, médecin du travail à Montpellier, y propose une contribution intitulée « Les directeurs d'ESSMS : des “Rambos” ? ». C'est à partir de sa propre expérience et de celle d'un autre médecin du travail d'une part et à partir d'entretiens qu'elle a eus avec deux directeurs d'ESSMS qu'elle témoigne. Elle décrit l'état de santé psychique des directeurs et directrices qu'elle reçoit dans le cadre de ses fonctions en écrivant qu'ils « craquent souvent, d'abord en silence, de peur d'alerter inutilement leur famille, ou leurs salariés »⁶⁴⁷. Elle précise par ailleurs qu'elle observe qu'ils doivent souvent « résister au chaos de la violence, que ce soit la violence liée aux agressions des salariés, aux rythmes de travail, à la pression des objectifs, mais aussi et surtout à la violence comme signe de dégradations des relations de travail »⁶⁴⁸. La violence décrite par L. Métayer est peu exprimée par les directeurs et directrices que j'ai interviewés, pourtant, elle paraît résonner en creux. Je peux me demander si les quatre directeurs et directrices ressentent aussi ce « chaos de la violence » ou bien y aurait-il chez eux une forme d'auto-censure pour aborder ces questions ? Le docteur L. Métayer décrit les mythes qui d'après elle entourent la fonction de direction, j'en relève quelques-uns : celui de « l'engagement de la tendance à l'abnégation », la tendance qu'auraient les directeurs de s'enfermer dans « une image narcissique de survalorisation », celui de « la toute-puissance et de l'infailibilité », et celle de penser que « se nourrir de stress de façon pérenne est un moteur de vie », mythes qui, investis à l'excès par les personnes occupant une fonction de direction, peuvent avoir de graves répercussions sur leur santé mentale et physique. Je fais le constat que chaque directeur ou directrice que j'ai interrogés, sauf Mathieu dans une moindre mesure, adopte à sa manière des conduites à risques, conscients que cela peut représenter un danger pour eux. Je pense par exemple à

⁶⁴⁷ Métayer, L. (2018). Les directeurs d'ESSMS : des “Rambos” ? Dans Les Directeur(rice)s d'ESSMS : des “fusibles” sous (haute) tension... en quête de marge de manœuvre ? *Les Cahiers de l'Actif*, 500-503, 91-127.

⁶⁴⁸ Ibid.

Denis qui reconnaît dépasser les limitations de vitesse lorsqu'il conduit, comportement qu'il justifie par la distance qui sépare les nombreux sites dont il assure la gestion. Christine reconnaît, quant à elle, le stress qu'elle s'impose sous prétexte d'y trouver aussi une source d'énergie, alors qu'Irina admet que si elle ne « *s'auto-limitait* » pas, elle pourrait aller au-delà de ses capacités physiques. Ces attitudes, à la lisière de certaines limites, n'auraient-elles pas des points communs avec les conduites à risque chez les adolescent·e·s, précisément ceux ou celles accueilli·e·s en MECS qui se caractérisent par des fugues, de l'errance, des tendances boulimiques ou anorexiques etc. ?

5-2-4 Rapport au temps de la directrice, du directeur

Comme je l'ai écrit dans les analyses cliniques de chaque entretien, tous les interviewés ont abordé la question de leur rapport au temps. Pour Irina, son rapport au temps est très marqué par la volonté qui semble utopique de maîtriser le temps en s'auto-limitant. On peut se demander si elle n'a pas l'illusion d'être repartie de zéro, puisque c'est elle qui a totalement reconstruit le *pôle* qu'elle dirige et qu'elle décrit comme une enveloppe qui la rassure mais qui sans doute sur le plan temporel, ne constitue pas pour autant une limite perceptible de ce temps physique qu'elle évoque. Pour Mathieu, son rapport au temps est directement lié à son rapport aux autres, car ce qui lui prend le plus de temps c'est sans aucun doute la relation : « *ça prend du temps / voilà / beaucoup de temps/ beaucoup beaucoup beaucoup / (grande inspiration) / ça prend du temps // dans la relation et ça prend du temps dans la préparation* » (l. 349, p. EM-12). Je peux me demander si l'idée d'un temps sans les autres pour Mathieu, comme je l'ai déjà indiqué, serait une façon de refuser de se tourner vers le passé. Il ne veut du temps que son présent et son futur : qu'y aurait-il pour lui dans ce passé qu'il ne veut pas ou plus voir ? Pour Christine, « *le temps ne suit pas* », il ne lui permet pas de faire tout ce qu'elle a à faire. Avec le recul, Christine ne serait-elle pas nostalgique d'un temps qu'elle n'a plus ? Je relie ce temps perdu à l'évocation que fait Christine de sa mère atteinte de la maladie d'Alzheimer : c'est comme si la maladie en prenant une part de la mémoire de sa mère lui avait ôté une part de son temps à elle ; a-t-elle encore un temps pour elle ?

Il y a le temps de la MECS et le temps de la route. Pour Denis, son rapport au temps semble très relié à l'idée qu'il se fait de sa fin : combien de temps va-t-il encore tenir ?

Irina, Denis et Christine parlent d'un temps en boucle qui, à mon sens, est l'image qui représente le mieux le temps de la MECS ; un temps qui tourne vite, très vite et revient comme s'il repartait à zéro pour refaire encore une boucle et encore une boucle ; pour François Duparc, « le temps en boucle » est une façon de « parler de la compulsion de répétition »⁶⁴⁹.

5-2-5 Pour conclure

En parvenant à l'étape conclusive de cette mise en perspective des analyses des entretiens, j'ai ressenti le besoin de vérifier le nombre d'occurrences du terme *violence* dans les propos des quatre directeurs interrogés. En effet, je réalisais que la plupart des consultants intervenants auprès des équipes travaillant en MECS décrivent l'intensité de la violence qui existe dans ces structures alors que cette notion ne m'était pas apparue lors des analyses que j'avais réalisées. Dans les *verbatim* des quatre entretiens, ce terme est utilisé une seule fois par Denis qui fait référence à la violence qui existait avant qu'il ne prenne la direction dans ces termes : « *l'institution dans laquelle y avait énormément de violence et que / j'ai pacifiée et et aujourd'hui là la le le contenu de travail est reconnu à l'extérieur* ». Pourtant, en revenant à nouveau sur le *verbatim* des entretiens, je réalise que cette violence est bien là mais un peu comme une toile de fond qui ne m'avait pas sauté aux yeux tant je suis profondément « habituée » à sa couleur presque naturelle pour moi : en effet, la directrice tapie au fond de moi a réussi à brouiller la vision et l'oreille de la chercheuse. Au-delà d'évoquer leur propre corps au travail, Denis et Christine font allusion au corps violenté des enfants accueillis : lorsqu'il tente d'expliquer qu'un de ses services détient une habilitation justice pour l'enfance délinquante, Denis dit qu'il accueille « *les mêmes et qu'[il est] capable d'accueillir dans la même institution un gamin / je vais au plus fort exprès un gamin qui a*

⁶⁴⁹ Duparc, F. (2015). Les gardiens du temps. Dans Boubli, M. & Barbier, A. *Temporalités psychiques en psychanalyse. Le présent du passé*. Paris : Éditions In Press, p. 31.

commis un viol et un jeune qui a été victime de viol / »(l. 627, p. ED-21). Christine, alors qu'elle tente de décrire en quoi elle est soumise aux urgences dans le cadre de son travail, donne cet exemple : « *en maison d'enfants / c'est très particulier / on n' / on n'peut pas être euh / ét'léger // parce qu'on travaille p / on travaille sur l'humain / on / on travaille / pour le bien-être des jeunes / pour euh / (inspiration) pour le meilleur / quand te / on r'çoit un appel et que /* (elle déglutit puis s'éclaircit la voix) *ou qu'un enfant vous dit / malgré son placement il est abusé / »*. Ni à l'écoute, ni à la transcription, ni à la lecture des propos transcrits, je n'avais entendu ou vu ces deux exemples qui, en quelques mots, parlent des meurtrissures que subissent, dans leurs corps, les enfants et adolescent·e·s accueilli·e·s dans les MECS que ces directeurs et directrices dirigent. Serait-ce une violence si évidente que nous n'en parlions plus ? Les professionnel·l·e·s qui travaillent dans ces structures ne sont-ils ou ne sont-elles pas marqué·e·s dans leurs deux corps par la confrontation à cette violence ? N'y aurait-il pas une forme de banalisation de la violence dans le sens qu'en propose C. Dejours lorsqu'il parle de banalisation de la souffrance au travail ? Cette formulation est inspirée de la *banalité du mal*, expression utilisée par Hannah Arendt pour décrire la banalité de la personnalité d'Adolph Eichmann, lieutenant-colonel SS qui a été jugé dans les années 62 à Jérusalem. Hannah Arendt, qui a assisté à tout son procès écrit à propos des dernières secondes de vie de cet homme sur l'échafaud : « comme si en ces dernières minutes, il résumait la leçon que nous a apprise cette longue étude sur la méchanceté humaine – la leçon de la terrible, de l'indicible, de l'impensable banalité du mal »⁶⁵⁰. Bien entendu, je ne dis pas qu'il y aurait une banalité de la violence dans le sens précis que donne cette auteure à cette expression, je me demande seulement s'il n'y aurait pas pour ceux qui vivent dans les institutions de la mésinscription, et pour ceux qui dirigent ce type d'institution, un mécanisme d'insensibilité à cette violence qui se met en place pour « tenir ». Comme je l'ai indiqué dans la mise en perspective des entretiens sur le plan du manifeste, un directeur et une directrice ont clairement fait référence à des personnes qui ont

⁶⁵⁰ Arendt, H. (1966). *Eichmann à Jérusalem*. Paris : Folio (2002), p. 440.

traversé l'horreur des camps de concentration et qui y ont survécu. J'entends dans cette évocation un message de vitalité extrême pour parler non pas d'une pulsion de vie mais d'une pulsion de « survivance », un ressort qui porterait ceux et celles qui dirigent ces institutions du côté du vivant.

CONCLUSION

« Maintenant il faut se quitter »⁶⁵¹...

Ce travail se termine. Je dois accepter de me séparer de cet objet-thèse qui fut une sorte de pays d'accueil depuis maintenant plusieurs années. Ce travail de recherche est devenu au fil du temps une sorte d'enveloppe protectrice qui m'a évité de me laisser ré-absorber par ma fonction, une fois que j'ai réussi à prendre une certaine distance après mon congé pour écrire. Ce fut comme un abri dans lequel j'étais en sécurité au fond de mon jardin puisque c'est là que je me suis réfugiée, sans téléphone, pour les moments d'écriture qui ont été les plus féconds. La petite maison au fond du jardin est toujours là, la thèse ne m'y attend plus pour être construite, rédigée, façonnée ; elle est achevée, apprêtée pour être lue et re-mise en mouvement, réinterrogée, vitalisée par de nouvelles questions qui vont m'être adressées me conduisant à des élaborations inédites qui ne manqueront pas de se poursuivre après la soutenance. Je vais pourtant devoir penser à me constituer d'autres enveloppes, sans doute, plus internes pour pouvoir continuer d'occuper cette fonction de direction, que j'aime occuper, afin d'éviter de m'essouffler à nouveau.

Je vais avoir de nombreuses pistes à poursuivre sur le plan de la recherche, d'autant que j'ai obtenu un poste d'enseignante chercheuse professionnelle (MAST) à mi-temps. Je continue de rêver d'un temps dont je pourrai disposer après la soutenance dans lequel je pourrai lire tout ce à quoi j'ai dû renoncer pour prendre en compte la temporalité imposée et l'échéance fixée pour le dépôt de ce travail. Le fait que ma part chercheuse ait été reconnue par la direction de l'Association (AVVEJ) dont je dirige un établissement est essentiel pour moi.

Durant toutes ces années de réalisation de la thèse, je ne sais combien de fois j'ai cru m'approcher de la définition de cette fonction de direction et combien de fois j'ai dû réaliser que l'idée m'avait échappé avant même que je puisse écrire une seule ligne. Je crois que les raisons qui poussent un directeur ou une directrice à occuper

⁶⁵¹ J'emprunte ce titre au livre de Catherine Chabert (2018) *Maintenant il faut se quitter...* Paris : Puf.

une fonction de direction demeurent encore relativement énigmatiques, même après tout ce travail que j'ai conduit.

En contrepoint de l'analyse du chapitre écrit par Rosa que j'ai placée en prologue de ce travail, j'ai ressenti, au cours de la dernière année de rédaction de la thèse, le besoin de réaliser un nouvel entretien avec une personne ayant été directrice pendant 5 ans au sein de la même Association que moi et dont je savais qu'elle venait de choisir de quitter sa fonction de directrice. Elle a accepté de me parler de la manière dont elle avait vécu cette fonction. Ce projet venait répondre à la nécessité que j'éprouvais de me tourner du côté de la vie pour terminer ce travail. En effet, j'avais une forme d'insatisfaction d'avoir commencé cet écrit par l'histoire d'une directrice qui était décédée, sans un contrepoint du côté d'une directrice qui s'en sortait bel et bien « vivante ». Il ne s'agit pas à proprement parler d'un entretien clinique dans la mesure où je connaissais cette personne et je n'ai pas fait de cet entretien une analyse exhaustive mais je souhaite mentionner quelques éléments qui m'ont paru marquants au plan des propos manifestes. Farah est le prénom fictif que j'ai choisi pour cette directrice ; Farah signifie « joie » en arabe, ce choix est de toute évidence connoté par mes projections sur cette ex-directrice.

Je connais Farah parce que nous avons eu l'occasion de travailler ensemble avant que nos deux chemins se séparent. Elle a dirigé une structure accueillant des enfants et adolescents entre 13 et 17 ans pendant six années avant de faire le choix de quitter à la fois l'Association et sa fonction de direction. Au moment de l'entretien, elle avait quitté son poste depuis près d'un an et elle s'apprêtait à ouvrir un lieu de vie avec son mari pour y recevoir des enfants dont le parcours avait été émaillé de nombreux placements en institution. Pour introduire cet entretien, j'ai tout simplement demandé à Farah de me parler de la manière dont elle avait vécu son expérience de directrice, le plus spontanément possible. Farah commence d'abord par dire que c'est depuis qu'elle est partie qu'elle mesure le degré de « *souffrance* » avec lequel elle a traversé ces cinq années de direction. La première fois où elle s'est rendue dans l'établissement qu'elle s'apprêtait à diriger, elle se souvient de l'impression très négative qu'elle avait eue ; elle dit qu'elle a pensé que c'était un endroit « *qui puait la mort et l'enfermement et la dégradation* ». C'est pourtant dans

un esprit de défi qu'elle a tout de même eu envie de tenter l'aventure. Farah revient sur son itinéraire ; elle a 25 ans d'expérience dans le secteur humanitaire et culturel. Farah raconte, pendant les 20 premières minutes de l'entretien qui a duré 59 minutes, son immersion dans l'institution, « *la souffrance des enfants* » face à « *l'empêchement de penser des adultes* », en donnant plusieurs exemples de situations d'enfants qui tombent dans ce qu'elle appelle le « *trou noir institutionnel* », qu'elle définit comme un endroit dans l'institution où les projets, les énergies se trouvent comme aspirés ; « *c'est l'endroit où on est oublié* » précise-t-elle. Farah parle de la violence dont elle a été l'objet de la part des professionnels qu'elle dirigeait dès les premiers temps de sa prise de fonction. Elle revient sur un courrier anonyme qui lui avait été adressé et dont la copie avait également été adressée au conseil d'administration et à la Direction Générale de l'Association qui l'employait ; elle dit se souvenir du jour où elle a complètement « *craqué* » en présence de tous ses collègues directrices et directeurs parce qu'elle ne supportait plus le « *tissu d'horreurs* » contenus à son propos dans ce courrier. Elle avait refusé de se reconnaître dans ce qui était écrit à son propos dans ce courrier, mais cet écrit avait réussi à l'ébranler et la faire douter d'elle-même. C'est à partir de cet événement qu'elle dit avoir cherché des étayages hors de l'institution à travers des espaces d'élaboration individuelle. Elle remarque également que c'est grâce aux retours rassurants de ses pair·e·s (les autres directeurs de l'Association) qu'elle a réussi à se « *reconstituer intérieurement* ». Le contact permanent qu'elle a tenu à maintenir avec les enfants dans l'institution lui a aussi permis de rester « *fondamentalement* » reliée au sens qu'elle mettait dans cette aventure. Lorsque je l'invite à me parler de ses frustrations en reprenant un terme de Rosa, Farah indique que le plus compliqué pour elle, ce fut de n'avoir pas réussi à « *donner envie aux professionnel·e·s [qu'elle] dirigeait* » et qu'elle a plutôt l'impression d'avoir dû « *les faire accoucher de force* » lorsqu'il s'agissait de les mobiliser pour soutenir des projets nouveaux. Elle dit qu'elle a été sidérée devant la souffrance exprimée par ces professionnel·e·s et dont elle ne parvenait pas toujours à comprendre l'origine ; les personnes nouvellement embauchées étaient animées d'un grand dynamisme et très vite, elles renonçaient, un peu comme si l'institution « *suçait*

littéralement la force vitale des gens ». Farah dit également que le pire qui aurait pu lui arriver après cette expérience, c'est « *le dégoût* » et que, suite à cette expérience de direction, elle n'ait plus jamais eu envie de travailler dans le secteur de la Protection de l'Enfance. Cette réflexion la fait revenir sur la question de la mort et de la vie dans l'institution. Elle dit : « *parce que pour moi c'est contraire à la vie une institution / c'est pas ça la vie / c'est / la vie c'est des gens / des vieux / des jeunes / des gens qui vont bien / des gens qui vont pas bien / des gens qui ont un peu plus compris / un peu moins compris // tout ça est comme / ensemble/ et puis on / on gère les choses ensemble //* ». En résonance à l'écrit de Rosa, j'ai aussi interrogé Farah sur la manière dont elle s'était « débrouillée » de la question de la séduction dans sa fonction de directrice ; elle répond qu'elle « n'est pas une personne de séduction » et qu'elle préfère essayer de rencontrer l'autre sans user de stratégies sur le registre de la séduction. Farah conclut cet entretien en disant à quel point elle a l'impression qu'elle s'est endurcie à travers cette expérience, mais que, sans doute, « *il n'y a pas d'autre moyen de survivre à ce job que de s'endurcir* ». Aujourd'hui, Farah a l'impression d'avoir récupéré sa propre vie alors qu'elle a le sentiment d'avoir eu « *une vie étrange pendant 6 ans* » ; paradoxalement, c'est aussi grâce à ce qu'elle a vécu en occupant cette fonction de direction qu'elle peut aujourd'hui construire le lieu de vie où elle accueille « *des enfants qui ont traversé de grosses institutions* ». Diriger ce type d'institution, selon Farah, c'est accepter un « *travail d'enfantement permanent* ».

J'ai l'impression d'entendre en creux, tant dans les propos de Farah, que dans l'écrit de Rosa mais également dans les propos d'Irina, Denis, Christine ou Mathieu, le reflet d'un besoin de dénouer quelque chose d'énigmatique pour chacun·e. La volonté et la détermination que les un·e·s et les autres mettent à occuper cette fonction, un peu comme un combat, ne laissent-elles pas apparaître que ces directrices et directeurs chercheraient à réparer des aspects de leur propre histoire ? On pourrait en effet se demander de quels traumatismes anciens chacun·e viendrait chercher réparation. Toutefois pour pouvoir vérifier une telle hypothèse, c'est une autre méthodologie de recherche qu'il faudrait utiliser ; le fait que le rapport à leur fonction soit aussi intense, voire passionnel, tant pour les hommes directeurs que

pour les femmes directrices, comme j'ai pu l'analyser par exemple au niveau de leur rapport au temps que de leur rapport à leur corps, laisse entendre qu'ils et elles y trouvent des bénéfices malgré les grandes difficultés dans l'exercice même de leur fonction.

Que pourrait-on proposer aux futur·e·s directrices et directeurs pour les aider à appréhender les maltraitances sinon les attaques dont ils risquent de faire l'objet, du fait de leur position et des projections qu'ils et elles susciteront chez celles et ceux qu'ils et qu'elles vont diriger ? Quel genre de tiers peut-on imaginer pour aider les directrices et les directeurs à tempérer la violence de ces situations ? Pourquoi ne pas imaginer des dispositifs groupaux qui les soutiendraient dans l'analyse de leur fonction ? Pour autant, il me semble important que si des espaces d'élaboration leur étaient proposés, il importe qu'ils le soient dans une forme d'extériorité ; je veux dire que des directeurs et directrices puissent travailler leur position dans des groupes composés de pair·e·s qui ne font pas partie de la même Association. Je pense que, par exemple, la supervision proposée au conseil de direction de l'AVVEJ présente de nombreux intérêts mais qu'elle atteint ses limites, me semble-t-il, si les directeurs et directrices souhaitent travailler à comprendre davantage des ressorts de la position psychique qu'ils ou elles occupent et pour qu'elles ou ils puissent préserver une suffisante distance leur permettant de s'investir pleinement sans pour autant disparaître totalement en tant que personne, absorbé·e·s par la fonction.

Liste des sigles

ANDESI :	Association Nationale des Cadres du Social
ANESM :	Agence Nationale de l'Évaluation et de la qualité des Établissements et Services sociaux et Médico-sociaux
ANMECS :	Association Nationale des Maisons d'Enfant à Caractère Social
ARAFDES :	Association en Rhône-Alpes pour la Formation des Directeurs d'Établissements Sociaux
ASE :	Aide Sociale à l'Enfance
ATD :	Avis Tiers Détenteur
AVVEJ :	Association Vers la Vie pour l'Éducation des Jeunes
B P :	Budget Prévisionnel
BTS :	Brevet de Technicien Supérieur
CA :	Conseil d'Administration
CAFDES :	Certificat d'Aptitude aux fonctions de Direction d'Etablissement ou de service d'intervention Sociale
CAFERUIS :	Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et de Responsable d'Unité d'Intervention Sociale
CE :	Comité d'Entreprise
CET :	Compte Épargne Temps
CCN 66 :	Convention Collective Nationale de 1966
CV :	Curriculum Vitae
CVS :	Conseil de Vie Sociale
CHSCT :	Comité d'Hygiène, de Sécurité et des Conditions de Travail
CNAM :	Conservatoire National des Arts et Métiers
CNED :	Centre National d'Enseignement à Distance
DHEPS :	Diplôme de Hautes Études des Pratiques Sociales

DIPC :	Document Individuel de Prise en Charge
DREES :	Direction de la Recherche des Études de l'Évaluation Statistique
DUD :	Document Unique de Délégation
EHESP :	École des Hautes Études en Santé Publique
ERP :	Établissement Recevant du Public
ES :	Éducation Surveillée
ESMS :	Établissements Sociaux et Médico-Sociaux
ETSUP :	École Supérieure de Travail Social
FIAP :	Formation à l'Intervention et à l'Analyse des Pratiques
FIPHFP :	Fond pour l'Insertion des Personnes Handicapées dans la Fonction Publique
GEPS :	Groupe National des Établissements Publics Sociaux et Médico-sociaux
IRTS :	Institut Régional en Travail Social
MIE :	Mineur Isolé Étranger
MRPP :	Maison de la Recherche sur les Pratiques Professionnelles
ONED :	Observatoire National de l'Enfance en Danger
PEAD :	Placement Éducatif À Domicile
PJJ :	Protection Judiciaire de la Jeunesse
PMI :	Protection Maternelle Infantile
RESP :	Réseau des Écoles de Service Public
RH :	Ressources Humaines
SSP :	Services Sociaux Polyvalents
TGD :	Très Grande Difficulté
UNIFED :	Union de fédérations intervenant au sein de l'économie sociale regroupant des organisations d'employeurs

Bibliographie

A

- Anzieu, D. (1999). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod (2005).
- Anzieu, D. (2009). *Le travail de l'inconscient. Textes choisis, présentés et annotés par René Kaës*. Paris : Dunod.
- Ardoino, J. (1991). *Les Avatars de l'éducation, problématiques et notions en devenir*. Paris : Puf (2000).
- Arendt, H. (1966). *Eichmann à Jérusalem*. Paris: Folio (2002).
- Arendt, H. (1972). Qu'est-ce que l'autorité ? Dans Arendt, H. *La crise de la culture*. Saint-Amand : Folio essais (2002).
- Arnoulet, F. (1994). L'enseignement congréganiste en Tunisie aux XIXe et XXe siècles. *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, 72, 26-36.
- Aubert, N. (2003). *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*. Malesherbes : Flammarion (2010).
- Aubert, N. & Haroche, C. (dir.) (2011). *Les tyrannies de la visibilité*, Toulouse : Éditions Érès.
- Aulagnier, P. (1984). *L'apprenti-historien et le maître-sorcier – du discours identifiant au discours délirant*. Paris : Puf (2004).
- Aulagnier, P. (1989). Se construire un passé. Exposé théorique. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 7, Colloque de Monaco, 191-220.
- Batifoulier, F. & Touya, N. (2014). *Travailler en MECS: Maisons d'enfants à caractère social*. Paris : Dunod.
- Barbier, J.-M., Chauvigné, C. & Vitali, M.-L, (coord.) (2011). *Diriger : un travail*. Paris : L'Harmattan.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Puf. (2001).
- Barthes, R. (1981). *Le Grain de la voix*. Paris : Éditions du Seuil (1999).
- Baudoin, N. (2007). *Le sens de l'orientation*. Paris : L'Harmattan.

Beillerot, J. (2001). Analyser des pratiques et analyse institutionnelle. Dans Blanchard-Laville, C. & Fablet D (dir.) *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (p. 171-177). Paris : l'Harmattan.

Hommage à Jacky Beillerot (2004). Dans *La lettre du GEHFA (Groupe d'Étude Histoire de la Formation des Adultes)*, 14.

Bertrand, D. (2009). Penser plus pour dépenser moins. Dans Lebrun, J,-P. *Y-a-il un directeur dans l'institution ?* (p. 13-23). Rennes : Presses de l'EHESP.

Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120, (1), 29-57.

Bihan, R. (2016). Le directeur, vecteur d'optimisme et de possible. Dans Henry, H. (dir.) (2016). *La fabrique du changement au quotidien. Paroles de directeurs* (p. 57-73). Rennes : Presses de l'EHESP.

Blanchet, A. (1991). *Dire et faire dire*. Paris : Armand Colin (2015).

Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (2002). Entretien avec Jacky Beillerot. *Recherche et Formation*, 39, 103-106.

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Pechberty B. & Hatchuel, F. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111–162.

Blanchard-Laville, C. (2013). Comment définir la démarche clinique d'orientation psychanalytique ? http://pedagopsy.eu/clinique_blanchard_laville.html.

Blanchard-Laville, C., Bossard, I.-M. & Verdier-Gioanni, C. (2014). L'évolution du *je enseignant* de Benoît : entre « permanence et changement ». Dans Chaussecourte, P. *Enseigner à l'école primaire. Dix années avec un professeur des écoles* (p. 111-144). Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C. (2015). Pour une analyse clinique de la pratique dans les métiers du lien. *Actes des 28èmes journées d'études de l'Association des Paralysés de France* (29 et 30 janvier 2015). Paris : Maison de l'Unesco.

Bion, W. R. (1967). Attaques de la liaison. Dans Bion, W. R. *Réflexion faite* (p. 105-123). Paris : Puf (2012).

C

Caillot J.-P. (1994). Le sacrifice et l'envie, la colère, la honte et le triomphe. *Gruppo*, 10, 41-57.

Caillot, J.-P. (2003). Envie, sacrifice et manœuvres perverses narcissiques. *La Revue française de psychanalyse*, 67, 819-838.

Castarède, M-F. (1983). L'entretien clinique à visée de recherche. Dans Chiland, C. *L'entretien clinique* (p. 140-171). Paris : Puf (1980).

Chabert, C. (2018). *Maintenant il faut se quitter...* Paris : Puf.

Chapelier J-B. (2005). Apport de la clinique des groupes à la métapsychologie : le concept d'auto-engendrement. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 45, 69-90.

Chaussecourte, P. (2014) *Enseigner à l'école primaire. Dix ans avec un professeur des écoles*. Paris : l'Harmattan.

Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17, 107-127.

Chauvigné, C. (2011). Faire travailler. Dans Barbier, J.-M., Chauvigné, C. & Vitali, M.-L., (dir.) (2011). *Diriger : un travail*. Paris : L'Harmattan.

Cifali, M. & Perilleux, T. (2012). *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques*. Paris : L'Harmattan.

Clero, J-P. (2007). *Qu'est-ce-que l'autorité ?* Paris : Librairie philosophique Vrin.

Costantini, C. (2009). Le chercheur : sujet-objet de sa recherche ? *Cliopsy*, 1, 101-112.

D

Debord, C. (1980). Pour une déontologie de la fonction de direction d'établissement à but non lucratif. *Bulletin de liaison C. R. J. I. A.*, 46, 15-17.

De Gaulejac, V. (2012). *La recherche malade du management*. Versailles : Quae.

- Dejours, C. (1986). *Le corps entre biologie et psychanalyse*. Paris : Payot.
- Dejours, C. (1989). *Les dissidences du corps. Répression et subversion en psychosomatique*. Paris : Payot & Rivages (2017).
- Dejours, C. (2001). Subjectivité, travail et action. <http://www.fractale-formation.net/dmdocuments/dejours-subjectivité-travail-et-action.pdf>.
- Dejours, C. (2005). *Le corps, d'abord*. Paris : petite bibliothèque Payot.
- Dejours, C. (2009). *Travail vivant : Sexualité et travail*. Paris : Éditions Payot & Rivages.
- Dejours, C. (2017). Troisième topique et analyse de la destructivité. *Le Carnet PSY*, 206, 42- 48.
- Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion (1980).
- Donadellon, C. (1989). Directeur d'établissement...homme d'orchestre : une fonction entre terre et ciel, droite et gauche, avant et arrière. *Lien social*, 15.
- Dubet, F. (2002) *Le déclin de l'institution. L'épreuve des faits*. Paris : Éd. du Seuil.
- Dubreuil, B. (2004). *Le travail de directeur en ESMS*. Paris : Dunod (2013).
- Duparc, F. (2001). Inquiétante voracité. (De l'œil à la bouche, du sein au regard). *Revue française de psychanalyse*, 65, 1463-1485.
- Duparc, F. (2015). Les gardiens du temps. Dans Boubli, M. & Barbier, A. *Temporalités psychiques en psychanalyse. Le présent du passé* (p. 21-40). Paris : Éditions In Press.
- Duquesnes, J.-L. (2010). En manageant, un directeur trahit-il le médico-social ?, *Empan*, 78, 128-133.

E

- Enriquez, E. (2007). *Clinique du pouvoir : les pouvoirs du maître*. Ramonville Saint-Agne : Éditions Érès.

Enriquez, E. (1987). Le travail de la mort dans les institutions. Dans Kaës, R. *L'institution et les institutions. Études psychanalytiques.* (p. 62-94). Paris : Dunod, (2003).

F

Ferenczi, S. (1927). *Le traumatisme.* Paris : La petite bibliothèque Payot, (2007).

Ferenczi, S. (1932). *Journal clinique.* Paris, France : Éditions Payot (1985).

Ferenczi, S. (1932). *La confusion des langues entre les adultes et l'enfant.* Paris : Payot (2016).

Freud, S. (1901). *Psychopathologie de la vie quotidienne. Application de la psychanalyse à l'interprétation des actes de la vie quotidienne.* Paris : Éditions Payot (1975).

Freud, S. (1905). *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient.* Paris : Gallimard (1988).

Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle.* Paris : Gallimard (1987).

Freud, S. (1915). L'inconscient. Dans Freud, S. *Métapsychologie* (p. 65-121). Paris : Folio.

Freud, S. (1915). Pulsions et destins des pulsions. Dans Freud, S. *Métapsychologie* (p.11- 44). Paris : Gallimard (1968).

Freud, S. (1920). Au-delà du principe de plaisir. Dans Freud, S. *Essais de psychanalyse.* Paris : petite bibliothèque Payot (1977).

Freud, S. (1930) *Malaise dans la civilisation.* Paris : petite bibliothèque Payot (2010).

Freud, S. (1931-1936). XXIVème Leçon. Éclaircissements, applications, orientations. *Œuvres complètes. Psychanalyse XIX, 1931-1936, Nouvelle suite des leçons. Autres textes.* Paris : Puf (1995).

Freud, S. (1933). *Les nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse.* Saint- Amand : Folio Essais (1992).

G

Gaillard, G. (2012). Tensions dans les institutions, généalogie, déliaison, et emprise gestionnaire. *Actes de la journée régionale du 16 novembre 2012* : IRTS Marseille.

Gaillard, G. (2015). Le professionnel et l'équipe : entre engagement et dégageant, entre limite et prise de risque. *Actes des 28èmes journées d'études de l'Association des Paralysés de France* (29 et 30 janvier 2015). Paris : Maison de l'Unesco.

Gaillard, G. (2018). Tolérer l'effraction, travailler à inclure. Dans Bossard, L.-M. (dir.). *Clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation. Nouvelles recherches*. (p. 103-121). Paris : l'Harmattan.

Gaillard, G. & Gimenez, G. (2014). Narcissisme, créativité et prédation dans les groupes institués. *Bulletin de psychologie*, 66, 323-332.

Gauthier, P. (2005). Diriger un équipement social et médico-social aujourd'hui : les pratiques à l'épreuve de la réglementation. Dans Cornière H. & Guaquère D. (2005). *Être directeur en Action Sociale aujourd'hui : quels enjeux ?* (p. 11-14) Issy-les-Moulineaux : ESF.

Gavarini, L. & Petitot, F. (1998). *La fabrique de l'enfant maltraité. Un nouveau regard sur l'enfant et la famille*. Ramonville Sainte-Agne : Éres.

Gavarini, L. Blanchard-Laville, & C., Chaussecourte, P. (2006). Éthique et recherches cliniques. *Recherche et formation [en ligne]*, 52

Gavarini, L. (2013). Les approches cliniques d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation : défense et illustration du « plein emploi de la subjectivité » et de la singularité dans la recherche. *In Actes du Congrès international de l'AREF de 2013* (Actualités de la recherche en éducation et formation), université de Montpellier.

Gavarini, L. (2017). Le contre-transfert comme boussole et le transfert à la psychanalyse comme équipement pour tenir la place du répondant en situation clinique. *Cliopsy 17*, 83-105.

Geffard, P. & Hatchuel, F. (à paraître, 2019). Notice « fonction ». Dans Vandeveldé-Rougale A. & Fugier P. (coord.). *Dictionnaire de sociologie clinique*. Toulouse : Éres.

Gernet, I. & Dejours C. (2009). Évaluation du travail et reconnaissance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 8, 27-36.

Gernet, I. (2008). Le corps au travail. *Champ psychosomatique*, 51, 113-127.

Gibeault, A. (1980). *Les pulsions : amour et faim, vie et mort*. Paris : TCHOU.

Gomez, J.-F. & Chobeaux, F. (2010). Introduction. *Revue VST*. 107, 7-9.

Grange-Ségéral, É. (2014). Le travail à plusieurs en institutions et entre institutions. Dans Batifoulier, F. & Touya, N. *Travailler en Mecs, Maison d'enfants à caractère social* (p. 515-536). Paris : Dunod.

Green, A. (1983). *Narcissisme de vie, narcissisme de mort*. Paris : Les éditions de Minuit (2007).

Green, A. (1986). Pulsion de mort, narcissisme négatif, fonction désobjectalisante. Dans Green, A. et al. *Pulsion de mort*. (p.49-59). Paris : Puf.

Green, A. (1992). *La déliaison. Psychanalyse, anthropologie et littérature*. Paris : Hachette (1998).

Green, A. (2007). *Pourquoi les pulsions de destruction ou de mort ?* Paris : Éditions du Panama.

Grimaud, L., Jouve, A. & Sanchou, P. (2013). *Clinique et management : rupture ou transition ?* Toulouse : Érès.

Guetat-Calabrese, N., (2012). Mon parcours à l'ETSUP. Dans le cadre du cursus Superviseur et analyseur de pratiques professionnelles. Dans Coudert, F. & Rouyer, C. *Former à la supervision et à l'analyse des pratiques des professionnels de l'intervention sociale à l'ETSUP*. (p. 39-58). Paris : L'Harmattan.

H

Harrus-Révidi, G. (2012). Préface. Dans Freud, S. (1915). *Pulsions et Destins des pulsions* (p. 7-53). Paris : petite bibliothèque Payot.

Henry, H. (dir.) (2016). *La fabrique du changement au quotidien. Paroles de directeurs*. Rennes : Presses de l'EHESP.

Henri, A.-N. (2012). Des soignants sans vergogne. Dans Missonnier, S. (dir.). *Honte et culpabilité dans la clinique du handicap*. Toulouse : Érès.

Hinshelwood, R.D. (1989). *Dictionnaire de la pensée kleinienne*. Paris : Puf (2000).

J

Jankélévitch, V. (1983). *L'irréversible et la nostalgie*. Paris : Flammarion.

Jeanclaude, C. (2005). Le stress n'est pas un équivalent de l'angoisse. Dans Jeanclaude, C. *Les ombres de l'angoisse : La peur d'être vivant* (p. 75-88). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

K

Kaës, R. (1987). Réalité psychique et souffrance dans les institutions. Dans Kaës, R. *L'institution et les institutions : Études psychanalytiques* (p. 1-46). Paris : Dunod (2003).

Kaës, R. (1994). *La parole et le lien. Associativité et travail psychiques dans les groupes*. Paris : Dunod (2010)

Kaës, R. et coll. (2000). *Les Voies de la Psyché. Hommage à Didier Anzieu*. Paris : Dunod.

Kaës, R. (2007). Le deuil des fondateurs dans les institutions. Dans Nicolle, O. & Kaës, R. *L'institution en héritage*. (p. 45-74) Paris : Dunod.

Kaës, R. (2008). Définitions et approches du concept de lien. *Adolescence*, 65, 763-780.

Kaës, R. (2009). *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod.

Kaës, R. (2010). Le sujet, le lien et le groupe. Groupalité psychiques et alliances inconscientes. *Cahiers de psychologie clinique*, 34, 13-40.

Kaës, R. (2012). *Le Malêtre*. Paris : Dunod.

Kocyba, H. & Renault, D. (2007). Reconnaissance, subjectivisation, singularité. *Travailler*, 18, 103-118.

L

Lacan, J. (1932). *De la psychose paranoïaque dans ses rapports avec la personnalité*. Paris : Édition du Seuil (1975).

Ladsous, J. (2005). La loi, les droits et la conscience. Dans Cornière H. & Guaquère D. *Être directeur en Action Sociale aujourd'hui : quels enjeux ?* (p. 41-47) Issy-les-Moulineaux : ESF.

Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Puf (2004).

Laplanche, J. (1970). *Vie et mort en psychanalyse*. Paris : Flammarion (2001).

Laplanche, J. (1986). La pulsion de mort dans la théorie de la pulsion sexuelle. Dans Green, A. et al. *Pulsion de mort*. (p. 11-26) Paris : Puf.

Laplanche, J. (1987). *Nouveaux fondements pour la psychanalyse*. Paris : Puf.

Laplanche, J. (1993). *Le fourvoiement biologisant de la sexualité chez Freud*. Paris : Les Empêcheurs de tourner en rond.

Lebrun, J.-P. (2010). *Clinique de l'institution : Ce que peut la psychanalyse pour la vie collective*. Paris: Érès.

Lebrun, J.-P. (dir.) (2009). *Y-a-t-il un directeur dans l'institution ?* Rennes : Presses de l'EHESP.

Lefèvre, P. (1999). *Guide de la fonction directeur d'établissement dans les organisations sociales et médico-sociales*. Paris : Dunod (2003).

Lemaignan, B. (dir.) (2018). *Directeur dans le social. Témoignages à plusieurs voix de directeurs d'ESMS*. Lyon : Chronique sociale.

M

Manuel, M.-L. (2009). De l'individu au collectif : la fonction de direction, un pont entre deux rives. Dans Lebrun, J.-P. *Y-a-t-il un directeur dans l'institution ?* (p. 49-55). Rennes : Les Presses de l'EHESP.

Marbeau-Cleirens, B. (1983). Ce qui est mobilisé chez les deux interlocuteurs dans l'entretien clinique. Dans Chiland, C. *L'entretien clinique* (p. 41-82) Paris : Puf (2013).

Matho, Y. & Janvier, R. (2006). Figures du directeur et enjeux de la fonction. *Empan*, 61, 40- 47.

Maurin, A. (2009). Bruit-silence : d'une posture à l'autre, le contre-transfert d'une retranscriptrice, *Cliopsy*, 2, 49-57.

Métayer, L. (2018). Les directeurs d'ESSMS : des "Rambos" ? Dans Les Directeur(ice)s d'ESSMS : des "fusibles" sous (haute) tension...en quête de marge de manœuvre ? *Les Cahiers de l'Actif*, 500-503, 91-127.

Miramón J.-M., Couet D. & Paturet J.-B., (1992). *Le métier de directeur : techniques et fictions*. Rennes : Les Presses de l'EHESP (2012).

Miramón, J.-M. (2010). Le métier de directeur, toujours en devenir. *Empan*, 78, 38-52.

N

Nicolle, O. (2007). L'institution : temporalité et mythique. Dans Nicolle, O. & Kaës, R. *L'institution en héritage*. (p. 25-43). Paris : Dunod.

Norlyk, B. (2009). Discours de gestion: parler de la marche du pouvoir dans l'organisation. *Communication, langue au travail*. (s.l.) : (s.n.).

O

Omay, O. & Gaillard, G. (2009). *Alain-Noël Henri: Penser à partir de la pratique*. Toulouse : Érès.

Oui, A. (2008). *Guide de l'assistant familial*. Paris : Dunod.

P

Patricelli-Leseurre R. (2009). Le directeur est une directrice. Dans Lebrun, J.-P. (dir.), *Y-a-t-il un directeur dans l'institution ?* (p. 109-117). Rennes : Presses de l'EHESP.

Payette, A. & Champagne, C. (1997). *Le groupe de développement professionnel*. Québec : Presses de l'université de Québec.

Pinel, J.-P. (1996). La déliaison pathologique des liens institutionnels dans les institutions de soins et de rééducation. Perspective économique et principe d'intervention. Dans Kaës, R. et al. *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels* (p. 49-79). Paris : Dunod (2012).

Pinel, J.-P. (2007). Le traitement institutionnel des adolescents violents. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 48, (1), 109-122.

Pinel, J.-P. (2008). Les préadolescents et les adolescents sans limites et l'institution. *Le journal des psychologues*, 263, 23-24.

Pinel, J.-P. (2011). Les adolescents en grandes difficultés psychosociales : errance subjective et délogement généalogique, *Connexions*, 96, 9-26.

Pinel, J.-P. & Gaillard, G. (2012). Actif-passif, féminin-phallique : le travail des polarités au sein des équipes. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 14, 113-129.

Pinel, J.-P. (2016). Agirs violents, pathologie des limites et attaques hypermodernes des cadres institués. Dans Drieu, D. & Pinel, J.-P. *Violence et institutions* (p. 37-66). Paris : Dunod.

Pontalis, J.-B. (2012). *Avant*. Paris : éditions Gallimard.

R

Rattenni, A. (2016). Manager avec bonheur. Dans Henry, H. (dir.) (2016). *La fabrique du changement au quotidien. Paroles de directeurs* (p. 151-170). Rennes : Presses de l'EHESP.

Rault, J.-P. (2016). Décider...un métier. Dans Henry, H. (dir.) (2016). *La fabrique du changement au quotidien. Paroles de directeurs* (p. 77-93). Rennes : Presses de l'EHESP.

Rey, A. (2006). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert (2007).

Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La découverte, (2013).

Roucoules, A. (2010). Caractère propre de la fonction de direction. *Empan*, 78, 82-87.

Roussillon, R. (2007). *Manuel de psychologie et de psychopathologie, clinique générale*. Paris : Elsevier Masson.

S

Schaeffer, J. (2015). Rythmicité et différence des sexes dans la cure. Dans Boubli, M. & Bardier, A. *Temporalités psychiques en psychanalyse. Le présent du passé* (p. 91-106). Paris : Éditions In Press.

Schaeffer, J. (1997). *Le refus du féminin*. Paris : Puf (1998).

Sigaut, F. (1990). Folie, réel et technologie. *Techniques et cultures*, 15, 167- 179.

Smadja, C. & Szvec, G. (1993). Argument. *Revue française de psychosomatique*, 4, 5-6.

Stern, D.N. (1985). *Le monde interpersonnel du nourrisson*, Paris : Puf, (1989).

T

Thevenet, A. (1990). *Créer, gérer contrôler un équipement social ou médico-social*. Paris : E. S. F.

U

Urribarri, F. (2013). *Dialoguer avec André Green. La psychanalyse contemporaine, chemin faisant*. Paris : Ithaque.

Urribarri, F. (2013). Postface : passion Clinique, pensée complexe. Vers la psychanalyse du futur. Dans Green, A. *Illusions et désillusions du travail psychanalytique* (p. 243-271). Paris : Odile Jacob.

V

Vandeveld-Rougale, A. (2017). *La Novlangue managériale : emprise et résistance*. Toulouse : Éditions Érès.

Y

Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.

Sitographie

<https://annuaire.action-sociale.org/etablissements/protection-de-l-enfance/maison-d-enfants-a-caractere-social-177.html>.

<http://www.eref2013.univ-montp2.fr>.

<http://www.avvej.asso.fr/fichiers/pdf/projet-associatif-version-ag-du-28-06-13.pdf>.

<http://www.bulletindepsychologie.net/vente/derniers/R526.Php>.

<http://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2009-2-page-27.htm>.

<http://www.cnrtl.fr/etymologie/stress>.

<http://culturemath.ens.fr/content/du-calcul-aux-mathematiques-l-introduction-des-mathematique-modernes-dans-l-enseignement>.

<http://drees.solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/er974.pdf>.

<http://www.efrate.org/>.

<http://www.fractale-formation.net/dmdocuments/dejours-subjectivite-travail-et-action.pdf>.

<http://henri.textes.free.fr/anh/>.

www.Imaginetonfutur.com.

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006070721&idArticle=LEGIARTI000006426776>.

https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do;jsessionid=18283049A71E0F1692F3E4F436C5D3ED.tpdila18v_3?idArticle=LEGIARTI000006681801&cidTexte=LEGITEXT000006068512&dateTexte=20170711.

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000215460&categorieLien=id>.

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006074069&idArticle=LEGIARTI000006797804&dateTexte=29990101&categorieLien=cid>.

https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do;jsessionid=18283049A71E0F1692F3E4F436C5D3ED.tpdila18v_3?idArticle=LEGIARTI000006681801&cidTexte=LEGITEXT000006068512&dateTexte=20170711.

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000215460&categorieLien=id>.

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006074069&idArticle=LEGIARTI000006797804&dateTexte=29990101&categorieLien=cid>.

<http://media.education.gouv.fr/file/46/0/3460.pdf>.

http://niort-associations.fr/loi_decret_1901.pdf.

http://pedagopsy.eu/clinique_blanchard_laville.html.

<http://rechercheformation.revues.org/1226>.

<http://solidarites-sante.gouv.fr/metiers-et-concours/les-metiers-du-travail-social/les-fiches-metiers-du-travail-social/article/directeur-d-etablissement-ou-de-service-d-intervention-sociale>.

http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html

<https://www.servicepublic.fr/particuliers/vosdroits/F1907>.

Résumé

Diriger une Maison d'Enfants à Caractère Social.

Regard clinique sur la fonction de direction

Cette thèse porte sur la fonction de direction d'une maison d'enfants à caractère social (MECS). Le travail réalisé s'inscrit dans une approche clinique d'orientation psychanalytique. À partir de quatre entretiens cliniques de recherche auprès de deux directrices et deux directeurs de MECS, la chercheuse, occupant elle-même des fonctions de direction de MECS, propose de poser un regard clinique sur les différentes postures sous-jacentes à l'exercice de cette fonction. La thèse est organisée en trois parties : la première partie analyse l'itinéraire professionnel de la chercheuse et témoigne de l'évolution de son positionnement dans une démarche clinique d'abord en tant que professionnelle puis en tant que chercheuse. La deuxième partie présente le champ de la Protection de l'Enfance, la spécificité des MECS comme institutions de la mésinscription et des adolescents qui y sont accueillis, la fonction de direction à travers plusieurs ouvrages consacrés à cette question mis en écho avec l'expérience de fonction de direction occupée par la chercheuse. Un dernier chapitre propose quelques éclairages théoriques à propos de la pulsion et la pulsion de mort. La troisième et dernière partie est dédiée à l'analyse des entretiens et à la mise en perspective de ces analyses dans laquelle sont avancées des hypothèses de compréhension des enjeux conscients et inconscients dans l'exercice de la fonction de direction de MECS.

Mots clés : Fonction de direction – Démarche clinique – Mésinscription – Pulsion de vie-pulsion de mort –MECS

Abstract

Leading a Children's Care Home.

A clinical look at the function of leadership

This thesis focusses on the role of leadership in Children's Social Care Homes (MECS) and on the analysis of the psychological sources which underlie this role. The work is done as part of a clinical approach from a psychoanalytical position. Based on clinical interviews conducted with directors of MECS, the researcher proposes to take a clinical look at the different aspects of this function. The thesis is organised in three parts : the first part traces the professional journey of the researcher and shows the evolution of her position in a clinical approach to psychoanalytical orientation, first as a professional and then as a researcher. The second part presents an overview of child protection as well as the specificities of the "MECS" as institutions of care (mesinscription) linked to the characteristics of the adolescents they welcome. Based on the reading of several works on the function of leadership in this type of institutions and using her own experience as a director of a MECS countertransferentially, the researcher analyses the outlines of the definition of this function. The third and final part is dedicated to the analysis of the interviews and putting into the perspective of these analyses in which are advanced hypotheses for understanding of the conscious and unconscious stakes process of "déliaison" in such an institution and to the dualism of the impulse to life/impulse to death.

Key words: Function of Leadership - Clinical psychoanalytical approach - Care Institution (mésinscription) - Children's Social Care Home (MECS) - impulse to life/impulse to death.

