

# **D'une position de professionnelle du travail social à une position de chercheuse clinicienne**

Démarche clinique d'accompagnement *versus* démarche clinique de recherche *d'orientation psychanalytique*

**Narjès Guetat-Calabrese**

## **Introduction**

Après un itinéraire professionnel d'éducatrice spécialisée, j'ai assumé depuis l'année 2000 diverses fonctions de direction dans plusieurs structures sociales ou institutions éducatives. Depuis 2010, je suis directrice d'une Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS).

C'est en 2006 que j'ai repris un parcours d'études universitaires, d'abord un cursus de formation de 18 mois intitulé « Supervision et analyse des pratiques » à l'École Supérieure de Travail Social (ETSUP), puis un master de sciences de l'éducation, option Formation à l'Intervention et à l'Analyse des Pratiques (FIAP), à l'université Paris Nanterre, diplôme que j'ai obtenu en 2009. À l'issue de ce master, j'ai souhaité m'engager dans un parcours de recherche. C'est ainsi que, de 2010 à 2012, j'ai participé à un séminaire de doctorants organisé par Philippe Chaussecourte et Claudine Blanchard-Laville que j'avais respectivement pressentis comme directeur de ma thèse et comme tutrice de mon travail. Ce temps m'a permis à la fois de consolider mon désir de faire de la recherche et aussi de circonscrire mon thème d'investigation ; en 2012, j'ai décidé de me lancer dans l'aventure de la réalisation de la thèse et je l'ai soutenue le 17 décembre 2018, sous l'intitulé *Diriger une Maison d'Enfants à Caractère Social. Regard clinique sur la fonction de direction* (Guetat-Calabrese, 2018).

Parallèlement à ce parcours doctoral, j'ai assuré, depuis 2013, des charges de cours à l'ETSUP ainsi que dans le master FIAP à Nanterre, en particulier pour accompagner des étudiants dans la réalisation de leurs mémoires. Depuis cette dernière rentrée universitaire (octobre 2018), j'exerce à mi-temps à l'université de Nanterre comme maîtresse de conférences associée tout en conservant mon activité de directrice.

C'est ainsi que, entre 2010 et 2018, pour arriver au bout de ma thèse, j'ai dû construire par étapes une position de chercheuse clinicienne. Aujourd'hui, trois mois se sont passés depuis le moment de la soutenance, ce qui me

donne la possibilité de revisiter ce parcours pour appréhender comment s'est effectuée la transformation de ma position de professionnelle expérimentée en une position de chercheuse ou, plus modestement, pour mettre en lumière certains moments critiques que j'ai eu à traverser ou certains seuils significatifs que j'ai eu à franchir.

### **Ma découverte de la démarche clinique d'accompagnement des professionnels**

Dans les premiers temps de ma formation à Nanterre en Master FIAP, je me suis laissée « inspirer » par la découverte de ce que recouvraient les notions de *clinique* et *d'approche clinique d'orientation psychanalytique*, 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. Pour évoquer l'expérience concrète de l'analyste, André Green a la formule suivante : « 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 » (Green, 1992, p. 45). Je me permets de transposer une partie de 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 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 ».

Les recherches que soutenait l'équipe du Centre de Recherche Éducation et Formation (CREF) – intitulée en 2007 *Clinique du rapport au savoir* et aujourd'hui *Savoir, rapport au savoir et processus de transmission* – à l'origine du master FIAP ont offert des réponses à mes interrogations concernant ma place dans l'accompagnement des professionnels du travail social et plus précisément sur le registre de l'analyse de leurs pratiques professionnelles. Lors de ma formation à l'ETSUP, j'avais été marquée par le fait que la proposition qui nous était faite par les formateurs d'interroger nos mouvements contre-transférentiels à l'œuvre dans le groupe d'analyse des pratiques que nous animions, semblait paradoxalement étrangère à ces mêmes formateurs. J'avais alors vécu comme une trahison le fait que certains formateurs n'interrogent que les mouvements psychiques des professionnels en formation, comme s'ils déniaient leur propre « implication psychique » dans les échanges avec nous les étudiants-professionnels qu'ils accompagnaient dans ce parcours de formation ; en tout cas, c'est ainsi que je l'avais 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 travaillaient sur leurs mouvements psychiques dans leur interaction avec les étudiants, mais en plus en partageaient à certains moments l'analyse avec ces derniers. Cette

démarche nous conduisait presque naturellement, nous les étudiants, à laisser émerger à notre tour nos propres mouvements psychiques pour tenter de les élucider. Ainsi, il s'est agi pour moi d'un parcours de formation m'induisant à effectuer un véritable cheminement clinique. Dans l'après-coup, je me rends compte de l'importance de la dimension de recherche qui caractérisait aussi cette formation. Je réalise aujourd'hui que ce que je ressentais de la quête permanente de nos formateurs comme chercheurs m'a beaucoup inspirée.

Je remarque aussi que l'imprégnation de l'approche clinique que ce cursus nous transmettait ne se limitait pas à l'obtention du diplôme de master : il s'agissait pour chacun·e d'effectuer un parcours formatif qui se poursuivrait au-delà de la formation, pour autant que nous soyons en tant qu'étudiants-professionnels nourris par une pratique professionnelle concernant les métiers du lien. Tout, dans ce parcours de formation, permettait d'« instaurer un travail psychique à visée professionnalisante » (Blanchard-Laville, 2015, p. 10) ; c'est ainsi que C. 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 ainsi pour but « notamment de faciliter le développement de la fonction contenante 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 » (*Ibid.*).

Cette démarche clinique a représenté pour moi en tant que professionnelle une sorte « d'outillage psychique » me donnant une forme de compétence pour prendre soin de ma 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 » (Gaillard, 2015, p. 33). Je suis convaincue que la démarche clinique qui continue d'être soutenue dans le master – aujourd'hui dénommé *Clinique de la formation* et dans lequel je suis moi-même intervenante maintenant – 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-là. C'est d'ailleurs une transformation significative dont j'ai été témoin de la part des étudiants qui ont obtenu leur diplôme dans ce cursus depuis que j'y accompagne des groupes-mémoires en tant que chargée de cours ; ces derniers disent souvent que, dans leur pratique au quotidien, ils adoptent une écoute, une compréhension et une analyse des situations qui les conduit inévitablement à tenir compte de leur subjectivité tout en la 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.

En tout cas, pour ma part, 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 ma pratique. Je considère qu'il en va de ma responsabilité d'essayer de ne rien négliger de tous les phénomènes contre-transférentiels qui interviennent dans mes relations aux autres. 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, son propre parent » (Gaillard, 2018, p. 106). Cet auteur, à partir de la « *clinique des groupes institués* » qu'il a développée dans des institutions de soin et de travail social, énonce qu'il est indispensable, et j'aurais envie d'ajouter qu'il est urgent, « d'aider les professionnels dans leurs identifications à se différencier d'avec les sujets auprès desquels ils interviennent » (*Id.*, p. 103). En effet, je crois que peu de professionnels du travail social s'opposeraient 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 » (*Id.*, p. 105). 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. C'est d'ailleurs ce qu'avaient déjà observé, en 1993, Laurence 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 » (Gavarini, 2013). L'auteure explique que c'est dans l'après-coup de près de dix ans par rapport à cette recherche qu'elle a compris « comment les subjectivités étaient à l'œuvre dans le geste et les actes professionnels » et également comment « leur évocation des liens intrafamiliaux des familles dont ils avaient la charge était ancrée dans leurs représentations et dans leur histoire personnelle » (*Id.*, p. 5). L'ouvrage que L. Gavarini a co-écrit avec F. Petitot, *La fabrique de l'enfant maltraité* (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 » (*Ibid.*). 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* » (*Ibid.*).

Je dois avouer ici que, même si le séminaire central du master FIAP à Nanterre tentait de nous transmettre des éléments de la démarche clinique de recherche, j'ai réalisé, après un certain temps de participation au séminaire de thèse et surtout quand j'ai commencé à écrire pour la thèse le chapitre concernant le choix de ma démarche de recherche, que je me situais dans une forme de malentendu : je pense avoir confondu longtemps « démarche clinique d'accompagnement » et « démarche clinique de recherche » ; ce n'est que largement engagée dans le travail pour la thèse comme je le montrerai un peu plus loin que j'ai pu sortir de cette confusion.

## **Ma découverte progressive de la démarche clinique de recherche d'orientation psychanalytique**

### **Le choix du thème de recherche**

Les deux années précédant mon inscription officielle en doctorat m'ont permis de libeller 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 ces deux années préparatoires 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. Il faut dire que, étant directrice d'une Maison d'Enfants à Caractère Social (MECS) depuis 2010, la fonction de direction était devenue pour moi une source importante de questionnements. Je dois également mentionner que c'est sans doute mon propre rapport au temps et la manière que j'avais de l'évoquer avec mes camarades du séminaire doctoral lorsque je parlais de l'exercice de ma fonction de direction qui m'ont permis de réaliser l'enchevêtrement pour moi entre ces deux questions, celle de la fonction de direction et celle du rapport au temps. À partir de ce moment, 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 aujourd'hui si je n'avais pas alors un peu oublié les directeurs et directrices et leur fonction de direction. Il faut dire que courir après le temps, tant sur le plan de ma réalité quotidienne que dans mes lectures, était assez grisant. Il me semble maintenant qu'à cette époque, je me sentais « en thèse » sans que cela corresponde encore à une véritable démarche de recherche.

### **D'une première expérience de recherche occultée**

Je dois dire que ce n'est que dans l'étape d'écriture de la thèse, en 2013, à mi-parcours des six années qu'a duré le processus, qu'une sorte de réminiscence m'a conduite à revisiter mes premiers pas dans une activité de recherche, celle à laquelle j'avais 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'avais ignorée jusque-là 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 d'orientation psychanalytique.

Je me suis rendu compte que je n'arrivais pas à écrire sur la démarche clinique de recherche, mais que je revenais sans arrêt à la démarche clinique d'accompagnement. J'ai relu l'ensemble de mes écrits depuis le début de mon parcours de master. J'ai alors réalisé que j'étais la seule doctorante du groupe de doctorants 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'avais abordé assez longuement ma fonction d'origine en tant qu'éducatrice spécialisée pour tenter de déconstruire les représentations que j'avais bâties à propos de la posture d'analyste des pratiques professionnelles.

Je me suis alors 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 » (Beillerot, 1991, p. 19). 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 avoir complètement occulté ce travail pendant de nombreuses années. C'est en parallèle au parcours de 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 cette formation ; ainsi, par exemple, dans l'un des « ateliers » s'intitulant « Les outils méthodologiques et conceptuels de recherche », nous étaients 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 qualitative ». J'ai alors réalisé, à la relecture de ces formulations, l'écart qui me séparait de cette approche de la recherche très objectivante par rapport à celle dans laquelle je m'étais engagée pour l'écriture de la thèse.

C'est ainsi que j'ai eu 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 leur propre institution, dans le cadre de leur propre pratique. J'avais, pour ma part, décidé d'interroger des pères d'enfants confiés au placement familial dans lequel je travaillais en tant qu'éducatrice, 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 ? Je crois que j'avais l'illusion que la recherche-action que j'allais réaliser 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.

C'est en lisant un texte de Daniel Verba, maître de conférences en sociologie à l'université Paris 13, que j'ai compris que j'avais à la fois intériorisé une forme particulière de recherche et une forme d'interdit de transgresser cette forme. En effet, cet auteur montre 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 » (Verba, 2012, p. 44). Il ajoute 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 livre du sociologue français François Dubet, *Le déclin de l'institution. L'épreuve des faits*, paru en 2002 : « les travailleurs sociaux sont "colonisés" dans la mesure où ils 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 » (*Ibid.*). Ainsi je peux me demander si je n'aurais pas reproduit par mon inscription en tant qu'apprentie-chercheuse, un équivalent de mon parcours migratoire. En effet, comme je le raconte en détails dans certaines pages de la thèse (Guetat-Calabrese, 2018, p. 31-38), à l'âge de 10 ans, j'ai dû suivre mes parents qui ont décidé de quitter mon pays natal, la Tunisie, pour s'installer en France. En élaborant certains éléments à propos de cet exil que j'ai subi plutôt que choisi, je peux comprendre 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 mon identité professionnelle que j'avais fantasmée comme étant purement technique et pratique, à l'image de ce que décrit D. Verba.

En ce qui concerne la démarche clinique de recherche, il m'a fallu tout le temps de la réalisation 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 parue en 2005 dans la *Revue Française de Pédagogie* (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005) et régulièrement discutées dans tous les colloques du réseau Cliopsy. Pour ma part, j'ai surtout été conduite à réfléchir aux questions suivantes pour mon propre compte : quel lien est-ce que j'entretiens avec la psychanalyse et les théories psychanalytiques ? Comment est-ce que je réussis à transposer les théories du champ psychanalytique lorsque j'y ai recours dans le champ des sciences de l'éducation ? Quelles sont les méthodologies adéquates par rapport à cette approche pour ma recherche ?

J'ai le sentiment d'avoir parcouru moi-même un chemin analogue à celui qui est décrit dans cette note de synthèse où, pour qualifier l'approche clinique, la dénomination « d'inspiration psychanalytique » (Blanchard-Laville, 1999) a été remplacée par celle « d'orientation psychanalytique ». Pour les auteurs de la note, le choix du terme *orientation* est significatif de la dynamique du lien de leurs recherches à la psychanalyse ; 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 assumé du chemin dans lequel ces recherches s'engagent » (*Id*, p. 123). 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 » (*Ibid.*).

Outre le fait de me permettre d'acquérir une compétence dans le recours à la rigueur et à la précision, j'ai pu constater à la fin de l'écriture de la thèse que la démarche clinique de recherche d'orientation psychanalytique m'autorisait à me reconnaître une capacité à produire de la pensée, capacité que j'avais longtemps cru uniquement réservée aux théoriciens qui formaient comme une sorte de communauté inaccessible pour moi, comme je vais l'analyser maintenant à propos de mon rapport à la théorisation psychanalytique.

### **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 pour moi 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 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 Jacques 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, 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 me sens contrainte à remonter jusqu'aux racines 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* (1932/1975) qui constituait sa thèse de doctorat de médecine. 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 en dégager 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 C. Blanchard-Laville, impliquait chacun des étudiants dans le choix d'un auteur important en psychanalyse traitant des questions d'éducation et de formation, ceci 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. À travers l'auteur que nous avons choisi et l'exploration de sa biographie personnelle

et professionnelle, nous découvrons d'autres auteurs qui lui étaient proches ainsi que leurs thèses respectives. À l'époque, je m'étais représenté que les autres étudiants avaient fait des choix d'auteurs dont la compréhension de l'œuvre devait être très ardue ; j'étais absolument persuadée 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* (Ferenczi, 1932/1985) 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 que nous avons choisi.

### **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. 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* 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 qui m'était nécessaire 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. 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 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.

### **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 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 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 du travail de recherche pour la thèse, 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.

### **Mon directeur de thèse change d'université**

Un autre épisode qui pourrait paraître anodin va me permettre de montrer combien ont été nécessaires les élaborations – nombreuses – en lien avec mon parcours personnel d'émigration pour pouvoir avancer sur le chemin de la thèse. Lorsqu'en 2012, je me suis inscrite en doctorat à l'université de Nanterre, je participais, comme je l'ai déjà évoqué, depuis deux ans au séminaire de doctorants co-animé par Claudine Blanchard-Laville et Philippe Chaussecourte. Ce dernier 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 C. Blanchard-Laville. C'est ainsi que, de façon assez logique, je me suis inscrite à l'école doctorale « Connaissance, langage, modélisation » sous sa direction. Dès l'année suivante, s'est posée la question pour les doctorants de suivre ou non notre directeur de recherche qui s'apprêtait à rejoindre 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, d'une part, à ma « terre » universitaire d'origine, l'université de Nanterre (Guétat-Calabrese, 2012) et, d'autre part, au dispositif qui constituait en partie mon lien à mon directeur de recherche ; j'avais très envie d'être accompagnée par C. 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 un

peu à P. Chaussecourte pendant un temps avant de comprendre ce qui se jouait là : c'était pour moi comme s'il avait été un 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 associant de cette manière que j'ai compris les résonances que cette situation pouvait avoir avec mon vécu d'enfant « arrachée » à son terreau de naissance à l'âge de dix ans, suite à l'exil de mes parents, de la Tunisie vers la France. Dans la réalité, les doctorants du séminaire ont pu élaborer ce que ce changement induisait pour chacune et chacun d'entre eux et nous avons tous pu choisir dans quelle université nous voulions continuer d'« habiter », dans la mesure où P. Chaussecourte a bien voulu continuer à participer à la formation doctorale nanterroise tout en exerçant à Paris Descartes ; pour ma part, j'ai choisi de rester inscrite à Nanterre.

### **Engagement dans la thèse**

Je pense aujourd'hui que je ne me suis sentie véritablement engagée dans une démarche de recherche que trois ans avant la soutenance de la thèse. Et peut-être même que je n'ai commencé à me sentir dans une position de chercheuse qu'un an avant la soutenance, après ce que j'appelle mon « congé d'écriture ». En effet, je n'avais jamais interrompu mon activité professionnelle de directrice jusqu'au mois de février 2017.

C'est durant l'année 2016 que je me suis trouvée dans une situation professionnelle tellement envahissante et contraignante que je n'avais aucun espace pour entrer véritablement dans le 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 et 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, les travaux concernant le lien entre le temps et l'inconscient dans la théorie psychanalytique se sont révélés si nombreux que les explorer 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 : ce que recouvre l'expression *fonction de direction*, ce que désigne *la Protection de l'Enfance* et quelles sont les caractéristiques d'une *Maison d'Enfants à Caractère Social* ; ceci

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 et la manière dont il ou elle vivait leur fonction de direction.

### **Difficultés à me dégager de ma position professionnelle**

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. P. Chaussecourte, dans son article publié dans la revue *Cliopsy* en 2017, évoque un article tiré de la thèse de Chantal Costantini (2009), ancienne doctorante de C. 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'unissaient à son sujet, mais également en termes de production de connaissances » (Chaussecourte, 2017, p. 115). 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 » (Costantini, 2009, p. 103). 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 des entretiens que je devais réaliser. Je crois que, comme le rappelle P. Chaussecourte se référant à la proposition d'Ardoino (1991/2000) pour la notion d'implication quand il écrit « qu'elle serait de l'ordre du "replié" [sur soi] » (Chaussecourte, 2017, p. 113), 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'avais interrogés. Comme je l'ai indiqué ce n'est que lors de mon « congé d'écriture » que j'ai pu, après avoir rédigé ce qui concernait ma propre expérience de directrice, traverser cette difficulté.

### **Rester directrice tout en devenant chercheuse**

Depuis la rentrée 2018, trois mois avant la soutenance de la thèse, j'ai été recrutée sur 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 possibilité d'articulation entre la tâche de directrice de MECS et d'enseignante-chercheuse à l'université m'est apparue comme la concrétisation 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 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, par exemple, 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.

C'est en faisant un travail de reconstruction de mon itinéraire professionnel pour la thèse que j'ai compris que la fonction de direction d'une MECS 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*, ces 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 me suis engagée à partir de cette dernière rentrée universitaire, 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 la recherche nostalgique d'un pays perdu que j'ai longtemps portée. 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* ».

## Éléments de bibliographie

- Ardoino, J. (2000). *Les Avatars de l'éducation, problématiques et notions en devenir*. Paris : Puf. (Texte original publié en 1991.)
- Beillerot, J. (1991). La « recherche », essai d'analyse. *Recherche & Formation*, 9, 17-31.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 9-22.

- Blanchard-Laville, C. (2015). Pour une analyse clinique de la pratique dans les métiers du lien. *Actes des 28e journées d'études de l'Association des Paralysés de France* (29 et 30 janvier). Paris : Maison de l'Unesco.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151(1), 111-162.
- 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.
- Costantini, C. (2009). Le chercheur : sujet-objet de sa recherche ? *Cliopsy*, 1, 101-112.
- Dubét, F. (2002). *Le déclin de l'institution. L'épreuve des faits*. Paris : Éd. du Seuil.
- Ferenczi, S. (1985). *Journal clinique*. Paris, France : Éditions Payot. (Texte original publié en 1932.)
- Gaillard, G. (2015). Le professionnel et l'équipe : entre engagement et déengagement, entre limite et prise de risque. *Actes des 28e journées d'études de l'Association des Paralysés de France* (29 et 30 janvier). Paris : Maison de l'Unesco.
- Gaillard, G. (2018). Tolérer l'effraction, travailler à inclure. Dans L.-M. Bossard (dir.), *Clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation. Nouvelles recherches* (p. 103-121). Paris : L'Harmattan. (Texte original publié en 2011.)
- 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*. Université de Montpellier [Actes en ligne : <http://www.aref2013.univ-montp2.fr>].
- Gavarini, L. et Petitot, F. (1998). *La fabrique de l'enfant maltraité. Un nouveau regard sur l'enfant et la famille*. Ramonville Sainte-Agne : Érès.
- Green, A. (1992). *La déliaison. Psychanalyse, anthropologie et littérature*. Paris : Hachette (1998).
- Guétat-Calabrese, N. (2012). Mon parcours à l'ETSUP.. dans le cadre du cursus Superviseur et analyseur de pratiques professionnelles. Dans F. Coudert et C. Rouyer, *Former à la supervision et l'analyse des pratiques des professionnels de l'intervention sociale à l'ETSUP* (p. 39-58). Paris : L'Harmattan.
- Guétat-Calabrese, N. (2018). Diriger une Maison d'Enfants à Caractère Social : regard clinique sur la fonction de direction. *Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Philippe Chaussecourte et le tutorat de Claudine Blanchard-Laville*. Nanterre : Université de Paris Nanterre.
- Lacan, J. (1975). *De la psychose paranoïaque dans ses rapports avec la personnalité*. Paris : Édition du Seuil. (Texte original publié en 1932.)
- Verba, D. (2012). Une science du travail social est-elle possible ? *Pensée plurielle*, 30-31, 37-49.

### **Narjès Guétat-Calabrese**

Savoir, rapport au savoir et processus de transmission  
CREF, unviversité Paris Nanterre

**Pour citer ce texte :**

Guétat-Calabrese, N. (2019). D'une position de professionnelle du travail social à une position de chercheuse clinicienne. Démarche clinique d'accompagnement versus démarche clinique de recherche d'orientation psychanalytique. *Cliopsy*, 21, 135-149.