

GÉNÉALOGIE D'UN ACCOMPAGNEMENT CLINIQUE DE THÈSES ET DE MÉMOIRES

Mireille Cifali Bega

Depuis 1982 où j'ai dirigé le premier mémoire de licence en sciences de l'éducation, et depuis 1987 qui fut l'année de la première thèse soutenue sous ma direction, ma pratique se fait aujourd'hui longue. Il est temps de m'y arrêter pour tenter de saisir les tenants et aboutissants de ma posture d'accompagnement de recherches de longue durée dans un cadre universitaire. Je ne me centrerai pas, ou peu, sur l'élaboration de la recherche en termes méthodologiques, mais reviendrai sur ma manière de l'accompagner, sur ses prémisses et mes interventions en regard de ce que construit un mémorant ou un doctorant comme pensée et comme écriture. Il faut savoir que le plus souvent ces recherches se caractérisent par la construction clinique d'un objet dans lequel les étudiants sont impliqués, engagés, où ils mettent en jeu leur subjectivité pour comprendre une part de leurs actes professionnels ; où ils sont tenus par un objet énigmatique qui n'est intellectuel que de premier abord.

Au plus proche de ma pratique, cet article essaye de comprendre ce qui me demeure mystère dans ma manière de procéder : je doute en effet souvent de sa pertinence, soupçonnant même que cette façon de m'y prendre relève davantage de limites personnelles que d'une position scientifique cohérente. Puis-je prendre aujourd'hui le risque d'en partager le constat ? De rendre ainsi visible ce qui relèverait davantage d'une fragilité que d'une expertise ? Le désir de comprendre semble plus fort que ma peur de paraître universitairement inadéquate. Je choisis donc de cerner certains moments particuliers de cet accompagnement, sans ni suivre la chronologie de son déroulement ni me pencher sur la notion d'accompagnement comme je l'ai déjà fait (1999 ; 2001 ; 2004) et avec Alain André (2007) plus spécifiquement pour l'accompagnement de l'écriture des pratiques professionnelles.

I. Une acceptation

Un accompagnement commence toujours par une demande adressée à laquelle il s'agit de répondre par la positive ou par la négative. Ce qui me surprend ici, c'est mon absence de calcul quant au coût d'un accompagnement lorsque j'accepte un étudiant dans sa recherche. Cet engagement initial exerce-t-il une influence sur la suite ? Je le suppose. Cette inconscience quant aux conséquences de mon acceptation me semble cependant, à l'évidence, particulière.

Un « bon objet »

Quelles sont les raisons de mon engagement ? Commençons par énumérer les « ne pas ». Je ne m'engage pas seulement parce que la thématique s'inscrit dans mon champ d'intérêt, qu'elle va ainsi me servir dans mes recherches, et donc qu'elle relève de mes compétences et de mon expertise. Je ne cherche pas non plus à transformer l'objet d'étude présenté quand je le juge

opportun, pour qu'il ait plus de proximité avec mes préoccupations. Il se peut cependant que je refuse une recherche me paraissant irréalisable, même si elle est méthodologiquement acceptée par d'autres que moi. Mes critères d'acceptation d'une recherche se révèlent souvent d'ordre éthique : est-elle envisageable avec cet étudiant-là, dans les circonstances qui sont les siennes, et avec la manière dont il veut s'y prendre ? Si je réponds non, j'accompagne cet étudiant dans le déplacement de son objet. Nous cherchons ensemble ; j'ouvre des pistes, et il retravaille ce qui est possible pour lui. Nous partons toujours de son objet, pas de mon intérêt. Prendre ce qui vient, sans calcul ; faire avec ce qui se présente sans exiger des bénéfices pour moi : il s'agit peut-être d'une position éthique conforme à ma responsabilité institutionnelle de formation. Mais est-elle cohérente au plan de la recherche scientifique ?

Sur l'objet de recherche, je me risque bel et bien là où je n'ai pas de compétences spécifiques. Est-ce de l'irresponsabilité, puisque la doxa scientifique affirme que nous dirigeons des travaux dans le champ de nos compétences, sur des objets bien déterminés et qu'il nous faut de l'expertise avant tout ? Peut-être. Pourtant j'ai bel et bien accepté de suivre des thèses sur des objets où je n'avais aucune compétence quant à l'objet. Elles ont abouti. L'accompagnement ne fut pas serein, la thèse aurait été certainement autre avec un expert, mais aurait-elle abouti ? Je ne peux, avec certitude, répondre par l'affirmative ; j'éprouve même un léger doute sur la possibilité dans ce cas d'un aboutissement. Probablement que, dans une telle circonstance, le fossé me séparant de l'étudiant étant moins grand, il favorise la possibilité d'un aboutissement : mon incompetence me rendant plus apte à accompagner, à accepter l'errance nécessaire et les erreurs commises ! Le clinicien et l'expert ont, à première vue, des priorités différentes. C'est en fait comme si je ne pouvais pas tout à fait me défaire des conclusions d'un livre de Jacques Rancière *Le maître ignorant* (1995) : on enseignerait d'autant mieux, argumente-t-il, que l'on ne connaîtrait pas ce que l'on enseigne. De même, on accompagnerait d'autant mieux que l'on n'est pas expert de l'objet à construire. Provocation ? Trahison des allants de soi scientifiques ? Oui, mais peut-être pas ceux de la clinique.

Qu'est-ce qui m'intéresse finalement ? Je peux ici affirmer presque sans hésiter : mon intérêt se porte sur la construction, à travers l'écriture, d'un objet de recherche. Certes, je me soucie des préalables, accumule les précautions quant à comment se recueille le matériau, mais mon soin est centré sur la construction d'une pensée à partir de ce matériau : la construction d'une pensée *et* d'une personne. L'objet n'est donc ni le seul centre, ni si important qu'il y paraît. Nous partons d'un point pour construire. Je tiens certainement là une des raisons au fait que je ne sois pas crispée sur le « bon objet » à déterminer dès le départ.

La « bonne personne »

Si ce n'est l'objet, alors serait-ce la personne qui guide mon acceptation ? Je ne m'engage pas non plus en considérant la personne et ses capacités ; par exemple, je ne m'assure pas qu'il ou elle a les capacités de mener à terme sa recherche. Je ne semble faire ni calcul ni pronostic. Il y a comme une évidence qui pousse à ce que je ne dise pas « non ». C'est souvent un contexte

circonstanciel, une rencontre, une nécessité de l'instant, qui me fait accepter. Un élément emporte l'évidence, et j'oublie de le pondérer avec d'autres. Parfois peu après, quand je deviens lucide, je le regrette : il ou elle va probablement me faire passer par des moments de désarroi, d'inquiétude, peut-être même d'angoisse. Il est cependant trop tard, je suis engagée. Ce manque de calcul ressemble à un « prendre ce qui vient ». À chaque fois d'ailleurs je m'adresse, après coup, des conseils de prudence que je ne tiens pas la fois suivante.

Ma priorité ne serait donc pas de travailler avec des étudiants qui ont de l'aisance : quand ils sont là, c'est une joie, mais pas un préalable. Serait-ce alors la difficulté qui me retient ? L'incertitude quant à la possibilité d'aboutir qui constitue l'un de mes intérêts ? Il m'importerait alors surtout de permettre l'aboutissement à qui en doute fortement. Mon attitude apparemment généreuse consisterait en un calcul habile pour maintenir mon attention, qu'en un besoin orgueilleux de prouver que je peux permettre d'y arriver, même en des circonstances défavorables ! J'accepte à nouveau cette interprétation, mais en partie seulement. Il pourrait aussi s'agir de la particularité d'une position clinique.

Creusons. Ce désintéret à choisir un contexte favorable d'accompagnement pourrait provenir de mon attrait pour la difficulté, en l'occasion de la difficulté à construire une pensée à travers un texte. De la difficulté, il y en a toujours, mais plus ou moins. Elle ne me fait pas peur, surtout elle ne m'ennuie pas. De la difficulté, il y en a, à chaque fois et pour chacun - comme pour moi-même en ce moment d'écriture où je ne sais ni où je vais ni si mes pensées dégageront de quoi construire un texte. Aussi, je l'assume : dans un accompagnement quel qu'il soit, me passionne le dépassement de la difficulté. D'autant plus ici que nous sommes dans un accompagnement sur le long terme, d'une année à cinq ans : les conditions sont donc favorables pour travailler la difficulté éprouvée.

Nous ne nous situons pas ici dans un jugement qui déclare l'erreur mais n'a ni le temps ni la place de la traiter. L'accompagnement d'un stage, d'un mémoire, d'une thèse n'a de sens que si chacun accepte d'affronter la difficulté qui émerge, avec tout ce qu'elle charrie d'incertitudes. La difficulté est au centre de notre effort pour construire des connaissances, l'accompagnement sur le long cours permet de ne pas l'éluder. En cela, je me situerais dans la cohérence d'une approche clinique, qui travaille avec la souffrance pour qu'elle se transforme. Ce qui me passionne, outre la construction d'une pensée, serait donc de « permettre d'aboutir ». S'agit-il alors de ma part d'un engagement que l'on peut qualifier davantage de formatif que de recherche ; davantage soucieux de la personne dans sa recherche que de l'objet ? Davantage préoccupé de permettre le passage institutionnel que de souscrire à la conformité de l'institution de recherche ? Certainement, en partie.

Il me plaît de mettre ce « non calcul » sur le compte d'une position clinique et de l'éthique qui est la sienne : « On ne choisit pas son client ». Est-ce si vrai ? Nous savons que même les psychanalystes font un tri : les personnes en risque de se donner la mort ne sont pas forcément accueillies, comme d'ailleurs les pervers. Existe donc bel et bien une balance entre nos forces et

ce que nous percevons de l'autre ; entre ce qui nous est demandé et ce que nous pouvons donner sans nous mettre en danger ; entre un souci de soi et un souci de l'autre. Dans certaines circonstances, le souci de soi devrait d'ailleurs l'emporter pour protéger l'autre de nos incapacités. Dans l'accompagnement d'une production de connaissances, l'enjeu est moindre que dans la thérapeutique. Certaines de mes acceptations m'ont néanmoins entraînée très loin, certainement trop loin ; elles m'ont parfois demandé de franchir les limites d'un accompagnement intellectuel. Je n'ai toutefois jamais renoncé à ma facilité de dire : « oui », sans réfléchir et sans peser le pour et le contre.

Une cohérence clinique ?

On pourrait me taxer de naïveté, voire de bêtise, face à cette absence de calcul de ma part quant au coût d'un accompagnement et quant à l'adéquation de l'objet à mes compétences. Cette apparente générosité ne cacherait-t-elle pas, moins noblement, mon incapacité à refuser, un désir d'être aimée pour mon ouverture, une nécessité narcissique d'avoir davantage en charge de mémoires ou de thèses que mes collègues ? Captée par une relation avec qui me fait face, je ne saurais peut-être pas me dédire ; ou, masochiste, je serais incapable de prendre en compte mon confort, avec un goût prononcé pour les situations difficiles ? De telles interprétations ont une possible justesse, mais seulement à la marge.

Cet engagement, qui n'est ni sur la personne ni sur l'objet, ne relève certes pas de la logique habituelle d'un chercheur qui se concentre sur ses objets et tente de ne pas en être diverti ; pas non plus de la logique de celui qui veut s'épargner un temps perdu pour rien car n'augmentant pas forcément ses propres recherches. De cela, je ne doute pas. Mais puis-je pour autant assurer qu'il s'agit d'une logique de clinicien ? Je le crois.

II. Une confiance engagée

Dans presque chacun de mes accompagnements advient un autre moment particulier : celui où j'éprouve un sentiment si ce n'est de panique, du moins de désarroi, avec une phase idiote qui me revient : « elle ou il ne va pas y arriver ».

Du désarroi

Cet instant de doute n'intervient presque jamais dans la phase de recherche sur le terrain, mais presque toujours dans celle de la construction d'un texte, lorsque précisément recherches, lectures et recueil de matériau sont terminés. Au moment où il s'agit de construire une pensée par un texte qui la transmet ; de trouver le style, le ton de cette pensée. Cette phrase de désespoir me talonne quand je lis les premières ébauches d'un texte : ce dernier me paraît souvent pauvre, la pensée en est maladroite, les liens ne se font pas ; l'écriture peine à s'adresser, les implicites sont trop nombreux pour qu'un lecteur y comprenne quelque chose ; la compréhension des phénomènes ne décolle pas ; la théorie est un collage ; les généralisations, multiples... Arrive donc cet instant où

je suis, à l'intérieur, envahie par une certaine panique. Je me sens responsable de m'être engagée sur ce chemin : non pas responsable de lui ou d'elle, de sa réussite ou de sa défaite, mais responsable d'avoir accepté de l'accompagner. Je ne sais pas ce qui va permettre de décrocher.

Du désespoir donc me prend ; je me tais pourtant et tente de laisser ce désarroi à l'intérieur. Je ne m'arrête pas à ce que je vois, à ce que je sens, à cet état présent qui révèle les failles. Je ne porte aucun jugement, ne partage pas mon angoisse. Du moins c'est ce que je crois. Avec elle ou lui, je continue à chercher, évoquer, ouvrir des pistes possibles. Ce sentiment qui m'envahit me fait évidemment douter de mes capacités d'accompagner : j'ai dû commettre des erreurs pour que nous en arrivions là. Or, je m'aperçois que c'est presque toujours après un tel moment de découragement que le décrochage se réalise ; que l'impossible devient possible ; que la place qui permet d'écrire se prend.

Une calme assurance

Que se joue-t-il dans cet instant - que bien des artistes ont évoqué (Henri Bauchau, 2008) - où quelque chose se transforme, se dépasse, se conquiert ? Pouvons-nous en parler de la même manière que les décrochages en thérapie, invoquer un travail de transfert et de contre-transfert ? Peut-être, même s'il existe de notables différences entre l'un et l'autre contexte.

Ce qui a permis de n'en pas rester à une difficulté empêchant l'évolution et d'opérer ainsi un décrochement de niveau, est-il à mettre au compte du contenu de mes remarques ? Assurément. Je serais cependant davantage portée à croire que mon désarroi n'y est pas pour rien : malgré ce sentiment éprouvé, je fais confiance, une confiance aveugle que la réalité présente du désastre ne semble pas pouvoir altérer ; malgré ce que je vois, je crois en un possible ; malgré mon désespoir, je ne désespère pas. Cette confiance dans les potentialités d'un étudiant est l'une des caractéristique du transfert du thérapeute et de mon accompagnement. Elle me protégerait d'une intervention humiliante à son endroit et de la tentation de le réduire à ce qu'il montre. Il y va donc d'un engagement de ma part, d'une calme assurance que je garde.

Du côté de l'étudiant, de l'angoisse et du désespoir s'éprouvent également, et le même sentiment d'un « je n'y arriverai pas » doit être présent. Mais l'un et l'autre nous nous taisons. Son corps l'exprime. Certains tentent de le cacher, d'autres tremblent ou ont trop chaud. Je ne sais pas ce que dit mon corps, ni le ton de la voix : s'ils trahissent eux aussi mon désarroi ou si une autre force l'emporte. Nous continuons à parler des pistes possibles, mais pas de notre angoisse commune. Je ne rejette pas la faute sur lui, j'en prends une part et je continue à faire confiance. Ici encore, dans ma position, se manifeste de l'aveuglement, puisque tous les indices rationnels indiquent que la difficulté est grande. De la naïveté, certainement. Et de la croyance aussi : quelque chose tient, malgré tout, que le présent n'a pas la force de démentir.

De l'engagement responsable

Il me semble qu'aujourd'hui un tel engagement n'est plus tellement de mise : celui qui accompagne évite ce désarroi en reportant sur l'autre la responsabilité de la difficulté éprouvée.

On s'arrête alors au présent du désastre, et souvent celui-ci se répète. La réalité catastrophique plombe l'avenir : « Dans l'état où se trouve son texte, où en est son apprentissage, on ne peut rien faire », et l'autre risque bien de nous donner raison. Si nous transposons un instant cette scène à celle qui concerne un enfant en échec scolaire, nous voyons qu'aujourd'hui ou bien sa difficulté n'intéresse pas l'adulte qui est à ses côtés et elle est alors rejetée avec des causalités diverses tout autant que simplistes ; ou bien sa difficulté est investie par plusieurs ce qui empêche en quelque sorte d'avoir à supporter seul ce qui se donne à entendre comme empêchement. Or c'est ce lien engagé qui permet d'évoluer, d'un côté comme de l'autre. Seule une bienveillance qui ne rejette pas peut sauvegarder les forces pour tenir lorsque le présent donne au contraire à voir une débâcle. C'est l'une de mes convictions : un tel engagement de confiance ne peut être partagé entre plusieurs accompagnants, il demande que chacun éprouve sa solitude et son désarroi face à l'autre en difficulté.

La difficulté se partage : elle est la sienne, mais elle est aussi la mienne. J'accepte d'y être incluse. Ce moment de désarroi ferait alors partie de toute progression. Il faut de l'angoisse - et l'accompagnement de cette angoisse -, pour que nous puissions dépasser l'étant. Je me fonde en fait sur une conviction thérapeutique que l'évolution vient de la force d'une relation intersubjective. Ce qui est susceptible de permettre un dépassement et d'inaugurer une progression serait lié à mon engagement inconditionnel dans un présent sans pour autant que je m'y arrête. Un engagement dans un cadre fiable. On tient *et* le cadre *et* l'engagement, ce qui ne remplace pas, bien entendu, le travail exigé pour dépasser la difficulté, le travail exigé pour s'approprier d'autres connaissances. Dans tout changement, agirait une rencontre, un transfert ; quelqu'un continue à croire là où on désespère. Se joue une position de « maître », d'un maître qui n'est pas celui qui montre qu'il sait, mais celui qui est supposé savoir et dont le savoir calme l'autre et lui donne l'assurance d'un possible. Ainsi il n'y aurait pas de décrochement, sans rencontre. Comme dans la thérapie : ce qui surprend engage les deux en présence dans des actions et des réactions qui les dépassent.

III. Une intervention critique

De ce qui vient d'être soutenu, on pourrait croire que je m'abstiens alors de toute critique. Ce n'est pas le cas. Je suspends certes les critiques sur la personne mais pas sur le texte.

Une parole située

Pour ce retour que je suis amenée à donner sur un texte produit, je privilégie l'oral à l'écrit. Je ne fais jamais, en effet, de remarques critiques par écrit, mais toujours dans le dialogue d'un face à face. Faire de telles remarques critiques par écrit comporte un risque plus grand de violence, quelle que soit l'intention de celui qui les adresse. Quand quelque chose ne va pas, je rencontre donc la personne le plus vite possible. Si une rencontre n'est guère possible, j'utilise le téléphone. Il importe que je puisse continuellement réguler mes propos avec ce que l'étudiant me

répond, avec la façon dont il réagit. La rencontre et le dialogue relativisent rapidement mes impressions ; parfois je reconnais qu'elles n'étaient pas fondées ; je ne m'emballe pas dans mon interprétation. Si je me contente de les lui écrire, je suis seule avec moi-même, avec mes certitudes et mes critiques ; elles peuvent alors lui faire mauvaise violence et lui donner l'impression qu'il n'est pas entendu. J'ai donc, pour exprimer les critiques, besoin de la rencontre.

Comment se prépare, de mon côté, cette rencontre ? J'ai annoté les textes, mais je n'ai jamais rien mis par écrit, sinon juste quelques mots de repère me permettant de ne rien oublier. Cette « non préparation », cette absence d'anticipation de ma parole par l'écriture font que je viens au rendez-vous avec une légère angoisse : « Comment vais-je pouvoir dire ? », par « où commencer ? ». Je suis ennuyée, carrément mal à l'aise. Il m'est cependant physiquement impossible de calmer cette angoisse par la construction avant coup de mon discours. Il me faut l'inquiétude de ne pas savoir comment je vais m'y prendre et sentir la présence de l'étudiant, pour que je puisse trouver mes mots. Que comprendre à cela ? En m'y prenant ainsi je gomme, probablement, un peu de mon pouvoir : j'arrive fragile, ennuyée, pas assurée. Je me repose sur ce qui se construit dans cet instant, sur l'atmosphère de ce face à face. Mes mots passent mieux, semble-t-il, lorsque je me trouve empruntée. Même quand je suis fâchée - cela m'arrive -, mes mots sont adressés et non pas centrés sur moi.

J'exagère peut-être cette particularité, lui donne une force qu'elle n'a pas : la différence ne serait alors pas bien grande avec, par exemple, une pratique où l'accompagnant a déjà préparé par écrit ce qu'il a à exprimer. Ma manière de procéder pourrait, aussi et surtout, être le signe de mon irresponsabilité professionnelle. Je résiste évidemment à cette dernière interprétation. Je préfère croire qu'elle est la preuve que « toucher juste » ne peut se faire que dans l'instant où nous sommes mutuellement engagés. Dans une telle rencontre, il me faut chercher à faire passer quelque chose qui puisse être repris, auquel l'autre accepte de se soumettre, ou mieux qu'il puisse intégrer et se risquer à essayer. Cela ne peut advenir que dans le présent d'une rencontre.

Cette manière d'user de la parole me vient manifestement du contexte thérapeutique : rarement une interprétation – à moins que je me trompe – a été à l'avance préparée : elle surgit et surprend parfois *et l'un et l'autre*. Même si nous sommes dans un travail sur le texte, ma position est donc davantage influencée par le surgissement d'une parole en situation que par la nécessité d'une maîtrise experte qui peut se penser par avance.

Un pari tenu

Jusqu'ici je n'ai jamais interrogé les étudiants sur ce qui leur a permis de poursuivre malgré la difficulté. Nous sommes pris par l'urgence de ce qui doit se construire, et non par la compréhension de ce qui se passe dans notre relation. Qu'est-ce qui les a engagés de tenir, alors que j'avais remis en cause leur travail ? Une première réponse, d'évidence, serait qu'ils n'ont pas le choix de faire autrement. Mais est-ce bien tout ? Je peux, ici, reprendre une situation récente, celle d'A. :

A., une étudiante hongroise, m'a téléphoné un 22 décembre pour savoir si je voulais bien être sa directrice de mémoire ; elle voulait le terminer, pour diverses contraintes, à la session d'examen de février. Elle avait déjà son matériau, elle me choisissait finalement après d'autres tentatives auprès de professeurs, car disait-elle, elle voulait aborder la question de l'autorité dans toutes ses dimensions, également affectives. Je n'ai pas dit non, même si j'ai dû prononcer que c'était risqué, qu'il restait peu de temps. Elle m'a assuré qu'elle travaillait vite quand elle avait pu mûrir son matériau dans sa tête, et qu'elle en était là. J'ai dit « oui », sans même l'avoir rencontré, même si je la connaissais un peu d'un rendez-vous antérieur sur un autre objet de mémoire à propos duquel je l'avais découragée sur le plan éthique.

Le 10 janvier, ou à peu de chose près, elle m'indique avoir terminé son mémoire, et désire me le transmettre. Je n'aime pas cette situation, puisque je préfère accompagner à petits pas, chapitre après chapitre, et que souvent lorsqu'un étudiant vient avec un objet fini, la situation s'avère d'autant plus difficile. Je lis le travail, et je me fâche. J'étais effectivement fâchée au cours de ma lecture, c'est peut-être la première fois que cela m'arrivait avec une telle force. Il me semblait qu'elle avait appondu des morceaux de textes qui avaient été écrits par ailleurs, qu'elle les avait collés là. Cela faisait assemblage. Je me posais la question de savoir si elle avait fait cela afin d'économiser son temps, reprenant des morceaux anciens pour en faire son mémoire ; si elle ne trahissait pas ainsi ma confiance en recyclant tels quels des textes déjà employés sans même les adapter à la progression du propos. C'étaient surtout des fragments théoriques, qui attestaient de ses compétences conceptuelles, mais qui étaient comme décalés de ce qu'elle cherchait. Pour le reste, je n'y comprenais pas grand-chose, tellement il y avait d'implicite, tellement le texte était fermé sur lui-même. La thématique portait sur la question de « l'autorité obstructive » ou de « l'autorité créatrice » dans une formation d'adultes, mais les textes successifs ne s'y greffaient qu'à la fin.

Je n'étais donc pas à l'aise : le plus difficile étant de décevoir un étudiant qui, content de son texte, pense avoir terminé. J'ai donc dit non : « le texte ne va pas ». Montré où, comment reprendre et défaire le texte, le structurer en tenant compte du lecteur et de la logique du texte. De son côté, elle m'a assuré que non, tous les textes écrits l'avaient été pour le mémoire. Qu'elle pensait devoir écrire ainsi pour que son travail ait une validité scientifique, avec un usage adéquat des concepts. Pourquoi ne s'est-elle pas révoltée et m'a-t-elle fait confiance dans ce que je lui disais ? Elle n'avait pas le choix, certainement. Qu'est-ce qui fait qu'elle a repris, alors que mon ton devait être agacé, manifestement fâché ; comment a-t-elle accepté alors que je lui proposais de tout reprendre, ou presque, malgré le peu de temps qui restait ; comment s'est-elle soumise à mon autorité, suivant mes suggestions de découvrir une autre manière de faire ? Je ne lui ai pas demandé. Elle est partie en me disant qu'elle continuait d'essayer.

J'étais bien certaine que cela n'allait pas, mais comment permettre de transformer ce présent du texte ? J'ai cadré : exigé que les premières pages réécrites me soient adressées rapidement : je les ai corrigées, et l'ai assuré qu'elle pouvait poursuivre. Puis devant les pages suivantes qui étaient encore trop dans l'implicite, je lui ai écrit quelque chose comme : « Mais racontez à quelqu'un. Déroulez votre pensée pour quelqu'un. Racontez ! ». Ce fut cette remarque qui a décroché sa pensée

et son style. Elle a réalisé un remarquable mémoire, dans le temps imparti. Elle a découvert une autre écriture où elle est arrivée à exprimer ce qui devait l'être, malgré sa difficulté en français. Elle y est arrivée, dit-elle, « parce que vous m'avez fait confiance, alors que vous ne me connaissiez pas, alors que mes conditions et mes exigences avaient été jugées inacceptables par d'autres ». C'est après coup que j'ai appris en effet que d'autres professeurs, devant ces circonstances temporelles, n'étaient même pas entrés en matière, lui notifiant qu'elle ne se rendait pas compte de ce qu'était un mémoire et des procédures à suivre pour pouvoir le réaliser.

La critique comme style

Il existe donc un style d'intervention qui permet d'énoncer la critique, sans que l'autre ne se sente attaqué, ce qui lui donne un minimum pour tenir. Je recueille parfois des situations bloquées entre un étudiant et son directeur. Des critiques ont été émises, elles se trouvent être justes et adéquates, mais la confiance est rompue. Ce n'est pas sur le fond que le problème se pose, mais sur la manière d'émettre ces critiques ; non pas sur la reconnaissance des faiblesses du texte, mais sur ce qui est ressenti comme non reconnaissance de la personne l'ayant écrit. Ces critiques, je les partage généralement, elles devront être entendues mais dans un autre cadre.

Qu'est-ce qui change d'un contexte à l'autre ? Il est peut-être facile de reprendre un travail lorsque des critiques ont déjà été faites, encore que l'enjeu soit de taille : celui de ne pas s'arrêter à la blessure, à l'échec du texte et de la relation. La situation est intéressante, elle montre que l'essentiel se passe dans la manière de dire et dans la présence ou non d'une relation de « non jugement de la personne », d'une relation qui sécurise et permet d'affronter la difficulté. Combien de fois aurais-je pu dire, à la lecture de textes : « Mais c'est tout ce dont vous êtes capables, c'est bien peu ! » ; « Comment en êtes-vous arrivés là après vos études ? » ; « Comment pouvez-vous prétendre obtenir le titre que vous visez ? ». Si de telles phrases ne me viennent jamais à l'esprit, est-ce la preuve de mon laxisme qui contribue à faire baisser les niveaux d'exigence et d'expertise des étudiants ? C'est ce que d'aucuns prétendent. Je le réfute. La plupart du temps, l'aboutissement final du texte ne démerite pas, tout au contraire.

IV. Au nom d'une autorité autorisée

Je me souviens d'une autre étudiante, avec qui peut-être plus que d'habitude, j'ai désespéré. À cinq ou six reprises, j'ai affirmé : « Le texte ne va pas ». Elle disait « oui », ne se révoltait pas, mais je supposais qu'elle était atterrée quand elle rentrait chez elle. Je n'ai pas encore compris ce qui se jouait. Jamais je n'ai eu à faire reprendre ainsi, comme si ce qui était objet de ma critique était intégré pour un temps mais se perdait rapidement pour l'écriture des textes suivants. Une telle soumission à une autorité ne me paraît possible que s'il y a confiance en cette autorité.

Une autorisation comme passage

On l'a compris, dans l'accompagnement de mémoire ou de thèse, me passionne d'*autoriser* (Cifali & André, 2007). Cela m'est d'ailleurs parfois reproché. J'ai certes autorisé, fait confiance, permis, mais n'aurais-je pas dû davantage dire « comment faire », être plus stricte sur la méthode, sur les outils, pour qu'on aille plus vite, pour qu'on économise du temps, de l'errance. N'est-ce pas également pure démagogie que de faire croire à quelqu'un que oui, c'est possible ; n'est-ce pas le leurrer, l'entraîner dans une douleur et une défaite que d'ainsi lui faire confiance, malgré tout ? Il existe des diagnostics et des données qui indiquent que tel ou tel ne peut y parvenir : qu'il n'a pas la maîtrise de la langue suffisante ; qu'il a trop de trous dans sa connaissance, ou qu'il est dans un état psychique qui lui barre toute perspective de réalisation.

Jusqu'à présent, ma naïveté, la suspension de mon jugement, n'ont pas précipité la défaite, mais ont rendu possible d'atteindre les normes d'un texte lisible, d'une pensée qui se transmet. Pour moi comme pour d'autres, cet engagement de confiance peut certes n'être pas suivi d'effets, j'accepte de courir ce risque. Je le préfère à celui de laisser l'autre dans son incapacité. Mais pourrait-on rétorquer, j'accrois la charge que je lui fais porter, le danger devenant double : celui de ne pas aboutir et celui de trahir ma confiance ; la douleur avivée, la chute serait plus forte encore. Effectivement, c'est un danger. Nous ne sommes, ni l'un ni l'autre, tout-puissants. Se sentant soutenu, autorisé, il est porté par cette confiance dans l'espace d'un possible. Aujourd'hui, peut-être comme hier, cette confiance dans celui qui en manque fait souvent défaut à tous les niveaux de la transmission. Quand on travaille dans une institution, un autre est trop souvent vu d'abord dans ses incapacités ; on les lui dit sans le mettre pour autant en mouvement, sans l'aider à nous surprendre.

Cette position d'autorisation peut être, je crois, qualifiée de « clinique », elle prend la suite de positions philosophiques qui nous viennent de loin. On lui fait parfois le reproche d'être facile, apparemment du bon côté de l'éthique : celui de la bienveillance, du respect de l'autre dans son évolution. Est-elle cependant si aisée à tenir ? Je ne le pense pas.

Une autorité clinique assumée

Autoriser est nécessité première. Si l'une des acceptations de l'autorité est bien celle d'autoriser, cela suffit-il ? Ce qui nous est parfois reproché, n'est-il pas de trop relativiser notre place d'autorité intellectuelle : il pourrait ainsi s'en suivre des prises de « pouvoir nu ». C'est ainsi du moins ce que relate Bernard Williams, dans son ouvrage *Vérité et véracité. Essai de généalogie* (2006), quand il parle du laxisme de certains scientifiques relativistes qui pensent que la vérité n'existe pas, qu'il n'existe pas de faits mais seulement des interprétations. Williams part d'une pièce de théâtre intitulée *Oleanna*, écrite par David Mamet (1994). La pièce met aux prises un professeur qui se veut aidant et généreux avec une étudiante qui ne comprend pas ; leur dialogue tourne à l'affrontement, au retournement de pouvoir : au pouvoir de la note et de l'aide associée à l'ambiguïté des gestes et des paroles va répondre l'accusation sexuée et la dénonciation. Ce qui m'intéresse ici, c'est l'interprétation assez particulière avancée par Williams qui transforme d'ailleurs certains détails de la pièce puisqu'il fait, par exemple, de la jeune

femme une doctorante alors qu'elle n'est qu'une étudiante ; il suppose donc qu'il s'agit d'une jeune femme qui réalise une thèse avec l'un de ces scientifiques « dont la discipline paraît être quelque chose comme la sociologie de l'éducation » (Williams, 2006, 21) : elle lui reproche de ne pas « l'encadrer », de ne pas « la diriger assez ». L'affrontement entre elle et le professeur sera suivi d'une prise de pouvoir : « le personnage masculin a le pouvoir (il peut décider de la note que la femme obtiendra) mais, précisément parce qu'il n'a pas d'autorité, son pouvoir est du pouvoir pur, en partie sexué » (2006, 21). Williams interprète l'incident en avançant que lorsque l'autorité intellectuelle est banalisée, il ne peut y avoir que du pouvoir : « là où il n'y a pas d'autorité, le pouvoir règne seul ». C'est également le propos de Bouveresse (2007), qui est particulièrement virulent pour les relativistes, pour ceux qui sont du côté de l'interprétation et qui braderaient la position intellectuelle et leur autorité de savoir, donnant ainsi place au « peu importe » du relativisme.

Dans ce débat virulent contre les relativistes que mène Bouveresse et d'une autre manière Williams, je me sens mal à l'aise. Si, comme clinicienne, je suis, de toute évidence, du côté de l'interprétation, de la reconstruction à travers le récit d'une réalité jamais épuisée ; si je développe ma vision de la théorie comme production fictionnelle ; si je conçois l'écriture littéraire comme un des modes de reconstruction du savoir, je ne nie ni les faits, ni une réalité tangible, ni les effets de vérité. D'un côté, je tombe sous le coup des diatribes de Bouveresse, et celui des interrogations de Williams. D'un autre, il me semble que l'un - d'ailleurs plus que l'autre - divise un peu caricaturalement les scientifiques en deux clans : ceux qui tiennent à l'autorité de la vérité et ceux qui la combattent ; ceux qui tiennent aux faits et à la procédure pour les connaître et ceux qui les contestent pour se centrer sur l'interprétation. Or, il m'apparaît que, comme clinicienne, je suis entre deux, ce qui relève même de notre particularité.

Une autorité de bon aloi

Reste que notre position d'autorité reste à travailler. Le reproche de ne pas assez cadrer, de ne pas être assez directive en ne disant pas dès le départ comment s'y prendre, avec quelle méthode, m'est parfois adressé. Il me faut donc l'entendre. Je ne crois pas rejeter le fait d'occuper une position d'autorité, mais j'interroge ce qui est entendu par « autorité ».

C'est d'ailleurs à tous les niveaux de la transmission que la question se pose. Je l'ai étudiée pour de jeunes enseignants, en soulignant leur ambivalence et leurs difficultés sociales à tenir cette « position d'autorité ». Il m'est apparu, à travers un ouvrage comme celui de Marcelli (2003), ou un article de Carel (2002), qu'il existe une autorité nécessaire, qualifiée par Carel de « bon aloi », et par Marcelli de « bonne veillance » : autorité de protection, de sécurité, de guide, d'intérêt et de justice. Il faut une figure d'autorité pour grandir, pour évoluer. Comme le décrit Marcelli, elle crée un espace de sécurité où, par exemple, l'enfant peut se guider au regard de celui dont il dépend, à un regard qui l'autorise ou non à explorer en ne prenant pas de risque démesuré. Cette figure d'autorité, qui guide, est plus horizontale que verticale ; elle construit de la confiance ; elle est cohérente dans ses paroles et ses expressions ; elle peut être maladroite,

faire des erreurs, mais sait le reconnaître ; elle n'est pas ambivalente. Elle est une autorité qui n'abandonne pas, elle interdit parfois, accepte la contestation, permet à l'autre de trouver sa consistance et son espace pour dire « non » ; elle peut opposer son « non » au « non » prononcé ; elle saisit l'importance du lien de don et de contre don ; s'est délestée de son autoritarisme et supporte de n'être pas aimée. C'est une posture qui doit son autorité non pas seulement à un statut social, mais à une construction dans une relation singulière.

Si je reprends le mémoire mené par A. (2007), voici ce qu'elle décrit dans une formation d'adultes comme relevant d'une « autorité obstructive » ou d'une « autorité créatrice », selon ses termes. Une autorité obstructive vit dans l'angoisse ; l'autre étant ressenti presque toujours comme menaçant sa position ; une bataille alors s'engage pour empêcher la progression ; jamais fiable, elle promet mais ne tient pas, elle retient les informations pour que cet autre ne réussisse pas ; elle rejette la faute et provoque de la culpabilité ; elle brouille les pistes, change d'humeur, déstabilise et garde le pouvoir. Une « autorité créatrice » permet, sécurise, guide, est fiable, accepte les difficultés éprouvées, ne joue pas avec les faiblesses, n'a pas peur pour sa position, se sent compétente et pas menacée par les progrès de l'autre. Après coup, je me suis aperçue que ce qui s'était joué dans mon accompagnement d'A. était de fait l'objet même de son mémoire. J'ai, en cette occasion, endossé le rôle d'une autorité « créatrice », et su éviter celle « obstructive ». Le principal enjeu est bel et bien là.

Je ne renie donc pas une position d'autorité intellectuelle. C'est elle qui fonde le transfert et la confiance. Elle ne passe cependant pas par l'imposition d'un savoir ou d'un cadrage *a priori* : elle est une construction commune ; elle n'est pas une donnée au départ même si mon statut semblerait me l'octroyer. Elle ne se saborde pas, dans une négation du savoir accumulé que j'ai fini par posséder. Elle rejoue donc les fondements d'une transmission, où la place du « maître » n'est pas escamotée. La position du maître a été tellement décrite par Lacan, de même que la position universitaire, que comme clinicien, nous avons de la peine à la reconnaître comme nécessaire dans certains contextes. Lorsque nous sommes dans un lieu de transmission, pouvons-nous l'occuper différemment des caricatures qu'en a faites Lacan ? Il avait raison en ce qui concerne la posture du psychanalyste, mais il nous a rendu difficile de l'occuper quand il s'agit d'aider à la construction d'un savoir impliqué. Comme clinicien, cette position d'autorité fait souffrance.

Une antériorité

Position d'autorité, position de maître ? Pour aller peut-être plus avant, je veux revenir à ce qui contribua à fabriquer ma position d'autorité. J'ai tiré mes principaux repères de l'expérience de ma thèse réalisée sous la direction de Michel de Certeau. De Certeau est une autorité intellectuelle que j'admire. Peu après sa mort, j'ai décrit ce qui s'était passé. La citation est un peu longue. Le lecteur doit savoir que j'ai été la rechercher après avoir rédigé le corps de cet article. Comme tout texte publié, j'avais oublié ce que j'y disais à l'époque. En la retrouvant, je

fus surprise par ma fidélité à la manière dont il a « dirigé » ma thèse. Voici ce fragment rédigé en 1987 :

C'était un jour de décembre de l'année 1979. Il commença par me dire : « tu sais... », alors qu'il devait bien supposer que j'ignorais. Non, je ne savais pas, mais cela importe peu. Jusqu'au bout, je n'ai cessé de mesurer mon inexpérience lorsque je le rencontrais, cependant jamais la somme de son savoir ne m'a humiliée, ni rejetée. Toujours il en faisait un usage discret pour permettre la constitution du mien. Quelqu'un m'a suggéré, peu de temps après sa mort, qu'au fond il avait été un directeur de conscience. Il y a certainement beaucoup de vrai dans cette assertion, quand bien même, à aucun moment, il n'a été question entre nous de mon doute à l'égard de ce qui ne cessa, pour lui, d'être objet de foi. Est-ce de là qu'il tirait sa force face à moi, comme face à des centaines d'autres ? Faut-il considérer là l'origine de l'accueil qu'il fit à nos balbutiements, et la configuration particulière de l'espace qu'il nous octroya par sa présence proche ou lointaine ? Sans doute, oui. (...)

Comment décrire sa singularité ? Son style était-il celui du psychanalyste plongé dans le silence de l'absence ? Évidemment non. Alors, celui de l'universitaire ? Non plus : il laissait à l'autre le choix de sa route et de sa méthode. Je ne puis ici faire référence qu'à notre rencontre, sans préjuger de la diversité de ses approches. Au bredouillement de ma pensée, il réagissait en prononçant que c'était là chose « intéressante ». Il usait beaucoup de cet adjectif. J'en étais parfois gênée, la répétition de son emploi lui ôtant de son impact. Je finis même par en sourire. Pourtant, cette générosité de son langage me permettait de repartir et de continuer à me confronter avec les mots et les idées. Il me persuadait sans le dire que, malgré les difficultés, je ne manquerais pas d'aboutir : j'étais soutenue en quelque sorte dans l'espace de permission qu'il m'accordât. Cette permission n'était pas démission. (...)

Je ne saurais minimiser l'apport de ses questions, de ses suggestions, de ses remarques de fond procédant de la finesse de sa pensée, de l'acuité de son jugement, au seul profit de son style d'*être* dans le savoir. Pourtant en y réfléchissant, et malgré que j'ai peu fréquenté le cercle de ceux qui oeuvraient avec lui à Paris ou ailleurs, je ne crois pas que leur travail ait jamais été marqué par l'usage d'un code de parole ou d'écriture : on ne reconnaît pas les certaldiens comme les lacaniens à leur tics de langage, à l'énumération de concepts obligés. (...) Il n'eut de cesse de déjouer les pièges d'une identification facile, et n'encouragea pas l'essor d'une fascination qui débilite. Cet écart, c'est par ce qui ne s'enseigne pas qu'il le préserva : par sa façon de traverser nos ignorances.

Il se garda d'occuper la place d'un maître à penser, et il réussit. J'évoquerai ici le terme de *passeur*, dans ces lieux du savoir que jamais il ne dissocia d'une vie où s'actualise l'éthique d'un sujet, avec ses exigences et ses batailles » (1987 : 269-284).

J'ai repris en 2002 cette expérience avec d'autres mots. Les voici aussi :

« Michel de Certeau a été mon directeur de thèse, je l'ai côtoyé dans un cadre académique, à Genève et à Paris. Mais ce travail avec lui signifia pour moi davantage. Il fut l'occasion de ce que l'on nomme une rencontre. Michel de Certeau m'autorisa certes à réaliser une thèse, m'accompagna à sa manière. Mais dans ce temps sporadiquement passé avec lui, espace-temps aussi d'un séminaire qu'il dirigea à Genève, j'ai "acquis" - pour ma manière d'enseigner et de comprendre - une éthique, une posture dans la recherche, un sérieux dans le rire, et aussi la confirmation de mon goût pour l'écriture. J'ai appris de lui sans que je le sache, jusqu'au jour de sa mort. C'est dire que je suis attachée à cet homme, me reconnais avoir envers lui une dette dont j'essaye de m'acquitter jour après jour. » (2002, 147-155.)

C'est donc cette alliance entre une autorité intellectuelle dans le savoir et une autorisation pour une construction propre du savoir, qui me paraît être la posture recherchée. Une tension entre les deux : le transfert impulsé par une autorité intellectuelle qui n'abuse jamais de sa position, *et* l'autorisation bienveillante pour permettre que le processus se réalise. J'ai toujours été consciente de mon ignorance face au savoir de Michel de Certeau. Je ne prétends pas être au plan de l'érudition à la même place que lui, mais je crois tenir comme lui ces deux places : celle d'une autorité intellectuelle *et* celle de l'autorisation. Ces deux places occupées en même temps

me semblent décrire au plus juste ce que je tente à établir et à rétablir. Cette position n'est jamais *a priori*, elle est à construire dans chaque accompagnement. Comme je l'exprimais plus haut, l'autorité intellectuelle peut n'être pas celle de l'expert ; et le processus d'autorisation, fonctionner même lorsque l'objet de recherche est assez éloigné du mien.

Des abus de pouvoir à la séduction

Je ne cadre pas comme d'autres. Je ne dirige pas, à proprement parler, cela est certain. Le mot de « diriger » ne m'est pas même familier. Alors mon risque est-il de tomber dans un pouvoir nu comme le suggère Williams ? Non, je ne pense pas user du pouvoir que me confère mon statut. Ici intervient mon éthique. Je n'abuse pas de ma supériorité hiérarchique, mais je n'abdique pas toute autorité. Un accompagnement n'est en effet pas exonéré, parce qu'il est accompagnement, de possibles abus de pouvoir, de manipulations subtiles, d'usage d'aliénations douces.

Un pouvoir qui s'exprimerait en utilisant son statut pour humilier, se venger ou obtenir des faveurs, n'est pas celui que je crains. Parce que je suis une femme ? Non. Il est des femmes dans le savoir qui exerce un pouvoir nu et sexué, à l'égal de leur collègue masculin. Si je ne prends pas le chemin des abus de pouvoir qu'une position d'expert peut parfois faire advenir, je ne suis pas à l'abri de manipulations d'autant plus pernicieuses qu'elles ne sont pas frontales, ni ne se lisent facilement. La position qui est la mienne pourrait être, sans nul doute, qualifiée de maternante, et n'être qu'emprise subtile, déguisée sous le charme d'une position tout en douceur.

Ici, j'avoue ne pas savoir si dans mon accompagnement une telle manipulation a pu, à l'occasion, être effective. Ou que l'accompagnement se soit soldé par un attachement suspect, par une non prise d'indépendance. Le risque existe, je ne peux l'écarter. J'ai dirigé dans ma carrière plus de deux cents mémoires, une dizaine de thèses. Certains étudiants sont devenus des amis et/ou des collaborateurs. Peu, en regard du nombre. L'amitié s'est construite après, hors de l'accompagnement. L'amitié n'était pas dans l'accompagnement. Pouvait juste se lire un certain plaisir partagé, à même les difficultés rencontrées. Mais je ne pourrais pas qualifier mon accompagnement d'amical.

Quant à la séduction, elle peut être là au départ de la demande. Je m'attache alors à l'accueillir et à permettre qu'elle se transforme en forces de travail. Quatre ou cinq accompagnements, selon mon souvenir, m'ont obligé à un travail constant de cette dimension. Pour aboutir, j'ai dû parfois aller plus loin que d'habitude dans le mélange « amitié-accompagnement », dans l'acceptation de la séduction pour ne pas casser la relation et mettre en danger l'aboutissement du mémoire. Je fus parfois maladroite, certains de mes gestes purent prêter à confusion, d'autres préserver les différents enjeux. Les mémoires aboutirent cependant. La relation construite à travers l'accompagnement se transforma souvent en amitié.

Sur ce registre de la séduction, je suis certainement aveugle. Lorsque l'accompagnement a rencontré beaucoup de difficultés, il n'est pas rare que j'entende cette phrase : « Sans vous je n'y serais pas arrivée », ou un « c'est grâce à vous ». Quand j'écoute cette phrase, je comprends

régulièrement ce « vous » non en référence à mon statut d'universitaire avec ses compétences intellectuelles, mais en référence à mon statut d'humain, avec ses compétences relationnelles et éthiques. Le « vous » s'adresserait davantage à la dimension humaine de ma posture qu'à celle de la scientifique, c'est du moins comment je le reçois, la façon dont je l'interprète. Je ne sais ce qui m'empêche de penser que c'est avant tout au professeur dans l'exercice de sa fonction que cette phrase s'adresse. Il vaudrait d'ailleurs mieux, en cette occasion comme en d'autres, ne pas cliver les deux dimensions : ce sont manifestement les deux qui sont indissociablement mobilisées. Mon interprétation unilatérale est-elle le signe que je continue aujourd'hui encore à minimiser mes compétences intellectuelles, que mon estime universitaire demeure fragile, toujours au bord de s'éprouver imposteur, et que je fonde mon autorité sur des qualités ou dispositions autres que celles qui sont intellectuelles ? Assurément, aussi.

Reste à considérer la violence possiblement exercée. Nous savons qu'elle aurait à être honnie de l'accompagnement : c'est même une des spécificités de celui-ci. On accompagne, pour ne pas être dans une position de contrainte, de prise en charge, dans une obéissance de dépendance. Si nous sommes d'avis de soutenir que, dans toute éducation, agit de la violence symbolique (Malherbe, 2001, 2002), une violence qui ne vise pas à la destruction mais à sortir l'autre de lui-même, alors oui, certains de mes gestes exercent une certaine violence. Il est donc faux de soutenir qu'accompagner nous met hors violence : il est plus juste de convenir qu'accompagner revient à assumer une violence nécessaire, sans humiliation objectivante.

V. Une souffrance de penser et d'écrire

S'il est un sentiment éprouvé dans la construction d'un texte de savoir, c'est l'angoisse : angoisse à écrire ; angoisse à construire ; angoisse à réussir, à être capable de ; angoisse à penser. L'accompagnement clinique se spécifie de travailler cette angoisse, pour qu'elle n'empêche pas les gestes d'aboutir. C'est tout un pan important du travail d'accompagnement : accueillir l'angoisse, la nommer et lui permettre de se transformer.

Une peur d'échouer

Lorsque nous sommes liés à un espace quelconque de formation, l'impératif de réussir est donné de l'extérieur, et ce depuis l'enfance. Échouer est ce qui angoisse, le moi est mis en danger ; la peur de l'épreuve est omniprésente. Une peur peut cacher une angoisse. Peur nécessaire devant le danger, angoisse en surplus. Se détacher de cette emprise est presque insurmontable. Il y a ceux qui s'y conforment, ceux qui jouent avec la défaite, ceux qui semblent n'en être pas affectés... Se libérer de la peur d'échouer ne peut se faire que dans un contexte où échouer est accueilli, où échouer est une étape permettant de recommencer. On a voulu enlever la dose d'angoisse inhérente à la déstabilisation liée à l'apprendre, ce n'est pas possible, ici comme ailleurs.

Quand on accompagne, que cela veut-il dire ? Nous savons que l'angoisse est toujours présente, face à des mises en danger létales comme face à prendre un train ou écrire une page. Il s'agit donc d'accompagner l'étudiant dans son angoisse et lui permettre de faire avec elle. Mon accompagnement n'empêche pas l'angoisse de surgir, il l'autorise et la guide. Il cherche évidemment à n'en pas rajouter. L'angoisse s'apaise lorsque nous nous engageons ensemble. Elle peut passer quand nous sommes au moins deux. Il s'agit de lever la barrière de l'angoisse qui inhibe d'oser : la peur du saut en parachute (Perec, 1990) comme métaphore du risque de se lancer.

Le pire est celui qui reste au bord : je ne peux le pousser, je ne peux sauter à sa place. Je me bagarre alors pour qu'il entre, j'exige, je contrains, trouve les astuces pour que « ça » vienne. Ici l'accompagnement montre ses limites, face à ce qui de l'angoisse vient empêcher, tétaniser, dans la hantise d'un premier jet, d'un brouillon sans forme. Il me faut à chaque fois chercher avec cet étudiant, le surprendre. Ne pas lâcher. Exiger. Je me trouve cependant paralysée, lorsque aucun texte ne m'est donné, tout est retenu en vue du texte parfait. Le temps passe, l'absence de texte m'empêche de travailler. L'angoisse augmente, jusqu'à ce que la machine se mette en route, qu'on accepte de me livrer ce dont on a honte.

Il faut inventer à chaque fois le processus qui permet de calmer l'angoisse. Il n'y a de chemin que particulier : travailler par fragment ; accumuler les textes imparfaits ; s'en tenir à la chronologie du sommaire... Dans la fabrication du texte, l'angoisse est là. Rassurer sert juste à tisser ce lien de confiance sur lequel l'autre peut s'appuyer. Trop rassurer augmente l'angoisse. Donc accueillir, et reprendre.

Une angoisse transformée

Dans l'accompagnement des mémoires et des thèses, l'angoisse est liée à la pensée et à l'écriture. Il y a une souffrance à penser, à construire sa pensée, à l'écrire et à la transmettre, mais aussi à se conformer à ce que l'institution attend. Je me bats régulièrement contre un « surmoi universitaire » qui parfois empêche d'écrire et de se risquer. Comment aider à transformer cette souffrance ? C'est l'une des contraintes de l'accompagnement clinique : permettre que l'angoisse se transforme en forces pour construire. Une alternative peut ici s'esquisser : l'angoisse se réduirait-elle plutôt en trouvant les outils adéquats ou plutôt en étant accueillie ? Autrement formulé : sont-ce les techniques transmises qui rassurent ? Est-ce l'accompagnement de l'angoisse et de ses multiples brouillons qui sécurise ? Lors la rédaction de l'ouvrage avec Alain André, *Ecrire l'expérience. Vers une reconnaissance des pratiques professionnelles* (2007), où nous avons abordé la construction du texte et de la pensée, nous avons éprouvé que nous étions à ce propos sur deux positions sensiblement différentes. Moi, évidemment, penchant davantage vers un travail de la relation et de l'accueil ; lui davantage vers un travail à partir des outils du texte et de la pensée. C'est sous l'influence de la thérapeutique que je travaillerais donc ici encore, privilégiant certes les outils pour penser, mais également l'accueil de l'angoisse, la

réassurance, les mots qui balisent et rendent la difficulté acceptable. Mes interventions viseraient davantage « le rapport à » que l'apport de l'outil adéquat.

Une telle dichotomie est certainement un leurre. Nous nous en sommes rendu compte. Creusons ma manière d'agir et reposons-nous la question : comment l'angoisse s'estompe-t-elle dans l'accompagnement des thèses et des mémoires ? Ou pour moi dans ce texte que je suis en train d'écrire ? Je répondrai : au fur et à mesure que le texte prend forme, que les pages se déroulent, que le style se trouve. Alors ne fais-je qu'accueillir l'angoisse, comme je viens de l'affirmer ? Non, je travaille le texte pour construire une pensée. Je me centre, à travers le travail du texte, par exemple sur l'adresse au lecteur, sur les implicites, sur la structuration, sur les voix diverses à faire entendre et la façon dont elles interviennent dans l'écriture. Je favorise le bricolage pour penser ; transmets les gestes préalables à toute écriture, comme nous les avons nommés avec Alain dans notre ouvrage. Les premiers textes me servent à réaliser ce travail pour qu'ensuite l'étudiant trouve son style. J'interdis par exemple de retravailler dans un premier temps les textes ébauchés auxquels j'ai apporté des modifications, avant que l'ensemble ne soit écrit. La souffrance de penser s'allie aussi à la souffrance pour penser sans des grilles et des statistiques ; penser pour construire des sens possibles à ce qui a été découvert sur le travail de terrain. Puis, lorsque le style a été trouvé, la pensée peut se déployer, et à un moment donné cela s'enclenche et se poursuit jusqu'au bout. Avec des failles, parfois trop de redites, parfois avec trop de temps pris pour dérouler. Mais l'écriture entraîne à un certain moment la pensée, la mise en lien, et l'élaboration.

Je fais donc également place à la technique, à la reprise, à la réécriture, je pousse à ne pas se contenter du premier jet. Mais cela n'est pas ma première entrée. Une telle constatation me paraît parfois relever davantage de mon incompétence que d'une position assurée. Nous avons cependant vu avec Alain que, malgré notre divergente posture de départ, lui avec l'importance mise sur outils de construction du texte et moi à l'accueil de la difficulté, nous arrivions peut-être à un résultat qui n'était pas loin d'être le même : la production d'un texte impliqué. D'un côté comme de l'autre, nous tenons en fait les deux : l'accueil de l'angoisse et le travail sur les outils, même si la priorité n'est pas la même. En nous gardant d'une part de faire croire, comme certains étudiants l'espèrent, que l'outil leur épargnera le doute angoissant et la déstabilisation. En nous gardant d'autre part de n'accueillir que l'angoisse sans donner d'autres outils que le recours à un travail intérieur.

Une confrontation acceptée

Le travail avec la souffrance est celui du clinicien. Dans l'accompagnement des mémoires et des thèses, cette dimension n'en est pas absente, même si elle ne se conjugue pas de la même manière que dans la thérapeutique. Travailler l'angoisse dans ce processus de construction du texte rejoint pourtant tout accompagnement de l'angoisse, tel que l'exige la vie d'humain. Il prend place dans ce travail qui nous est réservé de l'aube à l'aurore de la vie. C'est notre humaine condition.

L'erreur serait de vouloir éradiquer l'angoisse, que l'humain n'ait pas à la connaître. Les remèdes pour cela seraient plus dramatiques que de l'éprouver. Aider à la reconnaître et à la traverser, aider à ce qu'elle lâche : c'est ce chemin que dans différents lieux nous cherchons, chacun à notre manière. Au départ, il y a donc l'angoisse. Et toujours cette question à résoudre : « qu'est-ce qui permet de tenir, de ne pas lâcher, de ne pas se détourner de ce qui la cause, de ne pas zapper, de ne pas fuir ? » Accompagner, c'est peut-être tout simplement empêcher qu'on fuie l'angoisse présente. C'est ce que nous devrions d'ailleurs apprendre aux enfants : ne pas fuir l'angoisse, l'accepter pour la transformer. Et ne pas céder devant un espace social qui met en avant seulement la performance, la gloire de la réussite, avec l'illusion d'un Moi fort, et l'humiliation de nos faiblesses.

VI. La construction d'un style

Comme pour l'écriture, comme pour la peinture, comme pour toute création, il s'agit, à partir d'un système social, de créer du personnel. À partir d'un objet prédéterminé, de trouver sa voix. À partir d'un commun, de découvrir son originalité. À partir d'un collectif, de favoriser sa singularité. Il y est question de style, et si nous insistons un peu, d'un style de pensée, mais aussi de style de vie : quelque chose comme une consistance, une résistance, une différence.

Un style de vie

Si nous suivons Paul Audi (2007) et d'autres philosophes, le sens de la vie peut se lire comme étant la recherche d'un style, d'une voix, d'un inimitable. Et cela, pas seulement dans la création, mais aussi dans la quotidienneté de nos actes et dans notre posture politique. Accompagner la fabrication d'un texte se jouerait, lui aussi, dans cette tension entre la norme et la différence, et pour un bénéfice qui n'est pas seulement celui du texte mais aussi de soi ; pour la recherche d'un style qui n'est pas que celle de la pensée mais aussi de la vie. Si la fabrication du texte et son aboutissement contribue à cette recherche d'une voix qui est la nôtre, ils ne suffisent évidemment pas à eux seuls. Ce sont sur bien d'autres versants que la recherche d'un style de vie se construit, mais l'accompagnement clinique du texte peut y contribuer.

Le travail sur le texte a des effets sur la construction de soi, sur l'estime de soi si nous prenons ce dernier en termes philosophiques. On y éprouve en effet une joie d'avoir abouti, une réjouissance d'être allé jusqu'au bout, et lorsque, en plus, la réussite donne un statut institutionnel, elle contribue à permettre à ceux qui sont les plus fragiles d'y puiser des forces de reconnaissance. Nous pourrions soutenir que cet effet n'intervient pas seulement à l'issue d'un accompagnement clinique, mais qu'il est associé à toute réussite quand celle-ci s'associe à une certification diplômante. Certainement. Je suppose cependant une différence. Le travail du texte à l'issue d'une démarche clinique et d'un accompagnement clinique n'a pas clivé l'évolution de l'étudiant au plan des idées et au plan du « soi ». Les effets se portent alors sur les deux registres. Le « soi » a été travaillé en relation avec l'objet de la recherche dans une interaction

intersubjective. Il n'a pas été négligé. Le soi a dû s'investir, parfois se distancer comme dans une démarche thérapeutique, même si autrement. C'est un chemin qui relève d'une dimension éthique. Je suis ainsi sensible à la définition de l'éthique qu'en donne aujourd'hui Paul Audi. Elle recouvre, pour lui, toutes les démarches qui permettent de construire un « amour de soi », une connaissance de « soi ». Non, un gonflement de l'ego mais une humilité du soi. L'accompagnement de la pensée est aussi un accompagnement de l'étudiant dans sa dimension psychique en lien avec une extériorité. Je suppose donc que le bénéfice se situe sur le plan d'une estime sociale, *et* sur le plan d'une intériorité reconnue.

L'effet du texte est particulier. Quand nous pouvons procéder aux étapes successives de l'écriture et de la réécriture, le texte finit par dépasser celui qui l'a écrit. Il y a alors un effet de surprise : « Ce texte-là, est-ce vraiment moi qui l'ai écrit ? » Telle est l'interrogation qui ne manque pas de survenir : « Je m'y reconnais et je ne m'y reconnais pas, dans le sens qu'il me paraît trop beau pour ce dont je me croyais capable ». Advient la construction d'une identité narrative, si nous reprenons les termes de Ricoeur (1983, 1984, 1985), et certainement davantage.

Une preuve manquante

Il faudrait que je demande à A., et à d'autres, qu'ils me disent ce qu'ils en ont retiré : sur quel plan y a-t-il eu évolution ? Transformation ? Position différente découverte ? Effets sur le soi, sur la vie professionnelle, sur la vie tout court ? Aurait-on dans leurs paroles, à un moment donné, la référence à une certaine liberté, irait-t-on jusqu'à y trouver l'expression de « liberté de l'être », comme l'indique Audi dans sa manière de parler de l'éthique ? C'est probablement trop espéré.

Je m'arrête ici un instant sur cette évocation de celles et ceux qui m'ont permis d'écrire le présent article. Et ouvrir une parenthèse à même ce texte sans la reléguer en note. Tout au long de mon écriture, et même un peu avant, j'ai eu envie de rencontrer certains d'entre eux pour leur faire parler de ce style d'accompagnement qui semble être le mien. J'ai hésité : le temps ne me le permettant pas, j'ai renoncé ; mais j'ai aussi éprouvé une résistance à provoquer une situation où j'aurais été à la fois celle qui sollicite et celle dont on parle. La situation était par trop biaisée, pourtant j'avais même imaginé les questions que j'aurais pu poser à A. ou à bien d'autres.

J'ai renoncé, puis je me suis mise à avoir diablement envie de leur donner à lire la version provisoire de cet article ; à entendre leurs propres hypothèses, j'aurais ainsi pu les intégrer dans ce texte. J'y pensais comme à un plaisir de la rencontre, presque à une jubilation. J'évoquais des personnes précises : celles et ceux qui sont devenus mes amis ; d'autres plus lointains avec lesquels j'aurais pu renouer. Ici encore, j'ai reculé. Les raisons (ou les rationalisations ?) : je n'aurais très certainement pas pu atteindre, parce que je ne suis plus en lien avec eux, celles et ceux qui pouvaient contredire mes interprétations ; j'aurais peut-être eu une confirmation de certaines d'entre elles, mais aurais-je eu alors le courage d'en faire part aux lecteurs puisqu'elles me concernent de trop près. Toujours cette pudeur tenace qui fait m'en tenir à chaque fois à la suggestion plutôt qu'à l'affichage ; à la discrétion plutôt qu'à l'exposition... Certainement, j'aurais découvert dans leurs paroles d'autres aspects que j'aurais pu creuser, pourquoi m'en

priver ? Jusqu'à cet instant même où j'écris, j'ai hésité. Pour finalement renoncer et accepter d'assumer seule ce que j'avance, d'avancer seule mon interprétation.

Cette position est-elle cohérente ou incohérente au niveau d'une posture clinique ? Découlet-elle de ma névrose ou est-elle pertinente en la circonstance ? La clinique donne à voir et pas seulement à interpréter, et je m'y dérobe presque à chaque fois. On ne manque pas de me le reprocher. Pourtant, je préfère assumer en mon nom la lecture que je peux faire de mon accompagnement, plutôt que de l'assurer - ou la mettre en question - en allant chercher les lectures de celles et ceux concernés qui ont été accompagnés. Je reste dans la perplexité de cette envie et de ce renoncement, une fois encore agi dans ce texte comme dans bien d'autres antérieurement. Ce que je sais cependant, sans que j'en mesure tout à fait la signification : quand le texte sera publié et assumé par ma seule responsabilité, j'aurai alors ce plaisir du partage, de l'échange et de la confrontation. Je le donnerai à lire à plus d'un, et peut-être pourrais-je alors rédiger avec eux un autre texte.

Une éthique du savoir

Après cette parenthèse - qui de l'écrire m'a angoissé -, poursuivons. L'accompagnement clinique aboutit à des bénéfices multiples, avec plus ou moins de nuances : bénéfices sur le plan de la pensée, de soi, de la reconnaissance sociale (du moins bénéfice d'une certaine lucidité sociale acquise). Advient quand l'écriture du texte se donne à lire, une joie : de la pensée, du partage, de la réussite, de la reconnaissance, mais avec en prime une certaine humilité. Peut-être s'agit-il simplement d'une joie d'être soi, sans prétention. Réjouissance de ce qui s'est construit.

Je ne sais pas si les sentiments éprouvés au bout de l'accompagnement clinique diffèrent tant de ceux qui résultent d'un parcours centré par exemple sur une démarche expérimentale. J'entrevois pourtant une différence, déjà soulignée : dans cette construction, l'intériorité n'a pas été négligée ; le style construit est singulier ; une compréhension fragile vient de l'intérieur dans un dialogue maintenu avec le monde et les autres. Une éthique du savoir a eu l'occasion de se forger, en même temps que prend forme le texte, sans qu'elle soit travaillée en tant que telle.

Comme d'ailleurs ce que je pense avoir construit avec Michel de Certeau : certes ma thèse, mais aussi mon style d'enseigner, de chercher... et d'exister.

VII. Le rapport au social

Cet accompagnement de thèse et mémoire se fait en individuel : je n'ai pas mis en place un accompagnement plus collectif, dans un séminaire par exemple. Le travail se réalise à deux, deux qui ne font pas un groupe. Pourtant la dimension sociale d'un tel accompagnement n'est pas absente, elle intervient sur plus d'un autre registre.

Un rapport à la norme

Ce travail d'accompagnement s'inscrit dans une institution, en l'occurrence universitaire ; dans des contraintes administratives, et surtout un contexte scientifique. Il découle d'un engagement contractuel qui n'est pas libre : je ne suis pas payée par qui j'accompagne, et ce temps passé à accompagner n'est d'ailleurs pas rendu visible dans ma charge de travail. Ma position est néanmoins politique : elle est médiatrice entre un sujet en formation et le collectif de la science et de l'institution. Il s'agit là d'une banalité qui compte. L'une de mes responsabilités est en effet de permettre à un étudiant de souscrire aux normes sans y perdre son style ; d'être accepté par les normes institutionnelles sans payer un prix trop grand pour sa possible dérogation. Il y a donc, de ma part, une connaissance exacte de ce qui est possible et ce qui ne l'est pas dans l'institution qui est la mienne. Comment puis-je permettre et autoriser, par exemple, une autre écriture scientifique, sans mettre en danger l'étudiant dans sa reconnaissance officielle ? Ma responsabilité sociale est grande, et les précautions que je prends le sont tout autant. La charge en est lourde et angoissante, surtout pour les thèses.

Certains étudiants se laissant guider par mes soins, me posent souvent la question : « Mais est-ce possible de faire ainsi, de ne pas avoir une revue de la littérature comme premier chapitre ; d'écrire en " je " ; de ne pas avoir une hypothèse qu'il faut pouvoir vérifier à la fin ? »... « Est-ce possible ? » Il s'agit souvent de jeunes étudiants qui ne s'intéressent que peu aux différentes manières de construire du savoir. J'autorise une manière qui leur convient, mais ils n'ont pas les arguments pour défendre ce qu'ils font. Et il n'est pas rare, que leur texte terminé, ils le dévalorisent et le mettent en comparaison avec ce qu'ils pensent devoir aboutir : fabriquer de l'objectivité et du général. Il me faut alors défendre leur texte et leur recherche contre eux-mêmes. Pour les thèses, un même travail d'autorisation est à mener. Je montre qu'il existe différentes manières de construire le savoir : la norme enseignée habituellement n'est pas la seule envisageable, il s'agit de la connaître, mais il est légitime de ne pas souscrire à tous ses codicilles, dans la mesure où nous prenons des précautions et avons de la cohérence.

Il s'agit ici d'un choix que je me dois d'explicitier : ou bien j'accompagne à l'appropriation des normes institutionnelles ; ou bien j'accompagne à d'autres manières possibles mais en ayant estimé que ce déplacement ne causera pas de dommage pour ceux qui se laissent guider sans en comprendre tous les enjeux politiques. Je crois que jamais je ne prendrais un quelconque risque pour les étudiants si je savais que ce risque allait leur provoquer des ennuis. En revanche, je ne peux jamais être assurée que ce risque n'existe pas après coup. L'accompagnement se réalise ainsi toujours dans une tension avec une demande et des contraintes sociales. Celui qui accompagne ne peut nier les normes de texte ou de savoir dans un certain contexte institutionnel. Peut-il à l'intérieur de ces contraintes, préserver un espace d'évolution où l'être ne soit pas dissocié du savoir ? Généralement oui. Consciemment, nous pouvons jouer sur les deux tableaux. Existe-t-il cependant une limite à ce jeu, certaines contraintes empêcheraient-elles la création de cet espace minimum ? Jusqu'à présent je me suis débrouillée pour tenir les deux : la singularité et le minimum de soumission aux normes. J'ai eu de la chance, les normes concernant la fabrication de la thèse et du mémoire sont plurielles dans la Section des sciences de l'éducation de Genève.

Mais une telle position ne serait pas, par exemple, viable dans un contexte imposant une seule norme scientifique ; dans un cadre où la soumission à une seule norme est l'option.

La posture clinique est une position différente qui n'a pas à se prendre pour une victime des positions dominantes de la science. Il me revient certes de la légitimer, de la rendre possible, sans entrer dans la plainte. Il m'a fallu longtemps pour l'assumer sans honte et sans culpabilité. Mesurer à chaque fois l'espace de liberté donné par l'institution pour la rendre praticable aussi pour les étudiants : telle est l'une des nécessités.

Une reconnaissance sociale

Dans le cadre d'un mémoire et d'une thèse, le texte abouti reçoit une évaluation certificative. Il entre dans l'arène de jugement, devient un objet social partagé, un élément discutable et critiquable par ceux qui sont en position institutionnelle de le faire. Le style découvert, la fabrication de soi et de la compréhension prennent alors place dans un espace social où le texte n'appartient plus à celui qui l'a écrit. L'accompagnement aboutit à la mise en visibilité du texte qui sort de la relation duelle pour être soumis à la lecture et au regard critique d'autres. Cet aboutissement est nécessaire, je ne peux ni le négliger ni le sous-estimer. La confrontation avec la communauté scientifique se réalise dans l'espace de la lecture et de la séance officielle de soutenance. C'est ici que l'accompagnement, et son aboutissement, se jugent.

Mon accompagnement ne s'arrête donc pas une fois le texte fini, mais il continue dans l'épreuve critique de cette confrontation à la lecture d'un jury. Il devient alors accompagnement dans la compréhension des enjeux de la politique de la science, et dans la manière de s'y frotter. Nous rusons bien sûr avec le choix des membres du jury pour qu'on n'applique pas à l'objet construit à travers une démarche et un accompagnement cliniques des critères qui ne sont pas les siens. Ce qui nous vaut parfois la critique de rester dans une chapelle, dans la complaisance. L'état des débats contradictoires à l'intérieur de l'espace scientifique n'est pas étranger au fait que nous assistions à la multiplication des chapelles, la démarche clinique n'en étant qu'une parmi bien d'autres. On ne peut que le regretter, mais en cela nous sommes, pour une fois, semblables aux autres démarches scientifiques.

La critique est nécessaire, comment se réalise-t-elle ? Je suis frappée par le manque de générosité qui traverse parfois les paroles prononcées sur un texte : « Le texte aurait souvent dû être autre, il y manque ceci et ceci ; et pourquoi n'avoir pas fait cela ; et pourquoi n'être pas allé chercher ceci... ; évidemment l'objet n'a pas été suffisamment cerné au départ ; les hypothèses manquent ; le texte est trop long et redondant, la méthodologie n'est pas assez rigoureuse... ». Inlassablement surgissent les questions : « Quel est l'objet ; quelle est la méthode ; quelles sont les hypothèses ; où est l'état de la problématique... ? ». A cette aune, un texte « clinique » ne tient pas : l'objet est toujours un peu trop flottant ; la méthode est certes définie mais il aurait pu y en avoir d'autres plus précises et habituelles ; les hypothèses n'apparaissent hélas souvent qu'à la fin, alors qu'il aurait mieux valu qu'elles soient là dès le départ, parce qu'ainsi le texte aurait

pu être écrit différemment ; la construction ne tient pas, trop de pages ont été écrites, il faudrait être davantage synthétique... Une remarque positive pourtant se répète : « C'est bien écrit ».

Quelle position, comme directrice et accompagnante, puis-je prendre ? Invariablement je soutiens ; parfois même je réponds aux questions comme si elles m'étaient adressées, puisque je porte la responsabilité de ce parcours et de ses orientations méthodologiques, et qu'il ne peut en être fait le reproche aux étudiants, du moins dans les mémoires. La mise en confrontation fait partie du jeu intellectuel, un texte doit être mis en perspective, mais avec les repères d'une éthique de la discussion.

Il m'arrive parfois à mon tour d'être conviée à assister à un jury d'un travail structuré par une autre démarche. Comment être clinicienne dans la critique ? Peut-être en concevant la critique comme une mise en dialogues, comme dépassement, reconnaissance pour aller ailleurs, ce qui signifie entrer dans le texte de l'autre, accepter d'être déplacé et livrer ainsi les contours de ce déplacement avec les différences qui surgissent de cette confrontation. Je cherche ainsi à montrer ce qui pourrait être utile à l'étudiant pour la suite, mais je ne pense pas prendre plaisir à souligner les manques. Même dans un mémoire que je juge pauvre dans ses résultats alors que l'appareillage méthodologique est parfait, je n'en souligne pas les faiblesses manifestes. Parfois d'ailleurs l'effort principal a été surtout méthodologique, les hypothèses de départ sont peu originales, et la volonté de les valider mène hélas à une caricature de la démarche scientifique. Que faire devant un tel texte ? Sinon de reprendre la pensée autrement et de montrer la complexité là où elle a été gommée, au profit d'une logique causale simplifiée. Je sais aussi que parfois, dans ce rôle, j'ai été maladroite et inadéquate. Je supporte mal l'assurance tranquille que certains ont d'être dans le vrai.

VIII. Une éthique en acte

Depuis mes débuts d'enseignante universitaire, j'ai toujours privilégié l'expérience du mémoire et de la thèse, je l'ai souvent associé à un parcours initiatique, qui permet au long court de construire sa pensée et son style intérieur. Je n'avais toutefois jamais pris conscience des différentes dimensions ici relatées ; pas pris la mesure de ce que représente pour moi un tel accompagnement.

Enseignante de cours ex cathedra, je transmets mon savoir et ma posture à travers des histoires et ma compréhension actuelle de processus opérants dans les relations professionnelles : mon accompagnement prend ici la forme d'une parole adressée et son effet principal est d'instaurer un dialogue intérieur que mes paroles provoquent chez celles et ceux qui écoutent. L'accompagnement en mémoire et en thèse prendrait davantage la forme d'une « sagesse exercée », d'une sagesse dans l'action partagée, comme un reste de compagnonnage : transmission clinique à même la construction d'un savoir. Dans l'un et l'autre lieu - l'enseignement et l'accompagnement en mémoire et en thèse - les mêmes qualités sont

recherchées. Elles sont davantage de l'ordre d'une sagesse et d'une éthique que d'un savoir assuré qu'il s'agit de mémoriser.

Si nous reprenons la proposition de Jacques Casterman (2005) de l'existence de plusieurs types de sagesse : il y aurait celui d'une « sagesse entendue », apprise en écoutant et en lisant, qui déboucherait sur une « sagesse raisonnée » avec l'essor d'un « penser par soi-même » et d'une réflexion, qui à son tour mènerait vers une « sagesse exercée ». Peut-être pourrais-je reprendre cette trilogie, et soutenir que dans mes cours, je transmets une sagesse, en permettant de lire et d'écouter et que, dans l'accompagnement du mémoire et de la thèse, je l'exerce en permettant de construire une pensée et de l'inscrire dans la vie intellectuelle et sensible de chacun. Nous aurions ici un développement qu'on ne s'attend pas à trouver dans un contexte universitaire, mais qui m'a toujours semblé être inscrit dans une quête de la connaissance, celle-là même que Michel de Certeau m'a permise de mener.

Sagesse ? Le mot est en effet rarement utilisé dans un contexte universitaire. Or le terme a fini par m'intéresser, à travers différentes lectures philosophiques, occidentale et orientale. Je prévois même d'écrire un livre dont le titre serait : « La sagesse d'enseigner ». Je ne sais pas si ce titre se maintiendra, mais le débat qu'il recouvre oui. La clinique aurait-elle à voir avec quelque chose d'une « sagesse pratique » ? Y a-t-il à retrouver, dans chacune de nos activités en particulier professionnelles, une dimension de sagesse ? Cette sagesse fait-elle partie de l'éthique ?

Pour assurer l'efficacité de nos gestes, le sage n'est pas un modèle dans l'Occident. Il est même disqualifié, car associé à une position religieuse qui devrait demeurer séparée de la recherche scientifique. Je me contente de poser ici mes questions dans ce domaine qui est particulièrement délicat et dans lequel je me perds encore. Je ne sais pas encore bien si le terme de sagesse et celui d'éthique se recouvrent pour une part ou s'ils sont antagonistes ; s'il y a un quelconque intérêt à introduire la sagesse dans la science et dans une pensée de l'action professionnelle. À ce propos, le dernier ouvrage de Jacques Bouveresse est intéressant, agaçant comme chacune de ses productions, en tout cas pour moi. Il y pourfend, comme d'habitude, les relativistes, mais poursuit une interrogation autour du titre de l'ouvrage : « *Peut-on ne pas croire ? Sur la vérité, la croyance et la foi* » (2007). Il attaque ces intellectuels qui ne tiennent pas le rang de la Raison et de la Vérité ; qui confondent vie, expérience avec universalité de la Raison ; qui relativisent là où il s'agit, scientifiquement, d'atteindre le vrai. Il croit en le partage des rôles : la vérité d'un côté, la croyance de l'autre. Mais il ne ménage pas non plus ses attaques contre un certain usage de la Vérité qui ressemble davantage à la foi qu'à un contexte de construction de savoir. Bref, en privilégiant comme je le fais ici le terme de « sagesse », je tombe encore davantage sous ses critiques. En pourtant, je ne peux me départir de l'idée que ce que nous cherchons pour nous et pour d'autres, relève bien d'une position qui, dans l'action et dans le savoir, aurait cette qualité d'être « sage » : non pas sage en tant qu'obéissance et contemplation, mais sage dans le souci de soi, du monde et de l'autre. L'accompagnement pourrait être ainsi l'occasion de vivre cette sagesse dans le savoir.

Le savoir ne serait pas hors sagesse, et la sagesse hors savoir. Le savoir est souvent entendu comme recouvrant emblématiquement une rationalité mathématique. Il peut l'être, mais pas seulement. J'ai revendiqué une position mystique dans le savoir, en suivant aussi en cela Michel de Certeau et bien d'autres : position de quête, où jamais on ne s'arrête, où la marche devient métaphore du chemin (2002). Cette position de « mise en mouvement vers » n'appartient-elle pas précisément à une quête de sagesse ? Ici, j'ai certes davantage de questions que de convictions. Pour m'aider, il faudrait reprendre d'autres textes, qui travaillent d'un côté l'éthique et de l'autre la sagesse ou les deux ensemble. Reprendre ainsi les ouvrages de François Jullien (1998, 2003), où je crois me souvenir que la psychanalyse serait en Occident la plus proche d'un chemin de sagesse selon *Tchouang-Tseu*. Ou ceux de Jean François Billeter (2002). Revisiter la « sagesse pratique » telle que la met en acte Paul Ricoeur.

Cela vaut-il la peine de creuser un registre qui n'est pas celui par lequel nous allons obtenir notre considération intellectuelle et universitaire ; qui, aux yeux d'un Bouveresse en tout cas, me disqualifiera plus encore ? Peut-être cela en vaut-il la peine, si mon intuition qu'une partie de la difficulté qu'éprouvent certains universitaires à « accompagner » en thèse et en mémoire vient de ce registre : du clivage fait entre sagesse et savoir, entre sagesse à accompagner et sagesse à construire dans le registre de la pensée et de la vie. Cet accompagnement exigerait en effet de l'accompagnateur certaines qualités propres à la position du sage : un intérêt à recommencer le chemin pour l'autoriser ; un intérêt à rendre possible le chemin plutôt qu'à le tracer par avance ; un intérêt pour l'autre plutôt que pour soi et son savoir ; une exigence d'humilité... La difficulté à accompagner ne tiendrait donc pas qu'aux compétences intellectuelles et méthodologiques, mais aussi à cette part de sagesse, reconnue ou non.

Bibliographie

- Audi P. (2007). *Supériorité de l'éthique*, Paris, Champs Flammarion.
- Bauchau H. (2008). *Le boulevard périphérique*, Arles, Actes Sud.
- Billeter, J.-F. (2002). *Leçons sur Tchouang-Tseu*. Paris, Allia.
- Bouveresse J. (2007). *Peut-on ne pas croire ? Sur la vérité, la croyance et la foi*. Marseille, Agone.
- Carel A. (2002). Le processus d'autorité. Approche clinique et métapsychologique, in *Revue Groupal* n°10.
- Casterman J. (2005). *La sagesse exercée*. Paris, La Table Ronde.
- Cifali M. (1987). Adresse à Michel de Certeau, *Le Bloc-Notes de la psychanalyse*, n°7, Genève, 269-284.
- Cifali M. (1999), Une altérité en acte, in Chappaz G. (dir.), *Accompagnement et formation*, Université de Provence et CDRP de Marseille, Marseille, 1999, 121-160.
- Cifali M. (2001). Accompagner : quelles limites ? in *Cahiers pédagogiques*, n°393.
- Cifali M. (2002). Psychanalyse et écriture de l'histoire, *EspacesTemps les cahiers*, 80/81, Michel de Certeau, *histoire/psychanalyse. Mises à l'épreuve*, 147-155.
- Cifali M. (2004). Accompagner, certes ... Mais, pour quelle rencontre ?, in *Le journal des rééducateurs de l'Éducation nationale*, n° 38, 12-13.

- Cifali M. & André A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris, PUF.
- Cifali M. (à paraître). Une pensée affectée pour l'action professionnelle, in Cifali M. & Giust-Desprairies F. (dir.), *Mettre la pensée au travail. Approches cliniques de la formation*, Bruxelles, De Boeck.
- Jullien F. (1998). *Un sage est sans idée, ou l'autre de la philosophie*. Paris, Seuil.
- Jullien F. (2003). *L'indifférence à la psychanalyse. Sagesse du lettré chinois, désir du psychanalyste*. Paris, PUF.
- Malherbe, J.F (2001). *Déjouer l'interdit de penser. Essais d'éthique critique*. Montréal, Liber.
- Malherbe, J.F (2002). *Les ruses de la violence dans les soins*. Montréal, Liber.
- Marcelli D. (2003). *L'enfant chef de famille. L'autorité de l'infantile*. Paris. Albin Michel.
- Mahmet D. (1994). *Oleanna*. Arles : Actes Sud-Papiers (trad. Fr. par Pierre Laville).
- Oldakowska A. *De l'autorité : entre construction et obstruction. Tentative de compréhension à partir d'une étude de cas*. Université de Genève.
- Perec G. (1990). *Je suis né*, Paris, Seuil, 33-45.
- Rancière J. (1995). *Le maître ignorant*. Paris, Fayard.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit 1. L'intrigue et le récit historique*. Paris, Point.
- Ricoeur, P. (1984). *Temps et récit 2. La configuration dans le récit de fiction*. Paris, Point.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit 3. Le temps raconté*. Paris, Seuil, Point.
- Williams B. (2006). *Vérité et véracité. Essai de généalogie*. Paris, Gallimard.