

## L'INVISIBLE DE LA RECHERCHE

### DES DIRECTEURS DE MEMOIRE EN ANALYSE DE PRATIQUE.

#### QUEL RAPPORT AU SAVOIR ?

Françoise Bréant

CREAD - Université Rennes 2  
Campus Villejean  
Place du recteur Henri Le Moal  
CS 24307  
35043 – Rennes cedex - France  
francoise.breant@univ-rennes2.fr

---

**Mots-clés :** démarche clinique, psychanalyse, accompagnement, analyse de pratique, formation à la recherche

**Résumé.** La présente réflexion s'inscrit dans une approche clinique d'orientation psychanalytique. A partir de récits de moments en séance d'analyse de pratique avec des directeurs de mémoires (en formation de cadres de santé), nous tenterons de montrer la nature des processus à l'œuvre dans la pratique de cet accompagnement. En particulier, nous interrogerons la nature de la relation entre l'implication de l'apprenti chercheur dans son rapport à l'objet de sa recherche et l'implication subjective du directeur de mémoire : phénomènes transférentiels, contre-transfert ; travail de deuil de l'idéal (de maîtrise de la méthodologie et des savoirs) ; émergence des processus de création (invention, bricolage) ; tensions et passages entre le registre de l'imaginaire et les processus de symbolisation. En tant qu'espace clinique de parole et d'analyse critique, il apparaît que le groupe d'analyse de pratique peut constituer le foyer du processus de formation à la fonction de directeur de mémoire et de formation à la recherche, contribuant ainsi à éclairer les points d'articulation entre épistémologie, méthodologie, éthique et politique.

---

#### 1. Préambule

Aujourd'hui plus qu'hier et, nous pouvons le craindre, bien moins que demain, l'actualité de la recherche en éducation et formation ne peut faire l'économie d'un questionnement éthique et critique concernant la posture de l'enseignant chercheur.

Dans le contexte actuel qui tend à privilégier des conceptions gestionnaires et productivistes dans les métiers de l'humain (en particulier de l'éducation et du soin), l'enjeu politique de nos travaux de recherche en constitue fatalement la toile de fond. Nos objets de recherche ne peuvent rester imperméables à la nécessité de ne pas se soumettre aux visées de rentabilité qui nous sont progressivement imposées. Le processus s'accélère. Il apparaît ainsi encore plus nécessaire de *prendre le temps* de créer des espaces de réflexion et de création où la relation entre la formation et la recherche soit au centre. Cela suppose de ne pas cesser de s'interroger sur nos conceptions de la formation et de la recherche. Cela suppose de ne pas cesser d'élaborer toujours plus finement les tensions vitales entre épistémologie, méthodologie et éthique. Question vive et/ou point aveugle ?

La présente réflexion s'inscrit dans la continuité d'un ensemble de travaux de recherche clinique d'orientation psychanalytique visant la compréhension des processus de formation à la recherche et par la recherche (plus précisément à travers le travail de l'écriture), dans le cadre de dispositifs de formation professionnelle et universitaire. (Bréant, 2006) Elle s'appuie sur les récents travaux du symposium clinique du REF (Bréant, 2009), concernant en particulier la légitimité d'une posture à la fois clinique et critique de l'enseignant chercheur. Et elle prend place dans les travaux du séminaire clinique du CREAD, travaillant cette année sur l'émergence des processus de création (dans les projets, les dispositifs de formation et la formation des acteurs).

## 2. Problématique

Le contexte institutionnel de cette communication est celui d'un partenariat entre le département des sciences de l'éducation et l'Institut de Formation des Cadres de santé (IFCS). Ce partenariat s'est instauré à partir de la demande de l'IFCS de la création d'un Master 1 en sciences de l'éducation (en 2008) dans lequel des enseignements sont communs, d'autres spécifiques à l'école des cadres. Un projet de Master 2 est en cours d'élaboration. La collaboration concerne aussi la participation des enseignants chercheurs à la soutenance du mémoire professionnel (validant la formation cadre et une partie du M1). Elle s'étend aujourd'hui à la formation des directeurs de mémoire qui sont des professionnels, cadres de santé, passés eux-mêmes pour la plupart par la formation de l'IFCS et qui ont suivi un cursus universitaire.

Ce partenariat s'inscrit dans le contexte sociopolitique actuel dans lequel l'évolution des métiers de l'éducation et du soin est fortement déterminée par des directives de réduction des coûts et des orientations gestionnaires et managériales. L'équipe pédagogique et la direction de l'IFCS ont choisi de travailler avec le département des sciences de l'éducation pour se donner des moyens de *résister* à cette évolution, notamment en développant une réflexion approfondie sur ce qui fonde une posture éthique dans les métiers de l'humain. A travers leurs propres expériences et nos premières collaborations, les responsables de l'IFCS ont pu mettre progressivement l'accent sur la relation entre formation et recherche, repérant ainsi de manière plus précise la place de la recherche dans les processus de professionnalisation. Chercher à articuler *formation à la recherche* et *formation par la recherche* rend nécessaire une sérieuse interrogation concernant les différentes conceptions de la recherche.

C'est ainsi que leurs réflexions et notre rencontre les a conduit à accorder une place plus importante à la dimension clinique de la formation et à la démarche clinique de la recherche. Dans cette dynamique, la question du rôle et de la formation des directeurs de mémoire s'est trouvée posée. Elle est formulée ainsi dans le « Guide mémoire » distribué aux étudiants stagiaires et aux directeurs de mémoire :

« La mission des directeurs de mémoire est de guider le stagiaire vers la rédaction finale d'un mémoire dont le sujet est d'ordre professionnel. Elle se situe essentiellement dans *une relation*, et exige de la part du directeur de mémoire un *recul indispensable*, et un *travail de décentration* par rapport à l'étudiant. Parce qu'elle est basée sur la relation, la direction de mémoire est *non rationnelle*, et *non rationalisable* par des règles fixes, généralisantes... Le cheminement de l'étudiant vers la réalisation de son mémoire fait du directeur de mémoire un *passer* qui doit davantage se focaliser sur la manière dont l'étudiant vit sa recherche, que sur sa seule fabrication, parce *qu'il n'y a pas une bonne recette pour faire une recherche*... Le directeur est *garant de la démarche de recherche*, contrairement à l'étudiant qui est *garant du produit*... Au vu des réajustements et évolutions de la formation, mais aussi des difficultés attachées à ce rôle, il est recommandé aux directeurs de mémoire de se mettre dans une posture de recherche et de questionnement. A cet égard, une formation sous forme d'analyse de la pratique est organisée par l'IFCS. » (Extraits du guide mémoire)

Les responsables ont donc construit un dispositif de trois journées (la participation à cette formation constitue une des conditions pour être directeur de mémoire), comprenant d'une part des apports (très interactifs) de deux intervenants, l'un sur la méthodologie hypothético-déductive,

l'autre sur la démarche clinique et, d'autre part des séances d'analyse de pratique d'orientation clinique. Dans ce dispositif, j'anime les séances d'analyse de pratique. Chacun des trois groupes, d'environ huit personnes, participe à une séance de deux heures dans la journée.

Dans cette communication, je partirai de récits de moments en séance d'analyse de pratique, récits écrits à partir du recueil de mes notes, pour comprendre le rapport entre fonction formative et posture d'accompagnement selon une perspective clinique. Je tenterai de montrer la nature des processus à l'œuvre dans la pratique d'accompagnement, en particulier la nature de la relation entre l'implication de l'apprenti chercheur dans son rapport à l'objet de sa recherche et l'implication subjective du directeur de mémoire, en particulier dans son rapport au savoir. *Travail de deuil, transfert, contre-transfert. Tension et passages entre le registre de l'imaginaire et les processus de symbolisation.*

Je ferai l'hypothèse que le travail d'analyse clinique de la pratique peut constituer le foyer du processus de formation à la fonction de directeur de mémoire relevant d'une démarche et d'une posture d'accompagnement. Dans le même temps, il pourra favoriser, pour le directeur de mémoire, l'approfondissement de *sa formation à la recherche*, sachant que c'est aussi l'ensemble du dispositif, c'est-à-dire l'interaction et la complémentarité entre les différents intervenants, qui va produire des effets de formation.

### **3. Retrouver le ressenti subjectif dans la posture de l'étudiant accompagné par un directeur de mémoire**

Dans chaque groupe, pour une majorité, c'est la première fois qu'ils sont directeurs de mémoire. Quelques uns ont déjà une longue expérience. Lors de la première séance, les premiers mots : « Vais-je être capable ? Vais-je être à la hauteur ? » Quelques uns évoquent leur expérience d'écriture du mémoire à l'IFCS. Ce fut une épreuve comportant des moments de souffrance et des moments de plaisir. Ils sont tous d'accord pour dire que cela constitue une expérience essentielle, le cœur de la formation. Je leur propose de revenir sur ce que leur a apporté ce travail, effets professionnels, effets personnels. J'ai relevé quelques phrases : « Ca éclaire ma pratique, mes certitudes ». « J'ai appris une méthodologie et j'ai réussi à dépasser la méthodologie ». « J'ai pris du recul, je réfléchis. Cela me permet de me distancier et cela me donne une légitimité ». « Cela m'a permis d'analyser mes représentations et mes valeurs ». « C'est une réflexion sur soi-même. J'ai appris à mieux me connaître ». « J'ai découvert le plaisir du questionnement ». « J'étais fière. C'était une revalorisation ». « Ca m'a permis de changer de posture dans le travail ». « Le travail de l'écriture permet d'adopter soi-même un regard extérieur ». Dans l'ensemble, les effets repérés relèvent d'un basculement professionnel en relation avec l'importance d'une posture réflexive et d'un questionnement éthique. Ce qui est dit là vient faire écho aux résultats de mes précédents travaux de recherche portant sur le développement des compétences professionnelles à partir de l'écriture sur sa pratique, dans le cadre du mémoire professionnel (Bréant, 2006, 2008).

En effet, tous ceux qui sont là ont souhaité devenir directeur de mémoire pour transmettre quelque chose de cette expérience. Parce qu'elle est importante à vivre et parce qu'elle produit des effets de réflexivité qu'ils estiment essentiels dans l'exercice de la profession de cadre de santé. Cependant, venir à cette place suppose que l'on soit capable de soutenir l'étudiant dans la création d'une posture de recherche. Est-ce que l'on sait faire ? Est-ce que l'on va savoir faire ? Comment on va le faire ? Dois-je donner une méthode ? Dois-je donner des concepts ? Ne vais-je pas trop influencer l'étudiant ? L'inquiétude est présente. « On a besoin de se rassurer ».

Je leur propose de revenir sur la relation qu'ils ont eue avec leur directeur de mémoire : « Pouvez-vous dire ce qui s'est passé avec votre directeur ? Qu'est-ce que vous avez ressenti ? Qu'est-ce qui, dans son attitude, ses paroles... vous a permis de vous déplacer ? Pouvez-vous vous souvenir d'un moment qui vous semblerait déclencheur ? ».

Chacun parle de son expérience :

- « J'avais beaucoup écrit. J'étais assez content. Elle m'a posé une question : mais pourquoi l'accueil ? J'étais complètement déstabilisé. En sortant de l'entretien, dans l'escalier, j'ai déchiré toutes mes feuilles : j'arrête ! Je suis remonté la voir. Elle m'a dit : « vous arrêtez tout pendant une semaine. Vous réécrivez tout ». J'étais déboussolé. J'ai suivi ses conseils. Et j'ai pu enfin écrire mon mémoire... jusque là je n'entendais pas, je ne me questionnais pas ».
- « Le dé clic s'est produit lorsqu'elle m'a demandé de revenir au concret ».
- « Il a raté des rendez-vous. Je perdais le fil de ce qu'il me disait. Je n'accrochais pas. Il n'y a pas eu de rencontre... Alors j'ai repris le manuel de méthodologie. J'ai fait mon mémoire toute seule. Je n'ai pas envie de faire pareil, mais ça me fait un peu peur ».
- « C'était toujours bien. Elle ne me renvoyait rien. Elle validait l'aspect méthodologie, elle était garante du cadre méthodologique, mais ça me semblait creux. Je pense que j'ai raté quelque chose ».
- « Il a fallu qu'elle me ralentisse. Je cherchais des réponses. Elle m'a fait revenir en arrière. C'était une étape très déstabilisante. J'ai pris conscience de l'envergure du travail à faire. C'était beaucoup plus compliqué que ce que je pensais. C'est quand j'ai fait référence à mon parcours que j'ai pu faire des liens. Une part d'introspection était nécessaire ».
- « Elle a réussi à me faire franchir des étapes. Elle allait à mon rythme, elle me revalorisait, elle me rassurait. Mais je restais trop généraliste. Elle m'a alors proposé d'écrire dans la marge. Je lui ai fait confiance, et ça m'a donné confiance. Puis elle m'a demandé d'aller vers le concret, vers le cas clinique, c'est ce qui a permis le déclenchement du processus de réflexion ».
- « Ca nous expose au regard de l'autre, quelqu'un, un lecteur qui essaie de comprendre ».

Le retour sur l'expérience vécue, mettre des mots sur l'action du directeur de mémoire, échanger sur les différentes manières de faire permet de dédramatiser et de formuler quelques hypothèses sur les éléments clés à travailler.

Il apparaît que chaque accompagnement constitue une rencontre. Elle est une situation d'intersubjectivité absolument unique. Cependant, pour analyser chaque situation, certaines notions demandent à être approfondies. Par exemple, que veut dire *être présent, s'engager, respecter l'autre, le mettre en confiance, se faire confiance* ? Que veut dire *être à l'écoute* de la demande et des attentes de l'étudiant, sans forcément y répondre ? Comment repérer ce dont l'étudiant a besoin pour se déplacer ?

Des questions plus pragmatiques se posent :

Comment aider l'étudiant à se poser des questions plutôt que de chercher des réponses ou des solutions ? Comment aider l'étudiant à s'interroger sur son implication dans son rapport à l'objet de sa recherche ? Comment solliciter le passage à l'écriture, par exemple en demandant de raconter des situations concrètes ? Comment donner de l'ouverture ?

La déstabilisation est parfois nécessaire : jusqu'où aller ? L'introspection est parfois nécessaire, mais jusqu'où ?

Etre directeur de mémoire, c'est se mettre à l'épreuve d'une autre manière, venir à la place de celui qui nous a permis quelque chose de particulier, qui nous a *autorisé*. S'agit-il de s'identifier à cette figure d'autorité, pour certains très associée à la maîtrise de savoirs et de méthodologies ? D'autres évoquent le *lâcher prise*, l'invention, la capacité de faire des trouvailles, le bricolage. Comment faire, finalement, pour accepter que c'est peut-être l'étudiant qui va nous guider ?

Dans ce cadre rassurant d'analyse de pratique, les échanges et les questions concernant la posture de directeur de mémoire alimentent et élargissent la réflexion sur la conception même de la démarche de recherche. La posture d'accompagnement apparaît directement liée à cette conception et oblige à en interroger les fondements épistémologiques et éthiques.

#### 4. Dans le vif de l'accompagnement. Transferts, contre-transfert.

Deux mois plus tard, en janvier, lors de la seconde séance d'analyse de pratique, les directeurs de mémoire parlent de ce qui se passe avec leur(s) étudiant(s).

Quelques uns n'ont rencontré qu'une seule fois l'étudiant. L'un d'entre eux, ayant une expérience de plusieurs années, dit que cela ne lui était jamais arrivé, ce qui le trouble beaucoup :

- « Je ne la vois pas. J'essaie de provoquer des rencontres. Elle répond : *je travaille*. Mais il n'y a pas d'écrit, pas de question ».

Pour d'autres, la relation semble confuse :

- « Dans son parcours, c'est quelqu'un qui se met en échec, c'est inquiétant ».

- « Elle achète des livres, mais ne produit pas. Elle dit : *je doute trop. Je n'oserai jamais*. Elle m'embrouille à m'embrouiller ! »

Quand l'objet de recherche n'est pas encore construit, celui-ci ne peut constituer l'élément *tiers* indispensable pour se détacher de la confusion, pour créer un espace de parole et de travail. Le recours et/ou le retour à la commande institutionnelle, comme garants symboliques (Kaës, 1984), peut s'avérer nécessaire (lire ensemble les textes officiels, le guide mémoire par exemple).

D'autres situations évoquent davantage l'absence d'implication de l'étudiant :

- « Lorsqu'elle était concernée dans l'écrit, *elle bottait en touche*. J'hésitais à la provoquer. Depuis que je lui ai dit *qu'elle se planquait*, elle commence à écrire des choses intéressantes ».

Certains participants relatent des événements qui leur apparaissent étranges ou surprenants et dont ils pourraient se sentir responsables :

- « L'entretien approchait, et je n'avais rien. J'ai insisté pour qu'il m'envoie un écrit. Le jour de l'entretien, il n'avait pas terminé. En venant, il a explosé sa voiture sur le verglas ».

Nous n'avons pas toujours accès aux enjeux personnels et intimes du passage à l'écriture. Les échos chez les autres participants du groupe d'analyse de pratique permet de travailler cet aspect et d'aborder la question du comment faire avec ça, sans chercher à trouver *la* solution.

A travers ces différentes situations d'accompagnement, se pose la question de la limite entre la relation pédagogique et la relation psychothérapeutique. Ne s'agit-il pas d'accompagner un processus de dévoilement ? Cette question ne cesse de ressurgir, et nous veillerons à ce qu'elle ne soit jamais résolue, ni définitivement, ni de la même façon pour chaque directeur de mémoire. Le travail de chacun consiste à construire ses propres bornes permettant de conduire une relation d'accompagnement à chaque fois unique. Au fil des échanges, la dimension clinique de cette relation apparaît de manière plus sensible, plus précise. Quelle écoute des phénomènes transférentiels pouvons-nous mettre en œuvre ?

Dans d'autres cas, il s'agit surtout de parler de ses jugements, de ses impatiences, de ses inquiétudes, voire de sesangoisses :

- « C'est nul, c'est mal écrit, les phrases sont mal construites. Elle mélange tout, ses problèmes, les aspects institutionnels... »

- « Ça n'avance pas bien. Elle est noyée. Je n'arrive pas à trouver comment faire. Je ne vois pas le cadre de santé qu'elle devrait être ». La directrice de mémoire qui parle fait des gestes vifs et saccadés. Les autres lui disent qu'elle est peut-être trop impatiente et remarquent combien elle est tendue en parlant de cette situation. Invitée à continuer, elle raconte comment elle voit l'étudiante : « trop de souffrance, elle est incapable de dire non à la maltraitance... ». Et si elle n'était pas prête, cette étudiante ? A la suite de l'échange, la directrice de mémoire se calme tout à coup, semblant soulagée, comme libérée d'une rigidité endossée du fait de ses représentations de son rôle, comme plus lucide de la fonction écran de ces représentations vis-à-vis de résonances personnelles.

La dimension du contre-transfert est présente. L'implication subjective du directeur de mémoire entre parfois subrepticement en écho avec celle de l'apprenti chercheur. Cette implication mêlée

d'affect, à condition d'être analysée et métabolisée, va enrichir l'accompagnement, permettant ainsi d'ancrer la réflexion dans le processus même de distanciation.

## **5. Formation clinique et critique à la démarche de recherche. Entre travail de deuil et processus de création**

L'espace d'accueil d'une parole singulière adressée, et entendue par des pairs bienveillants, remplit sa fonction d'espace contenant et dédramatisant, dans lequel le travail de deuil du moi idéal - du directeur de mémoire tout puissant qui maîtrise la situation - peut s'enclencher. Ainsi, le doute peut finalement venir prendre sa place comme facteur structurant de la pensée... Le doute pourrait-il *faire cadre* ? (Lacadée, 2007). Et, selon la formule de Freud, permettre une manière *de s'arranger avec la mort* ?

Il apparaît alors que l'autre versant de la fonction de directeur de mémoire renvoie à la capacité de « faire des trouvailles », « d'inventer des trucs », « d'improviser », de se mettre en situation de créer des événements qui vont pouvoir faire rupture dans le travail en cours, parfois englué dans un processus de répétition difficile à interroger. Nous pourrions évoquer ici la notion de *bricolage* (De Certeau, 1990 ; Lévi-Strauss, 1962) et ce qui touche *l'imagination radicale singulière* (Castoriadis, 1997).

Dans ce travail d'analyse de pratique, nous avons pu voir venir se mettre en tension le travail de deuil de l'idéal et la dimension créative : d'une part il s'agit d'identifier la prégnance des modèles dominants, lâcher certaines illusions, faire venir au jour ce qui, dans le désir de former, n'était jusque là pas très visible et d'autre part, découvrir son potentiel créatif en matière de formation et de recherche. Ce qui va nous rassurer n'est pas de combler le manque, mais de parler dans un climat capable de maintenir suffisamment d'illusion pour accepter la défaillance fondamentale et le doute qui nous constituent. Là où la méthode et le savoir fonctionnaient comme des référents imaginaires, ceux-ci vont pouvoir se transformer en *objets transitionnels*, puis en *objets tiers*.

Cet éclairage, comme en contre-jour, permet de faire émerger les points aveugles du travail de la pensée et de la recherche, en particulier les points d'articulation entre ce qui relève du registre de l'inconscient et ce qui touche la dimension institutionnelle, éthique et politique (Bréant, 2008).

En accompagnant, mais surtout en analysant cet accompagnement, les directeurs de mémoire se forment à cette fonction, tout en continuant à se former à la recherche. En effet, cela les pousse à mettre en mots leurs actes, les aidant ainsi à repérer les processus à l'œuvre. Ils sont amenés à repérer comment l'implication subjective fait partie intégrante de la posture de recherche, comment elle peut être travaillée et du même coup comment elle peut enrichir la recherche elle-même. Ils sont aussi amenés à repérer la part essentielle du travail de l'imagination, tant dans le processus de la recherche que dans celui de la formation à la recherche.

Dans cette dynamique, la relation entre l'approche clinique, la réflexion critique et la dimension instituante de la pratique permet d'appréhender plus concrètement les relations entre méthodologie, épistémologie, éthique et politique. Des espaces d'analyse et de création sont nécessaires. Cependant, la notion de *temps* – point aveugle par excellence - apparaît alors comme ce qui ne se perd pas, mais comme ce qui est fondamentalement indispensable pour accueillir le processus de subjectivation (articulation entre sujet de l'inconscient et sujet social), au cœur même de l'humain, inscrit dans une réflexion critique socialisée.

## **6. Evaluation, changement de posture et/ou double posture ?**

La troisième et dernière journée de formation se déroule en juin. Elle a pour objet d'analyser le passage entre la posture d'accompagnement et la posture évaluative au moment de la soutenance du mémoire. Vingt directeurs de mémoire sont inscrits, je suis la seule intervenante. Je découvre

en arrivant la commande de l'institution : retravailler avec les participants le guide d'évaluation du mémoire, afin de l'améliorer. D'abord surprise, j'envisage de considérer cette tâche de production comme un *objet tiers* qui devrait nous permettre de réinterroger les critères de validation de la recherche (méthodologiques, épistémologiques et éthiques) au regard de sa fonction de formation et de professionnalisation.

### **6.1 Le contexte institutionnel et le climat de travail**

Une autre surprise m'attend : la présence d'une formatrice de l'Institut de formation, qui est aussi directrice de mémoire. Elle est ainsi dans une relation de pair vis-à-vis des autres participants. Mais elle a été la formatrice d'une bonne moitié d'entre eux et elle est aussi leur employeur. Sur le principe de fonctionnement d'un groupe d'analyse de la pratique, je suis réticente. Quelle sera l'influence de sa présence sur la parole des participants ? De plus, elle apparaît comme le représentant de mon employeur : quelqu'un de la maison me regarde. Je ne sais pas si cela va changer quelque chose dans mon attitude et ma manière d'intervenir ce jour là. Pendant quelques instants, je ressens une ambivalence vis-à-vis de sa présence. En effet, je sais que tous les retours concernant mes deux précédentes journées d'analyse de pratique sont très positifs, je n'ai donc pas à m'inquiéter. Au contraire, je peux même éprouver un certain plaisir narcissique à montrer mes compétences à l'institution. Cependant, bien que nous ayons des affinités dans nos méthodes pédagogiques, notamment dans l'approche clinique, et une très bonne relation de confiance, je ne peux m'empêcher de penser que son intérêt pour ce travail d'analyse et sa curiosité peuvent aussi comporter un désir d'évaluation et de vérification de mon travail. Normal. Il va falloir *faire avec*. Accepter cette part d'*altération* de la posture clinique et en retrouver l'essence, dans l'animation du groupe, au cœur même de ces contingences.

Pourquoi dire tout ça ? Parce que forcément, la manière dont je me sens *affectée* par la dimension institutionnelle induira mes paroles et mes gestes, ainsi que la parole des participants. Cependant, je constate que l'ambiance est détendue, la formatrice s'implique au même titre que les autres, elle raconte spontanément ses difficultés. La part de l'humour, favorisant la distanciation, déjà présente dans les séances précédentes, va donner une tonalité joyeuse à l'ensemble de la journée. Pouvoir jouer à dire... s'autoriser à jouer avec les mots... va parfois nous permettre de nous laisser surprendre et d'accueillir favorablement l'inattendu (en particulier ce qui relève de l'ambivalence et/ou du conflit intrapsychique), comme ce qui peut enrichir la réflexion. En effet, l'issue de certains dilemmes passant par le travail de la désillusion, il s'avère important de maintenir une situation formative dans laquelle ce travail puisse s'effectuer. « Et maintenir une situation formative, c'est maintenir les termes du conflit dans un climat où il puisse être exprimé et surmonté, c'est rendre possible l'essayage de nouvelles relations » (Kaës, 1984, p. 73). C'est aussi une manière de *Vivre créativement* et de *se sentir vivant*, au sens de Winnicott (1970, p.51), c'est-à-dire se sentir capable de créer un compromis pour accepter la réalité extérieure sans trop perdre de son impulsion personnelle.

A la pause du repas de midi, la formatrice fera quelques remarques sur la qualité de la parole et de l'écoute dans ce groupe. « C'est la première fois que je vois une telle liberté de parole. » Elle est très satisfaite des effets du dispositif mis en place cette année.

### **6.2 Ce que les directeurs de mémoire disent de l'analyse de pratique. Des moments cliniques**

Ayant reporté à l'après-midi le travail sur le guide d'évaluation du mémoire, je propose, pour la matinée, de prendre le temps de revenir, pour chacun, sur ce qui s'est passé depuis janvier. Comment chacun a mené l'accompagnement ? Y a-t-il eu des événements, des faits remarquables ? Nous relèverons au passage les questions liées au changement de posture, pour éventuellement les articuler avec la notion d'évaluation.

La première personne à prendre la parole est celle que j'avais perçue comme la plus *accrochée* à la méthodologie. Elle évoque comment la résistance inconsciente à s'interroger sur son rapport à la

méthodologie et au savoir a pu constitué un frein à l'accompagnement qui laisserait l'étudiant plus libre dans son cheminement. « J'avais besoin de faire davantage confiance à l'étudiant. Lorsque j'ai pu le faire, j'ai constaté la différence. L'étudiant a pu vraiment s'investir dans sa recherche. [...] Aujourd'hui, je n'ai pas encore lu le mémoire fini, mais je sais que ça va aller. Alors qu'au début, je ne comprenais pas où il voulait en venir et il m'arrivait d'être angoissée. [...] C'est le groupe d'analyse de pratique qui m'a permis ça. »

En effet, plusieurs repèrent la fonction sécurisante du groupe d'analyse de pratique pour se lancer dans l'inconnu de l'accompagnement. Un directeur de mémoire parle de « se risquer à ne pas savoir ». D'autres disent qu'il s'agit de « lâcher prise ». La plupart des participants disent avoir vécu ce moment de lâcher prise comme un élément déclenchant pour le travail de l'étudiant, pour le développement de la qualité de sa pensée. « C'était presque magique ! »

Certains évoquent *l'accueil de l'intime* comme une condition au processus de reconnaissance nécessaire pour s'autoriser à penser. Ils avancent que c'est peut-être ça, *l'approche clinique*. L'un d'entre eux, directeur de mémoire depuis plusieurs années, propose aux étudiants de s'engager dans la méthodologie clinique, en particulier en pratiquant des entretiens non directifs et en menant une réflexion sur son implication et sur la notion de contre transfert du chercheur. La référence à Devereux (1991) prend ici tout son sens, tant en ce qui concerne les étudiants que les directeurs de mémoire : d'une part, lorsque la méthode est utilisée pour endiguer l'angoisse et d'autre part, lorsque l'analyse du contre-transfert nous aide à repérer les points de butée liés aux affects, obstacles au travail du penser. Il semble alors que la méthode, en tant que référence tierce, peut parfois contribuer au travail de distanciation, néanmoins à d'autres moments, si elle est strictement appliquée, non seulement elle ne garantit pas le travail de découverte et de réflexion, mais elle peut venir l'empêcher.

Il en est ainsi du *plan type* du mémoire qui jusque là s'imposait comme une norme apparemment intériorisée, à la fois par les directeurs de mémoire, les étudiants et les membres du jury. Le directeur de mémoire précédemment cité nous raconte que, pour la première fois cette année, dans le prolongement de la démarche clinique proposée, il s'est autorisé à pousser les deux étudiants à se détacher de ce plan type. Il a vécu cette initiative comme une prise de risque importante, le doute se mêlant jusqu'au bout à la certitude qu'il avait raison. La satisfaction qu'il éprouve quant aux effets de sa *provocation*, comportant inévitablement une part de violence, va au-delà de ses espérances. Les étudiants, d'abord déstabilisés, ont pu découvrir (ou redécouvrir) leur créativité en développant leur style personnel de réflexion et d'écriture.

Les discussions font apparaître que *la démarche clinique* ou *l'approche clinique* ne suppose pas forcément l'usage exclusif de la méthodologie clinique. Nous tentons d'approcher le plus finement possible ce que recouvrent ces termes afin de ne pas nous enfermer dans une méthode. Il est en effet essentiel de veiller à ce que le modèle clinique ne devienne pas à son tour un modèle dominant. Il semble alors que nous pourrions davantage parler de *moments cliniques* au cœur même du cheminement de l'étudiant, même si, dans la démarche de recherche, on va utiliser une méthode plus académique comme par exemple la méthode hypothético-déductive.

L'important est d'abord l'accueil du sujet en train de se déplacer. Il est quelquefois nécessaire de le pousser à ce déplacement, en lui proposant des consignes qui vont le surprendre, mais aussi de s'aventurer soi-même dans un accompagnement absolument singulier. Se laisser surprendre soi-même, se faire confiance, peuvent relever de processus contre transférentiels. Dans ce travail d'accompagnement, on ne peut faire l'économie du désir. Il en constitue d'ailleurs le moteur indispensable. A ce propos, plusieurs participants évoquent comment ils ont fait l'expérience de ce désir qui, lorsqu'il est dénié, *fait retour* au moment où on s'y attend le moins. Que ce désir puisse venir à la conscience est une manière de s'accompagner soi-même pour l'accepter, s'en distancier et le métaboliser dans la conceptualisation de cet accompagnement. C'est bien dans cette perspective que j'ai conduit ce groupe d'analyse de pratique. Les participants se sont engagés dans cette démarche, ils en ont relevé l'intérêt à la fois pour eux même et pour la construction de savoirs concernant la recherche.

### 6.3 A l'approche de la soutenance, un changement de posture et/ou un changement de fonction ?

Dans le cours des échanges de la matinée, la notion d'évaluation émerge à plusieurs reprises. Au début de l'après-midi, je pose la question : la soutenance approche, peut-on considérer que le directeur de mémoire change de posture ? A cette question, il semble que l'équipe de direction de l'institution avait déjà répondu *oui*, puisqu'elle me demandait d'aider les directeurs de mémoire à opérer ce changement de manière réflexive, afin de leur permettre de le vivre le plus sereinement possible. Probablement, cette préoccupation résulte de difficultés apparues au moment de certaines soutenances antérieures.

Les questions surgissent : s'agit-il d'un changement de posture ? Ne serait-ce pas plutôt un changement de fonction ? D'une *mère suffisamment bonne* (Winnicott) passe-t-on à la position du *père symbolique* qui incarne la loi (institutionnelle) ? Peut-on parler d'un déplacement entre ces deux positions ? Il apparaît que ce type de déplacement ne s'effectue pas seulement au moment de la soutenance, l'anticipation est nécessaire. Et finalement, il s'avère que le passage se produit en permanence, en prenant la forme d'une tension paradoxale. Un participant parle d'une *double posture* présente d'emblée, pas facile à tenir, mais vitale à la fois pour le directeur de mémoire et pour l'étudiant. Le dispositif que le directeur de mémoire met en place peut remplir la fonction d'espace potentiel (Winnicott, 1971), dans la mesure où il permet d'entretenir le paradoxe entre la subjectivité (pulsions, désirs) de l'étudiant et les exigences de l'institution en tant que phénomènes extérieurs relevant davantage de l'objectivité. C'est ainsi que nous avons pu voir se construire une *aire transitionnelle* et observer la place des objets transitionnels (écrits intermédiaires autobiographiques par exemple) et des objets tiers comme le guide mémoire.

Cette aire transitionnelle, dont le directeur de mémoire est garant, constituera un lieu d'accueil pour l'étudiant, lors de cette épreuve qui consiste à effectuer le passage entre l'aliénation du transfert (ou l'hétéronomie) et le chemin vers l'autonomie (Castoriadis) nécessaire pour soutenir seul son mémoire devant le jury. L'étudiant devra témoigner, mais aussi s'arracher, du processus subjectif de la recherche, pour soutenir un produit fini, objectivable dans une communauté à la fois scientifique et professionnelle. Dans ce moment ritualisé, le directeur de mémoire sera amené à maintenir le paradoxe de sa double posture. Cependant, ce n'est qu'après la remise de la note qu'il pourra *lâcher* l'étudiant et lui donner, à travers son regard, ses gestes et ses paroles, la reconnaissance due à un *pair* de la même communauté : rupture symbolique d'un lien pourtant bien réel, mêlé d'affect et de rigueur intellectuelle.

## 7. Accompagnement clinique. Quel rapport au savoir et quelles conséquences sur l'analyse critique des fondements de la recherche ?

Tout au long des échanges de cette journée, nous nous sommes acheminés vers la notion d'*accompagnement clinique* qui consiste à accueillir la subjectivité et les affects de l'étudiant, ainsi qu'à analyser l'implication contre transférentielle du directeur de mémoire. En travaillant sur cette notion, nous avons cherché à repérer comment nous pouvions prendre en compte le doute et les incertitudes de celui qui cherche d'abord à comprendre. Nous avons tenté de découvrir et de reconnaître comment nous pouvions nous confronter à l'inconnu sans sombrer dans la figure du désastre. Pour le directeur de mémoire, pouvoir se dire *je ne sais pas* suppose inévitablement une interrogation fondamentale concernant son rapport (conscient et inconscient) à la maîtrise et au savoir. Et il en découle tout aussi inévitablement un questionnement se rapportant aux conceptions de la recherche, aux confins de la relation entre éthique, épistémologie et méthodologie. En effet, en élaborant une consigne (proposition de méthode, de lecture ou d'écriture) pour l'étudiant, nous sommes amenés à nous demander ce qui sous-tend cette consigne. D'où je parle ? De quels désirs ? De quelles valeurs ? De quelles théories ? Comment je me débrouille avec la sensation de ne pas savoir où je vais et de ne pas savoir où je vais pouvoir conduire l'étudiant ?

Ainsi, il apparaît que l'interrogation du rapport au savoir (savoir institué ? savoir instituant ? savoir inconscient ?) fonde la posture du directeur de mémoire. Par exemple, dans quelle mesure s'autorisera-t-il à subvertir les normes de la recherche ? Quelle place accordera-t-il à la méthodologie ? Comment interprétera-t-il la notion de *résultats* de la recherche ? Ce sont toutes ces questions, qui sont aussi celles de tout chercheur, qui feront retour lorsque nous procéderons à la relecture du guide d'évaluation du mémoire. Les directeurs de mémoire sont amenés à proposer des améliorations concrètes directement liées à des points abordés au cours de la journée. Cependant, en avançant dans la lecture, ils découvrent que les critères d'évaluation présents dans ce guide sont issus d'une conception positiviste de la recherche, dominante en sociologie. La discussion porte alors sur la pertinence de cette conception, en tant qu'unique référence, en matière de professionnalisation par la recherche. Ils réalisent que pour ne pas bâcler ce travail, un temps de réflexion supplémentaire sera nécessaire, notamment pour affiner le rapport entre épistémologie et éthique. Nous convenons donc de continuer l'année prochaine dans cette perspective d'ouverture et de démarche instituante.

Pour conclure, il me semble que ce travail d'analyse de pratique révèle, tout en le formalisant, un questionnement sur la recherche qui, le plus souvent, demeure dans l'ombre. Qu'il puisse se dire et s'entendre me paraît essentiel. Il nous permet de revenir à cette réflexion fondamentale sur ce qu'est la recherche en sciences de l'éducation, sur *son sens* et sur *sa fonction*, d'abord au sein de la communauté scientifique, mais plus largement dans un monde politiquement imprégné par des critères de validation principalement économistes. Il nous permet ainsi de ne pas oublier que la démarche scientifique constitue une activité humaine créative en transformation et qu'elle est aussi censée nous aider à mieux vivre, en tant que citoyens du monde.

## 8. Références et bibliographie

- Bréant, F. (2006). Habiter en poète la posture de praticien chercheur. In Cros, F., *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, ouvrage collectif. Paris : L'Harmattan.
- Bréant, F. (2008). Entre la douleur et le plaisir de penser, la question du narcissisme dans l'écriture et la formation. In Cifali, M. et Giust-Desprairies, F., *Formation clinique et travail de la pensée*, ouvrage collectif. Bruxelles : De Boeck.
- Bréant, F. (2009, juin). Légitimité symbolique et/ou mythe fondateur. Pour une posture clinique et critique à l'université. Communication (symposium clinique, dir. Cifali, M. ; Périlleux T.) aux *Rencontres internationales du Réseau de Recherche en Education et Formation (REF)*. Nantes, France. Ouvrage collectif à paraître fin 2010. Paris : l'Harmattan.
- Castoriadis, C. (1997). *Fait et à faire. Les Carrefours du Labyrinthe 5*. Paris : Seuil.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard. Folio essais.
- Devereux, G. (1991). *De l'angoisse à la méthode*. Paris : Flammarion.
- Kaës, R. (1984). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- Winnicott, D.W. (1970). Vivre créativement. In *Conversations ordinaires*. Paris : Gallimard.
- Winnicott, D.W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- Lacadée, P. (2007). In *Quelle classe, ma classe ! DVD*, Documentaire de Troyon P. réalisé à Paris par Striana, France 5, Imaginem.