

7

CHAPITRE

Partis pris entre théories et pratiques cliniques

Mireille CIFALI¹

LIMINAIRES

Mes premières études furent de lettres : amoureuse de la littérature, curieuse de l'écriture, j'ai passé intuitivement par la recherche historique comme quête d'un passé et par la philosophie comme quête du sens d'un monde dont j'avais peur. Je me définissais comme littéraire, en différence et opposition aux scientifiques — médecins, mathématiciens, biologistes — que je fréquentais jusque dans mes amours.

La suite me transféra sur le terrain de l'éducation et de l'enseignement par des études en sciences de l'éducation. À nouveau, l'amour aidant, je rencontrai dans ce même temps la psychanalyse. Ces deux — l'éducation et la psychanalyse — se mélangèrent : j'en fis l'objet de ma thèse (1982). Je me souciais alors de définir la posture d'un pédagogue qui prend en compte les découvertes psychanalytiques, cherche à comprendre plutôt qu'expliquer, travaille sa subjectivité en relation avec la subjectivité de ceux qu'il rencontre. Je demeure persuadée que la manière dont les psychanalystes se rapportent à la théorie, est susceptible de nous aider à définir la façon dont un professionnel pense ses actes quotidiens.

1 Université de Genève, Suisse

J'ai cru alors m'éloigner de mes premières études au profit de la thérapie. Peu à peu, cependant, j'ai retrouvé le chemin de l'histoire car il me fallait repérer ceux qui me précédaient, ces pédagogues psychanalystes ou ces psychanalystes pédagogues. La philosophie se transforma en questionnement éthique. L'écriture et la littérature me rattrapèrent, elles aussi, puisque j'interrogeai dès 1979 l'écriture de la science alors que, guidée par Michel de Certeau, je posai comme lui le récit comme espace théorique des pratiques professionnelles. Historienne, psychanalyste profane venant de la littérature, c'est ainsi que je me qualifie.

Quant au terme de « clinique », c'est aux alentours de 1990 qu'il est apparu susceptible de me lier à une communauté. J'ai le souvenir d'au moins trois éléments signifiants : la lecture de la *Naissance de la clinique* de Michel Foucault ([1972] 1993) ; la découverte d'une « pédagogie clinique », ce terme utilisé par les hypnotiseurs dans les dernières années du dix-neuvième siècle (Cifali, 1994) ; et des conversations avec Francis Imbert (1992). Je pris alors connaissance de plusieurs articles et ouvrages publiés par des psychosociologues (Enriquez, 1985 ; Revault d'Allonnes, 1989 ; Lévy, 1993).

J'entrepris rapidement de reconstituer comment se structure, en médecine et en psychologie, la tension entre deux approches — l'une clinique et l'autre expérimentale. J'ai ainsi fini par découvrir une communauté entre certains chercheurs de disciplines différentes — il s'agit plus particulièrement d'historiens, d'anthropologues, de sociologues, de pédagogues, et évidemment de psychanalystes. Le terme de « clinique » qualifie leur spécificité en regard des normes scientifiques de leur discipline (Cifali, 1999). Il renvoie à une épistémologie avec des manières de chercher et d'écrire qui présentent des ressemblances malgré les ancrages disciplinaires différents. L'œuvre de Michel de Certeau (1990, 2002) fut, ici, centrale dans mon interprétation de cette communauté.

Peu à peu j'ai aussi utilisé les expressions de « démarche ou approche clinique » dans le cadre de mon enseignement. C'est ainsi que, en 1996, les textes officiels construisant à Genève le parcours universitaire des enseignants à l'enseignement primaire se réfèrent à une démarche clinique et qu'un style de séminaires fut qualifié de « clinique » : séminaire d'éthique, d'analyse de pratiques, séminaire de développement personnel et interpersonnel.

Il m'a donc fallu beaucoup de temps pour constituer mes propres repères dans cette construction des connaissances que je tiens pour pertinente quand il s'agit de guider et comprendre notre action professionnelle. La réflexion que je souhaite poursuivre ici vise à cerner plus particulièrement ce que j'en transmets et comment je le fais.

1. COMPRENDRE

Une exigence au fondement de la transmission

C'est entre seize et dix-huit ans que j'ai développé ma nécessité de comprendre. J'avais des convictions politiques, mais j'ignorais le monde. Il me fallait comprendre ce qui m'arrivait, l'angoisse qui me tenait, l'amour refusé, un corps maladroit et cette peur de demain. Et ce fut, je crois, le début d'une position dans le savoir qui intégrait les lectures à ma propre quête de vie. Par la lecture, l'écriture et les discussions, j'ai mené mon enquête, que j'ai évidemment poursuivie quand je suis devenue enseignante universitaire.

Avec ma souffrance d'exister et cette exigence de comprendre, il n'est pas surprenant que je sois allée chercher des épistémologues proches de l'herméneutique et que cette recherche soit au fondement de ma manière d'enseigner. Ce fut une longue errance, jusqu'à ce que je trouve un peu de terre ferme. Je n'ai pas créé un jardin dont j'aurais une connaissance approfondie des moindres mottes de sa terre. Je me suis construite nomade, d'une discipline à l'autre ; nomade, dans cette confrontation à l'inconnu. J'ai un moment pensé que cette posture était peut-être la marque de ma manière d'être femme dans le rapport au savoir. Aujourd'hui, je serais plus prudente dans cette affirmation.

J'ai tellement travaillé à mettre un peu de clair dans mon sombre, que j'ai souhaité transmettre cette compréhension si chèrement acquise. Avec précaution, évidemment. J'ai accepté une certaine marginalité, transgressé les normes scientifiques, pour exister professionnellement. Exister dans cette recherche infinie d'un sens jamais assuré puisque les phénomènes humains, se construisant avec l'histoire et le temps, sont toujours mouvants. J'ai beaucoup lu. Mon inquiétude ne m'a pas quittée, elle me fait éprouver un plaisir immense quand je rencontre un auteur, un livre, qui me permettent de saisir tel ou tel point du monde et de l'humain. Je n'ai plus jamais dissocié savoirs et compréhension, cette dernière est au fondement de ma position clinique.

Des fictions théoriques

Comprendre n'est pas miraculeux, ou si c'est miraculeux, nous devons préparer l'avènement du miracle. J'ai longtemps parcouru les théories, pistant les auteurs susceptibles de m'aider à comprendre ; j'ai dû m'y confronter souvent à la limite de mes capacités, pour qu'il en reste tout de même quelque chose. La lecture, les théories furent mon socle ; j'ai accepté de suivre des auteurs sans savoir où ils menaient, sans céder à une lecture utilitariste.

Toutefois je ne construis pas mes cours sur l'œuvre de tel ou tel auteur. Si je me donne comme mission de rendre possible une compréhension des actions professionnelles, je recours plutôt pour cela à des récits, des histoires et à des fictions théoriques fragmentaires. Je n'enseigne donc pas en tant que telles les théories, ne recours pas à une seule approche disciplinaire,

fût-elle psychanalytique. Je transmets par ma parole adressée une compréhension fragile des dimensions relationnelles et affectives des métiers. Ma parole provoque chez mes étudiants des ouvertures, elle initie la mise en mouvement d'une pensée qui lie passé et présent. Sur le moment, de la compréhension passe. Des liens se tissent avec leurs expériences antérieures, et je peux supposer que cette compréhension leur fera repère dans leur action future.

Reste à savoir si cela suffit, si ne manquent pas ces théories que je n'ai pas transmises, évitant ainsi d'accompagner mes étudiants sur le chemin ingrat de se confronter à elles sans volonté utilitariste. Je cherche avant tout à éveiller leur curiosité pour la pensée d'auteurs en sciences humaines, et je crois y arriver. Confrontés à cette parole adressée, ils éprouvent le désir d'interroger, d'apprendre davantage, de savoir dire. Mais mis en situation, impliqués, confrontés à l'impuissance éprouvée dans une relation professionnelle, ne vont-ils pas se refermer sur des positions défensives, ne cherchant plus à comprendre ? C'est le risque que je prends et auquel je ne sais comment me dérober.

Les mots de tous les jours

Poursuivons. Je n'exige pas non plus d'eux qu'ils réfléchissent d'abord à partir de concepts utilisés à bon escient, mais je les rends attentifs au poids des mots. Ce faisant, j'ai l'impression de transgresser une autre norme dans l'espace de la science. Il y a des métaphores qui sont devenues des concepts dans la pensée d'une discipline (Cifali, 2003).

Je conçois que la mission d'un chercheur consiste à affiner les concepts de sa discipline, son armature de langage qui affiche ses hypothèses fondamentales. Cependant je ne crois pas qu'une pensée de l'action se développe uniquement parce qu'elle est gouvernée par des concepts. Lorsque nous demandons à des professionnels une telle rigueur, cela donne souvent un jargon qui fait illusion, avec comme conséquence une pauvreté de pensée. Or agir exige une pensée propre. C'est elle que je vise en premier lieu. J'essaie évidemment qu'ils ne se contentent pas d'une pensée initiale qui se prendrait pour le vrai et le bon, mais je n'exige pas non plus une pensée formée par une seule discipline qui serait juste en raison de son bon usage des concepts.

On m'objectera que ne pas « enseigner les concepts » prive mes étudiants d'en faire l'épreuve et de pouvoir aller au-delà. Je favoriserais alors seulement le bon sens, l'approximation, et non pas le sérieux de la pensée qui doit discriminer les mots qu'elle utilise, les différencier d'autres en les définissant. Il est difficile d'aller contre la conviction que nous ne parvenons à une pensée que par l'exercice rigoureux des mots employés ; que s'extraire des préjugés ne passe que par leur usage approprié.

Si je reviens à ma propre pratique, puis-je soutenir ne pas recourir aux concepts d'une discipline de sciences humaines ? Ce n'est peut-être pas si simple. Après avoir bataillé longtemps avec les fictions théoriques de la psy-

chanalyse, de l'histoire, de la psychosociologie et de la philosophie, je peux probablement m'autoriser à ne pas les faire passer en premier ; leurs concepts se sont intégrés à ma pensée de telle sorte que je n'ai plus besoin de les faire apparaître. La question ne concernerait donc pas les concepts, mais leur usage. Ce serait ce chemin qu'il me faudrait viser dans mon enseignement : partir des concepts pour qu'ils puissent être intégrés à l'intérieur d'une pensée de l'action. Je n'ai institutionnellement pas le temps de les accompagner dans tel parcours, alors je choisis manifestement de favoriser en premier lieu une position personnelle dans le savoir et l'agir.

J'ai dénoncé depuis très longtemps la position de terrorisme théorique de certains universitaires face à des professionnels, travaillé l'articulation théorie-pratique du côté des praticiens, dessiné la place de la théorie dans la clinique psychanalytique et tissé des liens entre l'usage de la théorie dans le champ de la psychanalyse et celui de l'action (Cifali, 1987). J'y ai forgé une conviction : ce qui dégage l'action de ses impasses et de ses répétitions peut se tenir avec les mots de tous les jours, si l'on accepte de nommer. C'est cela que je veux transmettre.

2. INTERPRÉTER

J'ai revendiqué d'occuper une position d'interprétation, hors champ thérapeutique. Y suis-je parfois parvenue ? Je l'espère. Je l'ai aussi déclarée comme l'une des positions souhaitables pour un professionnel, ne la réservant pas qu'à un petit nombre, philosophes herméneutes ou psychanalystes (Cifali, 1994). Comment se construit cette position d'interprétation qui ne se réduit ni à poser des hypothèses, ni à utiliser des modèles d'action révélés par une discipline, ni à user de concepts pour armer le regard posé sur une réalité ? Et comment la transmettre ? Essayons d'abord de saisir ce qu'est pour moi cette position d'interprétation.

Il n'y a pas de compréhension sans interprétation, pas d'avancée sans passage par une interprétation.

Pour interpréter, il me faut du matériau. Une recherche historique par exemple exige un lent travail de récolte d'archives : des textes la plupart du temps puisque nous étudions une période définitivement passée. Existents des absents que nous cherchons à rendre présents et des absents dont il faut compter avec l'absence. Cela nécessite des procédures, des précautions. Certains recueils de matériaux font croire qu'un chercheur leur est extérieur, qu'il les recueille, va à la récolte. Or une fois le matériau en sa possession, celui-ci exige un dialogue, un corps à corps, une construction et une altération réciproques, pour reprendre la belle formule de Michel de Certeau.

L'interprétation surgit, advient de cette longue fréquentation, du passage d'une mienneté incompréhension à un essai de compréhension, à une production interprétante. Il s'agit alors d'avoir été ouvert, attentif, présent à la situation dans sa vive temporalité. Ne pas se contenter de quelques paroles

dites par quelques-uns, continuellement s'efforcer d'éprouver, de croiser, de confronter. Pour ce faire, je n'évite pas de faire appel à l'intuition et la sensibilité.

Comme clinicienne, prime pour moi ce qui tient de la fréquentation du matériau et de la rencontre : une compréhension advient à partir du dialogue avec un autre dans une situation où nous sommes ensemble inclus. Ma tension vise à sortir de mes schémas premiers. Mon savoir préalable me sert de guide, d'horizon d'attente, à partir duquel je suis réceptive à ce qui surprend, dérange, à ce qui résiste et à ce qui, soulignant mon ignorance, me laisse dans l'impuissance.

Notre réception de la *surprise* est un guide que nous retrouvons aussi bien chez certains psychanalystes (Marcelli, 2000) que chez des historiens comme Michel de Certeau, ou certains anthropologues. Sur ces terrains, la construction d'une connaissance est une perpétuelle tension entre ce que je sais déjà et ce que je ne sais pas encore, entre ce qui est attendu et ce qui se dérobe à l'attendu, entre ce qui est moi et ce qui est l'autre. La surprise est effet d'un dialogue, d'une rencontre, d'une confrontation. Nous ne sommes pas surpris tout seuls, nous sommes surpris avec et à partir de... Je suis donc formée par des théories, mais j'accepte d'être dérangée par ce qu'il m'est donné d'entendre, de vivre dans ce processus dialogique. Voilà l'exigence pour être à même de construire une interprétation qui transforme, qui déroge à l'attendu et qui inscrit un basculement entre un avant — l'interprétation — et un après.

De la justesse

L'interprétation nécessite ainsi la mobilisation de connaissances qui font éclater les frontières disciplinaires à l'intérieur même du sujet-chercheur, du sujet qui cherche à comprendre. Il n'y a pas d'interprétation sans construction d'un ensemble ; toute interprétation est construction d'un sens possible. Quels sont alors mes critères pour décrire une « interprétation réussie », puis-je me passer des termes de cohérence, précision, clarté ?

Que me donne mon interprétation, me donne ou donne à l'autre ? Des bénéfiques, pour les deux. La justesse d'une interprétation vient de l'effet, sur une situation donnée, de ma compréhension : effet de transformation, de structuration, d'évolution, de changement, de capacité d'élaboration. J'ai retrouvé ce trait chez Elissalde sous le terme de « serviabilité » : « *Toute interprétation est interprétation de quelqu'un, par quelqu'un, pour quelqu'un* » ; « *faire office d'interprète* », comme on dit, c'est « *entreprendre de rendre service à autrui-auteur et autrui-auditeur* » (Elissalde, 2002, 294).

La beauté de la construction, sa cohérence ne suffisent pas, c'est leur effet qui importe : effet de réel, effet de vérité, effet de vraisemblance... La justesse vient de l'effet produit (Kilani, 1999, 102), sur une personne, un

groupe, une culture. La justesse est dans le dialogue, et non dans un texte ou une situation. L'interprétation altère, *et* celui qui l'a produite *et* celui qui en a permis l'essor. Quelque chose ne sera plus comme avant. Par exemple, cette lecture comptera parmi les lectures que les humains font de leur destinée. Elle comptera, historiquement ; elle sera signifiante dirais-je, non comme une « vérité » définitive, mais comme un « effet de vérité ». Elle ne peut être juste *a priori* ; elle s'avère juste dans sa temporalité, dans sa capacité à être reprise par un autre pour construire sa propre compréhension de soi et du monde.

Précisons que s'il s'agit toujours et encore de mon interprétation, elle n'a donc d'effet que si elle est *notre* interprétation. Il n'y a d'interprétation que co-construite lorsque nous avons affaire à du vivant. Elle est nôtre dans le sens où elle n'a été possible que par la présence, les paroles, les gestes, les silences, les absences d'un ou de plusieurs autres ; dans le sens où sa justesse vient d'un effet de transformation sur nous et la situation que nous partageons. Elle fait événement.

Pour le dire autrement, ce sont ces « *paroles vives* » dont parle Malherbe (2001), ces paroles-dons que j'imagine être au fondement des échanges humains et que j'espère, parfois, tenir dans mon enseignement universitaire.

Une position d'interprétant

La visée d'interprétation fait vivre ma parole enseignante, comme mes écrits. Je conçois qu'il doit en être de même pour le professionnel aux prises avec le monde et pour qui se déclare à la recherche du sens d'exister. Dans les métiers qui visent le soin, l'enseignement et l'éducation, la parole est l'un des supports principaux : parole adressée à ceux avec qui nous travaillons, parole à partir de laquelle ils peuvent construire leur propre sens, parfois dépasser ce qui les freine ou les arrête.

Est-ce seulement possible ou même souhaitable de chercher à autoriser cette position d'interprétant ? Considérons les arguments contraires. Ces arguments posent que les enjeux, les manipulations, la complexité des influences empêcheraient le travail de pensée et d'interprétation. Un professionnel se devrait d'obéir aux prescriptions, occuper son cahier des charges, élaborer des dispositifs ; sa zone de choix et de décision serait trop mince pour lui faire croire en la possibilité d'influencer ses actes et ceux des autres en les interprétant. Son travail peut certes être interprété par des spécialistes — cliniciens extérieurs —, mais pas par lui-même. Les professionnels ne sauraient être des interprétants, et une transmission universitaire ne permettrait pas d'occuper une telle position, puisque cette dernière exige un long travail intérieur, qu'elle est une lente construction singulière avec d'autres singuliers.

Je m'inscris évidemment en faux contre cette vision et ce partage du monde. Chaque humain est capable de paroles qui repèrent, chaque professionnel en a la responsabilité, et chacun d'entre nous a la possibilité de donner du sens à ce qui se vit. Si cette position d'interprétant ne peut certes s'apprendre de l'extérieur, nous pouvons lui donner l'espace pour se construire peu à

peu. Un cours universitaire n'y arrive pas à lui tout seul, la transmission de ma position dans la parole peut toutefois y aider.

Oser avec lui une position d'interprétation, c'est aussi d'abord, par la négative, m'opposer aux causalités explicatives qui viennent souvent en premier au professionnel. Celui-ci tisse des causalités linéaires qui lui donnent l'impression d'avoir réduit l'inconnu menaçant. Mon premier travail est de défaire la simplicité des causalités pour montrer que les conduites humaines échappent pour une bonne part à ce qui se voit, et que le lien causal est souvent trompeur. Cela me semble indispensable pour qu'aucune théorie ne vienne s'appliquer automatiquement sur un autre humain au singulier ou en communauté.

Je plaide ainsi pour qu'on supporte de ne pas savoir et qu'on agisse tout de même. Souvent un professionnel pense que son agir sera juste, s'il a pu donner une explication. Les exemples sont multiples de ces explications réductrices autorisant un agir qui, dès lors, se sent légitimé et se passe d'interroger ses conséquences. Il n'y a pas d'agir qui soit juste seulement parce que les intentions sont bonnes, ou qu'une explication a été donnée. Je suis assurée de la pertinence d'un tel travail mené avec lui, même si l'effet premier est souvent de le fragiliser, ôtant la sécurité de ses certitudes.

Je suis de la même manière alertée à ne pas laisser s'installer une surenchère à l'interprétation. Aujourd'hui chez certains professionnels règne en effet une surinterprétation qui se réduit souvent à appliquer des hypothèses sur une réalité vivante. Là encore, j'essaie avec mes étudiants de suspendre ce qui résonne comme une emprise théorique destinée principalement à calmer l'angoisse et qui ne naît pas d'une construction commune avec ce qui fait énigme.

Je tente ainsi dans ma parole universitaire de promouvoir une éthique de l'usage du savoir, de restaurer une complexité déjouant les causalités linéaires, de développer une capacité de supporter l'inconnu, avec une économie des mots, et parfois même un silence. Je me sens clinicienne par cette parole habitée, autant dans son contenu que dans sa forme.

3. ÉCRIRE

Depuis longtemps, je travaille l'écriture dans ma construction de connaissance (1996, 1999). J'ai fait le choix de la narration comme mode de construction des connaissances, lorsque celles-ci appartiennent au domaine de l'action, du sujet agissant et subissant : pas de simplification dans la langue, pas de causalité simple, mais l'enchevêtrement des mots pour saisir une réalité dans tous ses aspects. La narration aide la compréhension, telle est ma conviction. Elle refuse la négligence, n'éjecte pas le sujet de la réalité observée, impose un dialogue inéluctable où chacun est affecté par la rencontre de l'autre. Ainsi lorsque je construis du savoir clinique sur l'action, lorsque je souhaite permettre à des professionnels une pensée impliquée, lorsque je trans-

mets un savoir de l'affect, je choisis la narration pour produire de la compréhension.

L'expérience s'écrit

J'ai donc soutenu que l'expérience s'écrit à travers d'autres genres que celui employé traditionnellement par la démarche scientifique. C'est aujourd'hui l'objet de l'ouvrage que nous rédigeons avec Alain André (à paraître, 2006). Je ne reviendrai donc pas sur l'argumentaire qui m'a fait choisir la narration pour faire comprendre, plutôt que le modèle ou le concept. Ni sur mon affirmation que la clinique s'écrit dans un genre différent de l'habituelle rédaction scientifique, plus proche de la littérature, avec un statut revendiqué de fiction, cherchant le sens du possible et non le sens de la réalité, ayant des effets de vraisemblance mais ne se prenant pas pour la vérité. Ni la manière inéluctable par laquelle la narration intervient à tous les stades de notre recherche, et nous contraint à envisager « *ses interdits et ses ouvertures* » (Ginzburg, 2003, 34).

Je souhaite, ici, juste affirmer que transmettre une posture clinique passe par le souci du style d'écriture. Les professionnels sont des écrivains, le processus d'écriture fait partie intégrante d'une pensée de l'action. Mon souci de promouvoir d'autres types d'écritures plus proches de la littérature vient de la clinique et des contraintes qu'elle nous impose pour l'écrire. Je tisse un lien serré entre clinique, écriture et formation.

Une formation universitaire à la clinique est portée par la parole, mais par l'écriture également. Penser, comprendre, interpréter l'action humaine : ces mouvements passent par l'écriture, mais pas n'importe laquelle. Depuis plus de quatre ans, je travaille la dimension de l'écriture dans le domaine professionnel avec Alain André — directeur de l'Association Aleph pour les ateliers d'écriture. Je prends aujourd'hui particulièrement soin d'introduire les étudiants à différents styles d'écriture, indispensables à la construction d'une pensée et d'une position cliniques.

Un processus d'écriture

Premier geste : raconter. Je demande à mes étudiants de partir « d'une situation qui pose question » pour se mettre en position de chercher. Je les incite à raconter, avec comme seule exigence, la mise en « je » et en « tu », en évitant le « il ». Ce premier geste construit l'événement, positionne son auteur dans la scène, la lui fait revivre. L'écriture surprend dans ce qu'elle fait émerger. Pour autoriser ce « raconter », j'insiste sur une écriture qui ne vient pas après que tout ait déjà été construit, mais sur une écriture qui ne sait pas ce qu'elle va écrire. Souvent la scène ne s'achève pas, elle laisse celui qui la raconte face à un vide de sens, peut-être même une douleur, presque toujours une part d'incompréhension. Les effets ? Une distanciation de ce qui a été vécu par les mots sur la page ; un mélange entre affect et cognition ; l'ordonnance du déroulement de l'histoire, l'apparition des personnages, la

description des actions ; le surgissement des questions et des énigmes ; le repérage des ruptures, le tissage de liens ; les verbes qui jonglent avec les temps. Un puzzle se dessine qui fait se sentir exister.

D'autre part, sur une thématique choisie ou une question posée, j'invite mes étudiants à faire état de leurs pensées, de leurs compréhensions et de leurs explications, dans un texte daté qu'ils sont invités à ne plus toucher (*Savoir en jachère*). L'enjeu : autoriser une pensée propre, et faire comprendre qu'elle est en mouvance. Ils peuvent y revenir, après l'année écoulée, pour mesurer le déplacement. Il s'agit d'une écriture-repère, d'une écriture-mémoire, d'une écriture-questionnement.

Je restitue également à toute question sur le monde et les autres sa dimension intérieure ; un objet autour duquel on se met en recherche a des retentissements internes, son choix n'est pas neutre, il existe des liens secrets ; l'objet sur la scène du savoir n'est pas seulement objet pour les autres, mais d'abord objet pour soi. Je demeure persuadée que dans les zones où nous travaillons — et même ailleurs —, nous ne pouvons pas éviter de prendre en compte cette intériorité. Ici aussi, je recours à la mise en récit, donc à la narration soit sous forme d'histoire racontée, soit sous forme de journal. Le recours à l'écriture contribue souvent à prendre la mesure des rapports transférentiels, et à les reconnaître.

Ainsi, pour ne pas opérer un clivage entre sujet et objet, pour établir un dialogue constant entre l'intérieur et l'extérieur, pour se risquer à ébaucher des pensées, à mettre en mémoire un état précaire, à revisiter le passé proche ou lointain, je pousse à l'écriture de récits, de fragments de pensée. Ces écritures du travail de la subjectivité, ces écritures sans surmoi académique, ces écritures privées sont les socles de toute écriture ultérieure.

Deuxième geste : lire. Je tente d'ouvrir les étudiants au livre, cette écriture des autres. J'incite à lire, à chercher, à se perdre dans les livres, à poursuivre la question posée, et en découvrir d'autres. Les auteurs deviennent des partenaires pour un dialogue. Personne ne peut penser tout seul. Cette lecture est « généreuse », elle ne se restreint pas à la particularité de l'objet recherché ; si elle fait ressentir que l'on ne sait pas où l'on va, elle est toujours une lecture-guide. Je travaille pour que s'éveille le désir de lire, et que la lecture vienne alimenter leur monde intérieur.

Il y a évidemment différents niveaux de lecture. Pour un travail d'évaluation de fin d'année, pour un mémoire ou pour une thèse, le niveau de lecture n'est pas le même. Pourtant le chemin reste identique, comme pour la construction d'un ouvrage. Il y a tout un art lié par exemple au « quand lire ». Il faut parfois ne pas lire certains auteurs, avant d'avoir soi-même travaillé les situations, les archives, les documents. Errer d'abord dans le corpus, se forger des intuitions, avec quelques mises en tension. Puis lire ceux qui ont déjà écrit dans un domaine avoisinant ou le même domaine. Leur lecture affine la nôtre, la réoriente, nous permet de mesurer ce qui pourrait être notre originalité. Ce

dialogue avec les « auteurs » est donc nécessaire, mais pas forcément premier.

Je raconte aux étudiants ces subtilités dans le geste de lire, surtout pour défaire leur inhibante représentation scolaire. Donc lire, lire encore, lire large, savoir ne pas lire. Lire, oublier, puis revenir. Tous ces gestes sont nommés, comme travail de la pensée. Plus prosaïquement, j'aborde aussi l'écriture des notes, le travail de scribe pour interioriser la pensée des autres, engranger et faire mémoire. La lecture est support à l'écriture et à la pensée, c'est ce que je transmets.

Deuxième geste (en parallèle) : chercher, rencontrer. En même temps, il y a le « terrain », lorsque nous avons le temps d'aller chercher des matériaux originaux, le temps du travail de l'archive, des entretiens, des observations, de l'implication. Temps long où nous cherchons certes à un endroit, mais où ce que nous trouvons nous déplace à un autre. Confrontation à un « réel » qui résiste.

Je ne vais pas entrer ici dans la description du travail sur le terrain. Sur le terrain, nous écoutons, regardons, ressentons, recueillons... et l'écriture est là, évidemment, par le journal de terrain comme espace brut d'élaboration, par l'écriture diariste, qui mêlent sentiments et événements : journal de l'ethnologie, journal de formation, journal du professionnel sur sa pratique. Décrire, sentir, repérer. Récit d'événements, mise en lien, autorisation d'inscrire provisoirement des intuitions : le journal est la mine à partir de laquelle nous explorerons ultérieurement.

Troisième geste : écrire pour comprendre. Le plus difficile reste l'écriture où se ramasse notre possibilité de comprendre, d'élaborer, de sentir, de donner à entendre à d'autres lecteurs. Écriture travaillée du dossier, du mémoire, de la thèse, de l'article, du livre où, à partir des journaux, des fragments, des notes de lectures, des intuitions, il s'agit d'ordonner, de différencier, de problématiser, de structurer, de raconter en produisant du sens pour soi et pour d'autres.

Écriture encore, ultime, où se mêlent narration, interprétation et argumentation. Cette écriture ne fait pas qu'exposer les résultats de la recherche, elle les construit en se déroulant.

Passer par l'événement

Dans la démarche interprétative et compréhensive de l'action par l'écriture, je parlais jusqu'ici plutôt d'une « *clinique et d'une écriture de l'expérience* ». Je n'utilisais pas le mot d'événement, alors qu'il surgit au détour de plus d'une de mes phrases.

Découper l'action en événements introduit des paramètres négligés qui sont ceux sur lesquels précisément comme cliniciens nous travaillons : le temps, la mémoire, la singularité, l'affect, le sens, l'histoire. Un événement : nous impose d'abord sa singularité et nous pousse à penser cette

singularité pour elle-même aboutissant parfois à « *l'universel* » (Lacoue-Labarth, 1997). Il est porté par des sujets, agissant et subissant : il n'y a pas d'événements sans présences humaines, sans personnages qui reçoivent, accueillent, donnent, font souffrir et souffrent, se réjouissent. Pas d'événement non plus sans causalité multiple, sans interaction, sans lien, retentissement, sans mise en jeu des valeurs, des intentions et leurs conséquences. L'humain y est pris, parfois aveuglé, il lui faut agir, parler, se taire, fuir, mesurer le moins pire. Un événement ne peut pas être un fait simplement décrit en extériorité, il est un bouleversement qu'un sujet traverse, sans l'avoir forcément inauguré. Comme tel, il intervient à la rencontre entre un intérieur et un extérieur, entre du psychique et du social, il est porteur d'affect et d'émotion. Il s'agit de reconstruire son sens, donc son rapport aux circonstances.

Un événement n'est pas seulement un fait exceptionnel, ce qui surgit dans une vie sans prévenir pour en influencer ou même en briser le cours ; il n'est pas seulement ce qui fait trauma, détruit, oblige à réagir, attaque la sécurité, ce qui crée une injustice par où se rencontrent des bourreaux et des victimes. Il est aussi « le mot », comme le revendique Michel Foucault : « *Mais le mot ? Je veux dire le mince événement qui s'est produit en un point du temps et en nul autre* » (1994, 424). Pour Arlette Farge, cette phrase accompagne son questionnement : « *Des paroles ont eu lieu* » : elles produisent de l'événement et font surgir de nouvelles situations observables », alors comment n'en pas faire seulement de « *simples anecdotes* » mais leur « *donner statut de véricité* » (1997, 89). Tout événement a besoin de s'inscrire. Accepter le surgissement de l'événement dans une réalité vivante pose la question de quoi en faire. Pas une anecdote, mais toujours une histoire (Ricœur, 1983, 1984, 1985). Un événement prend place dans une histoire, dans notre histoire.

Un événement expose le temps. Il fige le temps, mais est dans le temps. J'aime ici citer Edmond Jabès parlant de l'écrivain : « *Nous refusons, écrit-il, d'enfermer l'événement dans l'instant. En fait, ce n'est plus l'événement qui nous travaille, mais sa marque, son empreinte, son signe. C'est pourquoi tout écrivain dirait volontiers : vivre, c'est écrire sa vie. Il y aurait autre chose à considérer : nous ne pouvons vivre que dans le retentissement de l'événement. Nous ne pourrions pas vivre dans un instant figé : nous serions morts* » (1991, 67). Faire avec l'événement, c'est entrer dans cette historicité. Si Arlette Farge soutient que « *l'historien aime l'événement* » (1997, 84), si l'anthropologue Francis Affergan écrit que son objectif a été d'ancrer « *l'expérience ethno-anthropologique dans une temporalité événementielle afin de l'arracher au chosisme de l'empirisme aveugle et à l'enfermement des systèmes théoriques qui en prévoit la fonction et les effets* » (1997, 250), il en va de même pour un clinicien : partir de ce qui surgit pour tisser des liens et construire du sens ; faire histoire pour lui-même et avec les autres. Un événement n'est donc rien sans une narration (Affergan 1997, 245).

Que gagnons-nous à mettre les étudiants face à l'énigme posée par le surgissement de ce qui n'était pas prévu ? Dans une formation à la clinique, travailler l'écriture de l'événement semble être pour les étudiants un bon analyseur des enjeux de la construction d'une pensée dans l'action. Cette écriture constitue l'une des manières de transmettre la position de la clinique quant à la compréhension et l'interprétation de ce qui surgit dans l'action.

4. ARGUMENTER

Se contenter de les faire raconter, passer par les livres tout en développant une éthique du savoir : est-ce suffisant ? J'incite les étudiants à écrire du récit qui, selon Ricœur, serait tout à la fois de l'ordre de la compréhension et de l'explication. J'entends mes collègues me rétorquer qu'un récit est tellement subjectif qu'on ne peut pas l'introduire dans un débat et qu'il n'appartient donc pas à une science qui a comme caractéristique d'être contradictoire. Je réponds invariablement qu'il existe, comme débat possible, le conflit d'interprétations, ainsi que le nomme Ricœur (1969), et que l'aboutissement à une objectivité vient d'un travail entre des subjectivités qui acceptent de se confronter (Malherbe, 2001).

Dans le vif des situations professionnelles, nous sommes en présence de différents humains qui tiennent des discours à partir de leur place et de leur fonction respectives, nous sommes en présence d'événements qui les lient, de décisions à prendre pour agir, et de situations à faire évoluer. Comment s'articulent précisément les registres du narrer, comprendre, interpréter et argumenter dans un tel contexte ?

De la reconnaissance

Jean-Marc Ferry (2000), avec son « *éthique reconstructive* », aide à s'y repérer. Il y aurait en effet selon lui dans de telles circonstances un aboutissement qui ne serait pas l'argumentation, mais la reconnaissance. Voici ce qu'il écrit : « *La reconstruction y déploie une logique spécifique, laquelle ne consiste pas ultimement à raconter, d'un côté, à écouter, de l'autre (ce que l'on fait dans la narration simple) ; ni à expliquer, d'un côté, à comprendre, de l'autre (ce qui se passe dans l'interprétation) ; ni à justifier, d'un côté, à réfuter de l'autre (ainsi que procède l'argumentation) ; mais à analyser et ultimement reconnaître de part et d'autre* » (20).

L'argumentation intègre narration et interprétation, mais ne s'y substitue pas. Elle est « *la façon dont le discours se maintient dans le conflit lui-même, en contenant la violence et en tentant de la résoudre à l'intérieur du langage* » (Ferry, 2000, 30). Elle ne saurait être négligée, elle intervient pour nous permettre de tenir une position et de la défendre, pour affirmer et justifier en évitant de dévaloriser notre place. Mais nous visons, dans l'effectif des situations, davantage la reconstruction et la reconnaissance des positions respectives tenues par les personnes en présence, reconnaissance

tout à la fois de leur justesse et de la nécessité de les dépasser pour éviter ensemble ce qui cause destruction.

Une pensée incarnée

La psychanalyse aborde les phénomènes qui, d'habitude, sont laissés à ce qui échappe à la raison. On dit que Freud est un rationaliste, qui ne rejette pas le monde affectif, fantasmatique et imaginaire de l'humain. Certes il dénonce les passions humaines, mais ne rêve pas d'un homme dépassionné. Il privilégie l'intelligence, mais ne la conçoit pas pure et sèche de sentiments. Il ne met pas les émotions comme le meilleur de l'humain, mais n'estime pas non plus qu'on puisse penser sans ressentir.

C'est ce que j'enseigne comme clinicienne : qu'il est possible de penser ce qui nous échappe, le magma de sentiments et des éruptions narcissiques. Il importe que nous puissions nommer, humblement, que nous n'ayons pas peur, trouvions confiance et plaisir à penser. C'est ce registre d'abord que je vise, par la narration, par le récit, par la parole qui cherche, par les questions qui se déplacent.

Argumenter est nécessaire quand il s'agit de soutenir la contradiction, défendre un point de vue, il engage dans un échange contradictoire dans la mesure où est respectée — et non attaquée — la différence des processus à l'œuvre. L'argumentation n'est cependant pas l'ultime aboutissement.

5. METTRE EN MOUVEMENT

Il me reste à éprouver un dernier registre dans cette pratique universitaire où je tente de soutenir et de transmettre une position clinique : celle des effets de transformation. Un cours universitaire est un espace public de transmission des savoirs construits par les disciplines universitaires. Il vise un accroissement de savoir, l'apprentissage des codes de la recherche scientifique. Comme clinicienne, je ne me contente pas de cette perspective.

Autorisation et responsabilité

Quand il s'agit de comprendre l'effet de mon travail clinique hors scène universitaire, quels sont les mots que j'utilise ?

Je parle de déplacement, d'ouverture, d'évolution, de mise en mouvement, de mobilité retrouvée, de remaniement ; je parle de construction, de réaménagement, de passage, de crise, de lucidité acquise, de distance retrouvée, de capacité ludique déployée, de création ; j'évoque le fait de pouvoir quitter un enfermement, une soumission, d'accéder à une liberté et à une pensée propre ; je parle de sagesse acquise au fin du fin de la vie, de lutte contre ce qui revient à la même place, ce qui se répète ; je parle de fragilité, de cohérence provisoire, de stabilité dans l'instabilité, de capacité à traverser les cri-

ses sans penser forcément pouvoir définitivement les laisser derrière ; je parle de pensée incarnée.

Mes métaphores sont plutôt spatiales, mais la temporalité — l'avant, l'après et le maintenant — est constamment remaniée : une filiation, une dette à reconnaître, un passé à retravailler pour qu'il s'allège ; un futur à qui peu à peu j'ôte le poids d'angoisse, et un présent qui devient le lieu d'une qualité, d'un bonheur fugace, d'une rencontre.

Utiliser ces mots revient à prendre la responsabilité de les rendre possibles. En choisissant une approche clinique, je tente d'être celle par qui justement ces mots peuvent naître chez celui avec qui je travaille. « Être celle qui » ne veut pas dire que j'ai le pouvoir de les faire naître à moi toute seule. J'ai cependant la responsabilité de mettre en place des dispositifs, des cadres, des chemins qui leur donnent les conditions pour exister. Quand une situation est délétère, quand un homme ou une femme buttent contre quelque chose qui les fait souffrir, quand grandir met en danger, et apprendre dans l'angoisse, je ne peux échapper au désir que cela puisse être dépassé, réaménagé. Que quelque chose s'ouvre, qui permette que la vie reprenne, que l'exclusion s'éloigne, que la mort ne soit plus si désirable.

Que quelque chose bouge, je ne peux qu'y tendre. Je sais aussi que les forces contraires, les ambivalences, les dénis, les répétitions sont au rendez-vous. D'autre part, je ne sais pas où nous allons, ni même vers quoi ; je sais qu'il faut tenir, être présent, et que cela aura des effets : effet de vérité, effet de vraisemblance, effet de présence. Nous sommes évidemment bien en peine de les mesurer. C'est souvent l'autre qui le dit, et encore. Il veut peut-être me faire plaisir en disant que « *oui, ce n'est plus comme avant, qu'il se sent déplacé, qu'il a repris le goût de vivre ou de travailler, là où l'horreur l'avait pour un temps emporté* ».

J'irai jusqu'à affirmer que je n'ai pas besoin de le mesurer, et qu'en cela je résiste fermement à une pensée qui fixerait des objectifs et qui à la fin les mesurerait en terme de « il peut, il est capable de ». Il est évident que lorsqu'un accompagnement permet à un enfant qui n'utilise que le « on » pour parler de lui-même de dire à l'occasion « je », je pourrais m'exclamer que l'objectif est atteint et que cet enfant a évolué. Mais cela me paraît insuffisant d'utiliser le terme d'« évolution ». C'est une victoire, un bouleversement, qui me fait parfois même pleurer. C'est d'ailleurs la même chose quand il s'agit d'un mémoire réussi, d'une difficulté dépassée. Je recommande ici la belle lecture d'Henri Bauchau, *L'enfant bleu* (2004). Du « *on ne sait pas* » de Orion qui s'oppose à tout questionnement qui voudrait l'atteindre au « *je paye* », il y a du temps, des situations, des rencontres, des désespoirs, des implications, de la présence, de la confusion, de la dé-fusion, de la création commune, de l'étagage, du dés-étagage.

Je suis donc responsable de trouver les conditions, les dispositifs, les cadres qui permettent à l'autre de... En précisant que si j'en ai la responsabilité, l'effet ne vient pas uniquement de moi : il s'agit de l'effet de la rencontre,

l'effet d'un présent partagé, d'un risque pris, d'une confrontation, et d'un bonheur quand ça bouge. Ma satisfaction professionnelle ne passe donc pas par l'effectif du développement d'un autre. Si ça ne bouge pas, si ça n'avance pas, si ça résiste, c'est toujours aussi passionnant. D'être mis en échec est passage obligé. Je dois avoir suffisamment de consistance pour le supporter, pour ne pas mesurer mon talent, mon intelligence à son évolution. Donc, il s'agit d'être dans le présent de ce que nous avons à faire ensemble, et pas forcément dans le futur de son développement.

Un savoir transformant

Telle est ma conviction de clinicienne sur les effets de mon action, quand celle-ci n'est pas spécifiquement enseignante. Dans l'espace universitaire, est-ce sur un registre identique — celui du changement — que je me pose ? Ai-je les mêmes responsabilités, et mes dispositifs ont-ils de semblables effets ? Répondre positivement confondrait la scène thérapeutique avec la scène enseignante. Je le ferai donc pas. Pourtant, l'esprit reste le même.

Un étudiant a la liberté de prendre cette scène d'enseignement comme un espace d'évolution pour sa pensée et lui-même. J'assume cette dimension même si je ne la cherche pas en tant que telle. Une position clinique dans un enseignement universitaire qui s'opposerait à la possibilité d'un tel bouleversement me paraîtrait paradoxale. La transmission passe ici par l'éprouvé d'un savoir transformant.

6. ÉPROUVER LES LIMITES

Revenons pour terminer sur quelques-unes des positions qui m'ont guidée jusqu'ici.

J'ai vécu avec la conviction que comprendre permet *de mieux agir*, tout au moins d'éviter le pire. Qu'exiger un travail sur l'implication d'un professionnel inscrivait son agir dans autre chose qu'un passage à l'acte. Or il est évident que nous pouvons comprendre, et agir au pire. La compréhension ne suffit donc pas. Que lui manque-t-il ? Dans l'espace universitaire, je traite ce hiatus seulement dans le registre du dire : montrer, raconter, avertir que la compréhension à elle seule ne débouche pas sur un « agir juste ». Il me faut toutefois tenir la compréhension, sans la disqualifier parce qu'elle ne produit pas immédiatement de résultats dans la pratique quotidienne. C'est même le seul moyen de résister. Il n'y a pas d'autres alternatives que de comprendre. Sinon je désavoue tout mon engagement d'universitaire. Une clinique déboucherait donc inévitablement sur une éthique de l'action, et ne saurait se suffire d'un seul échange universitaire de connaissances.

Cette exigence de comprendre est toujours pour moi une véritable *quête vitale*. « *Mieux vaudrait ne pas trop comprendre* », nous avertissait pourtant Jacques Lacan. Il y aurait de l'emprise derrière ce « vouloir

comprendre », qui se confondrait avec un pouvoir sur cet « autre soi-même ». Je le sais et j'ai essayé de m'en garder. Mais la question se fait aujourd'hui vive : cette exigence de sens suffit-elle à vivre ? Est-ce cela vivre : tenter jour après jour de construire des fragments de sécurité pour continuer à se confronter à l'inconnu ? Peut-être existe-t-il d'autres chemins que cette quête d'un savoir pour aboutir à une sagesse de vie. Les ouvrages des sinologues, comme celui de François Jullien, *Un sage est sans idée. Ou l'autre de la philosophie* (1998) ou celui de Jean François Billeter, *Leçons sur Tchouang-Tseu* (2002), transmettent des perspectives que je sens n'être pas très éloignées, par endroits, d'une sensibilité clinique. Ils risquent fort à l'avenir de bousculer mes exigences d'hier.

Depuis l'adolescence, cette quête est un essai de ne pas mourir dans la méconnaissance, un désir irréprouvable de me situer, ne pas répéter, me battre avec les pulsions mortifères, mettre des mots, chercher encore et encore, d'accepter d'être déroutée par des domaines où je ne sais rien. Le fondement de ma démarche serait donc plutôt l'acceptation de cette *incompréhension* chronique qui ne cesse de me mettre en mouvement. Cette confrontation constante à ce qui résiste à la connaissance, le goût de l'énigme orientent ma position dans le savoir et mon intérêt dans la transmission. La passion de la recherche n'a-t-elle pas d'ailleurs à voir avec ce vacillement, avec cette quête d'une énigme qui mène ailleurs ?

Il me semble alors avoir pris, ou il me semble avoir été prise par une position « *mystique* », par une position de recherche infinie. J'ai très récemment pu mettre ces mots sur ce qui caractérise cette manière d'être dans le savoir. J'ai côtoyé Michel de Certeau, ai lu son magnifique ouvrage sur *La Fable mystique* (1982), écouté ces femmes du XVII^e siècle prises par l'Absent, celui qui échappe et autorise par son absence même. Il m'a fallu cependant du temps pour accepter que ma recherche se qualifie de « *mystique* ». Insoutenable dans un cadre scientifique. Un pianiste peut affirmer qu'il existe quelque chose de mystique dans sa manière d'interpréter une œuvre, d'en être traversé. Mais un scientifique, ou plus modestement une universitaire ! J'assume aujourd'hui l'adjectif, parce que je l'ai lu sous la plume d'autres — laïques ou pas — qui en esquissaient le possible (Jean-François Malherbe (2000, 2001), Jean-Marc Ferry (1996), Robert Musil (1982)). Cette position se caractérise par un mouvement essentiel dont parle poétiquement Michel de Certeau : flâneur, marcheur, vers un horizon qui se dérobe, pour construire des savoirs locaux jamais déconnectés des questions du soi et de l'autre.

Comprendre a donc jusqu'ici guidé ma recherche et mon enseignement. J'en mesure seulement aujourd'hui certaines des limites.

7. POUR CONCLURE

Ce propos sur ma pratique d'enseignante universitaire, je l'ai tenu de manière fragmentaire. Bien d'autres aspects signent une telle position dans la transmission. Dans nos débats, nous en avons évoqué quelques-uns : « Transmettre du clinique en se donnant à voir à l'œuvre » ; « habiter en poète », selon une image d'Heidegger...

Une certaine « présence » dans la rencontre ferait partie des effets mais aussi des limites de la clinique dans un enseignement universitaire de type *ex cathedra*. Aurais-je un jour à rendre compte de cette « présence » ou mieux vaudrait-il qu'elle demeure dans l'implicite ? Je ne sais, sauf la fragilité que de telles questions découvrent.