

Texte (2) remanié au 10 mai 2003

ESQUISSES D'UN ENTRE-DEUX

MIREILLE CIFALI

I. PAYSAGES

“ Entre théorie et pratique ”, tel est l’objet de ce numéro de la revue du *Coq-Héron*. Il y a même appel à témoignage : “ Comment vous débrouillez-vous avec cette tension ? De quelle manière usez-vous de vos théories lorsque vous agissez dans votre métier, ou introduisez-vous un futur professionnel à l’exigence de penser ses actions quotidiennes ? ” J’obéis à l’une et l’autre injonction, et réponds à la commande d’autant plus facilement que cette question m’agite depuis belle lurette, 1976 plus exactement. Il me faut revenir sur ces circonstances de départ. Ayant obtenu une licence es lettres, à l’université de Neuchâtel, j’avais eu la nécessité de ne pas me lancer dans l’action enseignante sans une réflexion pédagogique totalement absente de mes premières études. En Suisse, il existait un lieu universitaire pour cela : l’Ecole de psychologie et des sciences de l’éducation, à Genève, héritière de l’Institut Jean-Jacques Rousseau fondé en 1912 par Edouard Claparède. Depuis lors, cette Ecole est devenue Faculté. Aujourd’hui j’y enseigne.

L’impasse d’une application

Il m’avait donc fallu recommencer une licence en sciences de l’éducation, avec un mémoire en bout de course. Grâce à lui, j’ai pu toucher du doigt ce que j’appellerai plus tard les “ malentendus ” entre praticiens et théoriciens. J’avais fréquenté une crèche dans l’intention de comprendre, suivant Laurence Lentin, comment favoriser le langage chez des enfants d’origine défavorisée. J’étais partie d’options théoriques sur le handicap, et me suis confrontée à des enfants jouant, parlant, qui faisaient éclater l’attention que je portais, d’après mes lectures, à certains aspects de leur langage. Ce mémoire de licence soutenu, il m’a été donné en 1976 d’écrire un premier article, grâce à Elisabeth Roudinesco, dans la revue *Action poétique*, où j’abordais “ l’impasse d’une application ” (Lecoultré, 1976). Il faut souligner qu’entre-deux, j’avais commencé une psychanalyse, et qu’une autre question m’était apparue : “ Pouvons-nous oeuvrer dans le champ éducatif et pédagogique, sans faire référence à certaines hypothèses avancées par la psychanalyse ? ” De cette conjonction a surgi ma réflexion sur l’articulation entre théorie et pratique.

J’ai acquis rapidement dès ce temps-là une première certitude qui est devenue au fil des années une évidence : on ne peut pas partir de nos

hypothèses théoriques et directement les appliquer, car la réalité vivante excède toute théorie; si la psychanalyse apporte “ un éclairage ”, elle doit se garder d’une application, malgré le fait qu’à l’époque freudienne on parlait bel et bien de “ psychanalyse appliquée ”. D’où mon idée d’aller chercher chez Freud et les premiers psychanalystes comment ils avaient parlé de cette “ application ”, et entrevu qu’elle puisse “ féconder ” le terrain éducatif. J’ai abouti à une thèse, puis à un livre (1982). Mes positions ? Pas d’application, mais une position interprétante; pas de formation psychanalytique seulement à partir de ses concepts, mais une recherche de compréhension des réalités psychiques éprouvées par d’autres professionnels. Le psychanalyste ne serait dès lors pas un maître qui transmet, mais quelqu’un qui permet qu’une réalité soit abordée dans sa complexité. Dès lors certaines métaphores - comme celle de la lumière apportée ou de l’incendie bouté - omniprésentes sous la plume de psychanalystes, ne sont peut-être pas les plus fertiles ?

Influence certaldienne

Il faut ajouter un élément central dans cette mienne interrogation. J’ai réalisé ma thèse avec Michel de Certeau, qui m’a transmis, entre autres, une éthique enseignante et un souci du quotidien que je n’avais pas forcément, moi qui pouvais effectivement me perdre dans les idées, et surtout rejeter qui n’en avait pas de pareilles (Cifali, 1987a). “ La théorie ” soutenait-il, c’est un art de déplacer les questions, et pas seulement de pouvoir y répondre. La pratique s’écrit en récit, l’affect rejeté de la science s’est réfugié dans la littérature. Toute question est bonne, affirmait-il encore, il s’agit de la pousser jusqu’au bout. C’est grâce à lui, je pense, que j’ai rapidement instauré dans mes cours la lecture d’histoires que je tirais chez les premiers psychanalystes s’intéressant à l’éducation, et que j’ai également fait écrire par les étudiants des situations qui leur posaient question.

Michel de Certeau avait une position particulière dans son appréhension de l’usage de la psychanalyse. Il avança ceci lors de la soutenance de ma thèse (je garde l’oralité de sa voix) : “ *Je dirai justement que ce qui me semble intéressant, enfin, c’est un des aspects sur lequel la psychanalyse dans son histoire est fondamentalement de type historique, c’est-à-dire en tant qu’elle n’a cessé d’être à la fois altérée et altérante. (...) Il y a des textes théoriques de Freud où il s’explique aussi là-dessus, le début de Totem et Tabou, où il dit au fond ceci : cette application fonctionne sur un rapport entre deux manques, ce qui chez l’anthropologue manque de psychanalyse et ce qui chez le psychanalyste manque en ce qui concerne la formation ethnologique, enfin, ça tu laisses un peu de côté, ça peut être intéressant dans l’avenir de le développer* ”.

Rapport entre deux manques, relation de la démarche psychanalytique avec son inéluctable altération et méfiance vis-à-vis d'un propre, d'un spécifique. Conception d'une psychanalyse fondamentalement historique, puisque altérante et altérée. Position de l'entre-deux ... Cette conception d'une altération inéluctable et réciproque constitue l'une des marques apposée par Michel de Certeau. Avec cet avertissement : la psychanalyse risque de perdre son potentiel altérant si elle devient une place forte; il n'y a pas intérêt d'y défendre la perspective d'un lieu propre. Ainsi, la rencontre subvertirait *et* l'un *et* l'autre. La psychanalyse est, elle aussi, considérée comme manquante. Elle ne saurait devenir un savoir clôturé, enfermé et totalisant. Sans cesse elle aurait à se déplacer, se mouvoir afin de continuer son travail. Pour Michel de Certeau, la psychanalyse ne peut donc se réduire seulement à un corpus théorique applicable, mais occupe une position subversive de l'existant (Cifali, 2002b ; Dosse, 2002).

J'ai continué à suivre le chemin qu'il avait ainsi tracé.

Une pratique enseignante

Depuis 1980, j'ai également eu la chance de pouvoir enseigner à des adultes qui, revenus à l'université après plusieurs années de pratique, avaient envie de se donner " un peu d'air " en essayant de comprendre différemment. Comme historienne, j'avais non seulement essayé de reconstruire l'histoire des rapports entre psychanalyse et éducation, en particulier avec Jeanne Moll (Cifali et Moll, 1985; Moll, 1989); mais, travaillant dans l'institution qui faisait suite à l'Institut Jean-Jacques Rousseau, j'ai pu étudier la façon dont s'était instauré, depuis 1912, le dialogue entre praticiens et théoriciens : chacun formulant une demande qui allait être déçue, la théorie et sa transmission étaient alors susceptibles de créer du rejet, voire un repli sur un anti-intellectualisme (1987b). Pouvais-je m'y prendre autrement afin que, en l'occurrence, les constructions psychanalytiques opèrent des déplacements, rendent possible des dégagements ? C'est donc en étudiant les arcanes d'une psychanalyse appliquée et les effets d'un certain usage des théories piagétienne que j'ai poursuivi mon interrogation sur l'articulation entre théorie et pratique.

Les étudiants m'ont d'ailleurs poussée à m'atteler à de telles questions. D'abord les histoires racontées par eux provoquaient ma pensée. Elles me permettaient d'entendre ce qui se donnait comme répétition, ce qui faisait problème dans un acte enseignant ? Je me suis mise à chercher avec eux pour construire une compréhension qui ménage des surprises : ne pas en rester à la compréhension première, mais les engager dans une pensée de leurs actes, sans exclure certains aspects . Je me référais à la théorie freudienne, en

évitant de réduire leurs situations à une lecture conceptuelle, au rabattement du vivant sur une explication psychanalytique. J'ai toujours résisté à utiliser de cette manière les hypothèses freudiennes, la métapsychologie ; aussi je me suis rendue peu crédible aux yeux de bien des psychanalystes. La compréhension que j'essaie de tirer se dit avec les mots de tous les jours. Certes, j'expose les hypothèses freudiennes, souligne en quoi elles semblent jusqu'à aujourd'hui efficaces, mais je ne les traduis pas forcément en explication des actes quotidiens. Mes cours se sont transformés en se structurant à partir des questionnements ainsi profilés par les étudiants d'année en année. J'en ai tiré un ouvrage, "*Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*" (1994). Ma posture, je la définis comme interprétante. Mes cours ont rencontré des résistances, mais je ne crois pas en avoir créé de supplémentaires par ma façon de transmettre, du moins à ce que je peux en savoir. Pour les étudiants, ces cours déclenchent plutôt une curiosité, du plaisir à penser, élaborer, chercher. Et pour moi, du plaisir à ne rien comprendre, à flairer les évolutions d'année en année (Cifali, à paraître).

Responsabilités

Lorsque nous sommes dans une posture de formation ou d'enseignement universitaire, il nous revient peut-être de travailler, en premier lieu, notre rapport au savoir, la place qu'occupe la théorie dans notre pensée (Hameline, 1977, 2002). De cerner ainsi comment nous nous en servons, parfois même quels sont les mécanismes de défenses que nous utilisons pour nous protéger des questions et des énigmes que nous rencontrons dans nos gestes et paroles. Sans ce travail du formateur sur lui-même, nous pouvons aboutir à des grippages, des rejets, à la répétition d'une opposition que l'on dit endémique entre théoriciens et praticiens. Je tente dès lors d'introduire ceux qui apprennent un " métier de l'humain " à la tension entre les théories et les actes, je les incite à ne jamais céder sur l'élaboration d'une pensée personnelle, les encourage à garder l'intuition comme guide tout en nommant ses limites, je rends visible le décentrement bénéfique que nous obtenons lorsque nous acceptons de fréquenter des auteurs de sciences humaines.

L'enjeu est pour moi de permettre l'élaboration d'une pensée singulière, d'une pensée dans l'action, en tenant compte des contraintes du terrain, des effets de l'institution, et de notre place de sujet néanmoins créateur. J'ai pour cela besoin de nommer mes limites, et aussi de ne pas rejeter la rhétorique à travers laquelle passe tout enseignement.

Concept

Dans les sciences de l'éducation comme on les appelle, la place du théorique pour des praticiens est constamment questionnée. Longtemps

attaché à une application de ses hypothèses et des résultats de sa recherche, le théoricien est constamment en butte à des praticiens qui soit rejettent tout apport théorique, soit, espérant en un apport pour guider sûrement leur acte, finissent par être déçus. Cette articulation est évidemment nodale, et il m'a toujours semblé que la manière dont un psychanalyste travaille son rapport à la théorie pouvait être d'un judicieux enseignement : en balançant entre une théorie fragmentaire et un délire théorique qui se prend pour la vérité, un psychanalyste ne cesse de mettre au travail la théorie comme nécessaire garde-fou, fonctionnant comme support et dégagement.

Or ne s'agit-il pas en effet de permettre avant tout à un praticien de construire un goût du savoir ; de l'introduire au plaisir de penser, de chercher, à la nécessité d'être en mouvement face à l'événement, l'énigme. Cependant je n'exige pas qu'un praticien pense à travers les concepts de la psychanalyse, comme d'ailleurs et de la même façon à travers les concepts de la sociologie. La théorie est présente pour structurer le regard, ne pas s'arrêter à la première explication, rendre les causalités simples plus difficiles à soutenir. Je me suis toujours méfiée d'une psychanalyse qui s'exporterait essentiellement à travers ses concepts. Non pas que je mette en doute le fait que toute discipline se construit à travers des mots qui la fondent et font hypothèse. Mais celui qui a besoin de se repérer dans des situations professionnelles, ne peut devenir et sociologue et psychanalyste et cognitiviste dans son langage et dans son regard. Il est un généraliste, et l'important pour lui et les autres qu'il rencontre, est de demeurer en recherche, d'accepter journallement d'affronter les difficultés, de perdre un imaginaire parfois leurrant, d'échapper à la dépression causée par une réalité déniée (Giust-Desprairies, 2003).

Universitairement parlant, je fais ainsi attention à ne pas seulement permettre la tenue d'un discours théorique, et vise une pratique de la théorie dans l'action. Ma faiblesse demeure bel et bien de ne pas transmettre d'abord des concepts. J'ai préféré une telle posture, qui débouche souvent sur un rapport humble au savoir, une capacité de supporter l'ignorance, une éthique de l'intervention, une interrogation sur le pouvoir des mots. Est-ce transmettre une psychanalyse, sans manche ni couteau, une psychanalyse informe ? Peut-être, et j'en prends aujourd'hui encore le risque et ne cesse de rejouer cette tension entre savoir et ignorance (Cifali, 2002a).

II. COMPLICITES

Pour mon usage de la théorie freudienne, j'ai beaucoup appris d'Octave Mannoni (1969, 1980), de Paul Bercherie (1983), et autour de la praxis de Cornelius Castoriadis (1975). J'ai également rencontré très tôt Francis Imbert

(1985, 1987, 1992, 1994, 1997). Peu à peu, je me suis rattachée à une démarche clinique, aussi bien dans une recherche, une formation que dans une intervention. J'ai en effet entrevu une posture commune, chez certains anthropologues, psychanalystes, historiens, éthiciens, sociologues, fondée sur la tension entre subjectivité et intersubjectivité, avec un souci exigeant de l'altérité. Tous ces éléments, je les rassemble autour du terme de " clinique " (Cifali, 1999).

Clinique

Clinique médicale, psychologique, clinique sociologique, anthropologique, et donc clinique aussi en sciences de l'éducation. Là encore, il s'agit d'une clinique qui n'est pas réductible à une modalité de recherche parmi d'autres, mais relève d'une certaine pensée dans l'agir. Par quels chemins et avec quel regard fabriquons-nous des hypothèses efficaces, fréquentons-nous des situations, des humains, des textes ? Comment acceptons-nous de nous perdre dans un matériau pour que surgisse une compréhension surprenante, avec une méthodologie qui se fait en chemin, n'est donnée pas au départ mais presque toujours à la fin.

J'ai eu la nécessité de reconstruire la façon dont la clinique traverse les disciplines universitaires. Saisir de quelle manière dans chaque discipline - sociologie, anthropologie, histoire, ergonomie, sciences de l'éducation - on voit poindre une tension entre des cliniciens et, pour faire court, des expérimentalistes. La clinique, occupant une place marginale, maintient une altérité dans la norme scientifique ; elle n'a pas à être hégémonique mais à interroger continuellement par sa présence les attendus de l'application scientifique, et vice versa. Si je me situe dans les sciences de l'éducation, je trouve toujours intéressant d'aller chercher des complicités dans d'autres disciplines, en examinant comment ces disciplines intègrent de tels débats. Nous savons aujourd'hui par exemple que dans la médecine - qui fut à l'origine de la clinique - la tension entre une approche clinique et une approche techniciste est grande et qu'elle est questionnée par une " éthique appliquée " (Malherbe, 2001).

Etre dans la clinique, demande également de lier psychique et social, de refuser le clivage entre sociologie et psychologie, de postuler que nous avons à saisir les influences réciproques du sujet et du monde (Revault d'Allonnes (1989), Enriquez (1983), Dejours (1993), de Gaulejac et Roy (1993) Florence Giust-Depraïries (1989, et 2003)). Sinon nous risquons d'aboutir à une psychologisation de la clinique, à une approche d'une intériorité comme si elle était seule au monde. Certes la clinique est psychologique lorsqu'elle est thérapeutique, et encore. La psychanalyse n'est pas, comme l'affirme

Freud, psychologie d'un seul ; elle est d'emblée psychologie sociale. D'autant plus si la clinique, comme posture, intervient dans un espace public où se jouent, comme le montre Florence Giust-Desprairies, des signes sociaux en lien avec des signes psychiques.

Le terme de clinique est parfois contesté du côté des praticiens comme des psychanalystes. Les praticiens, de soutenir qu'ils ne sont pas à l'hôpital ; et les psychanalystes, d'arguer qu'eux seuls ont une clinique, font de la clinique.

La clinique se définit certes par un certain rapport à la souffrance mais surtout par le fait que nous sommes dans une situation où nous avons à permettre à quelqu'un de franchir un passage, une difficulté, une crise ou simplement une évolution : nous sommes présents pour que ce franchissement ne soit pas destructeur. Nous avons alors nécessairement une position éthique, où nous ne faisons pas à la place de cet autre, avons besoin de mobiliser une intelligence qui met en mouvement son intelligence. L'enjeu ? Un certain rapport à l'être parlant, non dans son expressivité mais dans ce qui surgit de son rapport, dans sa parole, à un social, à une norme, en lien avec de l'affect, des sentiments éprouvés, de l'imaginaire.

Je maintiens donc ce terme de clinique, non pour psychopathologiser l'éducation, mais lui fournir un cadre à la fois dans sa recherche théorique, mais aussi dans sa pratique. J'ose affirmer en effet qu'un professionnel se rapproche, dans son agir, bien d'avantage d'un clinicien que d'un expérimentaliste. Donner ici un exemple de ma pratique nous entraînerait trop loin. Le lecteur peut se référer à mon ouvrage *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Ou lire Francis Imbert, Florence Giust-Desprairies, Claudine Blanchard-Laville, Paul Fustier, J. Rouzel, pour éprouver comment un clinicien travaille effectivement dans le champ éducatif et pédagogique.

Rapprochement herméneutique

A l'université, j'occupe une place de théoricienne dans le but qu'advienne une compréhension élaborée non *in effigie* mais *in vivo*. Cet *in vivo* je n'ai pu, dans cet espace, le construire qu'à travers l'écriture et la lecture de situations du vivant. Provoquer une compréhension qui déplace chacun de ses convictions premières, tel est l'enjeu. Je n'ai pas renouvelé la théorie freudienne mais, je crois pouvoir l'affirmer, j'ai donné une lecture déplacée de certains gestes professionnels, du rapport à soi et à l'autre dans un contexte non thérapeutique. Rien d'absolument original, mais une transmission d'un certain état d'esprit, qui ne cache pas sur quelles options il se base. Souci de compréhension... Il ne faut pas trop comprendre, disait pourtant Lacan. Il y a de l'obscur, des zones d'ombre qui n'ont pas à être

levées. La psychanalyse n'est pas une lumière faisant reculer les ténèbres, ce n'est pas vers la transparence qu'il s'agit d'aller.

Avec une telle recherche, je débouche évidemment sur la question de l'herméneutique, sur la tension entre explication et compréhension telle que Dilthey l'a inaugurée. Nous ne pouvons pas échapper à la question, posée par l'herméneutique, sur une lecture textuelle qui permettrait de forger un sens marqué par notre présent, par nos références. Si notre position vise une compréhension et non une explication, l'usage de la théorie est différent. Elle est là pour produire du sens, localement, dans la singularité : un sens qui nous permet de guider nos actes.

Mes références à l'histoire et surtout celles de la psychanalyse - Gadamer en fait " une herméneutique limite " - m'ont donc très tôt poussée à travailler avec " la singularité ", " l'historicité ", " l'interprétation ", " la compréhension "; m'ont fait privilégier une construction de connaissance à même le vivant, avec implication du chercheur, etc. Les objets de l'herméneutique se trouvent ainsi proches de mes références de base. L'herméneutique n'est certes de loin pas la psychanalyse, mais par un autre biais elles ont des postulats communs. L'herméneutique ne rejette pas la psychanalyse, elle s'en détache parfois, mais il y a entre elles une communauté de recherche. Cette posture, en recherche et en formation, n'est pas sans renouveler le dialogue entre théories et pratiques.

III. BAGAGES

La manière dont la psychanalyse se bat avec sa production théorique en regard de sa clinique est porteuse de dégagement pour des métiers qui ont également " mal à leur théorisation ". Entre intuition et terrorisme théorique, la psychanalyse a oscillé. Un même mouvement affecte les métiers de l'humain. La théorie fournit un cadre qui permet un repérage, mais ne doit jamais être prise pour la vérité de l'autre. On retrouve cette position dans l'herméneutique, la philosophie pratique, comme d'ailleurs chez Morin (1990). Avec des professionnels, cette question-là devient centrale, la négliger peut créer une pathologie de l'usage de la théorie aussi dangereuse que celle liée à l'ignorance.

Usages

Comment le savoir construit fait-il retour sur des personnes et des situations ? La question est inévitable quand il s'agit d'une praxis telle que l'éducation et l'enseignement. C'est ce que bien des auteurs ont tenté de circonscrire. Une praxis a besoin d'une théorie, elle ne lui tourne pas le dos, comme l'écrit Castoriadis : " Elle s'appuie sur un savoir mais celui-ci est toujours fragmentaire et provisoire. Il est fragmentaire car il ne peut y avoir

de théorie exhaustive de l'homme et de l'histoire; il est provisoire car la praxis elle-même fait surgir constamment un nouveau savoir ” (1975, 103).

Pour l'usage d'un savoir, la psychanalyse a envisagé les possibles, elle a repéré des écueils et a tracé un chemin que suivent, chacun à leur manière, ceux qui réfléchissent à l'action. A partir de nos savoirs constitués, nous ne pouvons pas entièrement déterminer nos actes professionnels; en revanche, ils nous permettent de réfléchir avant et après coup. Notre savoir préalable nous guide, mais la solution inventée dans l'action sera certainement différente de ce qui était prévu. Il aura en effet fallu tenir compte, dans l'instant, de plusieurs facteurs inattendus. Si nous sommes aveuglés par notre savoir, nous risquons de manquer le but, faire échouer l'action et surtout ne rien apprendre.

La psychanalyse a essayé d'introduire de la pensée dans la part irrationnelle de l'humain, pour ne pas la laisser aux obscurantismes et aux mysticismes divers. Dans certaines zones, il ne s'agit en effet ni de céder à une illusion scientiste selon laquelle tout est raison, ni à un anti-scientisme prônant l'irrationnel comme seul mode de saisie du réel. Promouvoir une certaine lucidité à partir de nos connaissances et ne pas prendre celles-ci comme intangibles, est un enjeu pour les chercheurs mais également pour les professionnels.

Subjectivité

S'il est un effet de la position de la psychanalyse dans la construction du savoir, c'est bien la prise en compte de la subjectivité dans l'acte et dans la pensée de l'acte. Subjectivité, implication, engagement, transfert, contre-transfert ... autant d'effets de la non éviction du sujet derrière la théorie. Celui qui agit et cherche, ne peut pas seulement le faire à partir de ses repères techniques et scientifiques, il est obligé d'y apparaître comme sujet d'une parole et d'une pensée. Cette revendication d'une subjectivité travaillée comme nécessité et comme bénéfice, différencie tous ceux qui oeuvrent en formateur ou théoricien. Elle signe une posture clinique que la psychanalyse a renouvelée.

Amener un professionnel à écouter ce qui travaille sans qu'on le sache, à ne pas céder sur une rationalité unique, à accepter les tensions entre des contraires, lui faire reconnaître l'impact de la subjectivité dans l'agir, signent une manière de construire du savoir à même les gestes quotidiens que nous posons avec d'autres.

La science est portée à refouler la vie intérieure, inconsciente des humains. La fonction de la psychanalyse, ou de ce qui va évoluer à partir d'elle, est d'empêcher qu'un tel refoulement réussisse tout à fait. Probablement, à sa

place viendront dans l'avenir des discours plus autorisés, on peut même imaginer l'éviction de la psychanalyse, qui sera alors celle d'une certaine conception de l'humain, de sa liberté et de son indétermination (Enriquez, 1991). Cette disparition verrait le succès d'une conception de la science et de l'économie qui rêvent d'humains maîtrisables et rationalisés. Une telle défaite n'est pas forcément le signe qu'elle n'était qu'une illusion. Il y a des combats qui n'en finissent pas de réapparaître. Nous réinventons seulement d'autres manières d'habiter nos oppositions fondamentales; dès lors nous ne devrions pas rêver que ces oppositions puissent prendre fin.

Cette position face à la subjectivité avec ses conséquences dans la recherche, dans la formation et l'acte professionnel trace une différence non réductible, impose des procédures, et distingue tout auteur dans le champ du savoir. Il va sans dire qu'il ne s'agit pas, en travaillant la subjectivité, de confondre celle-ci avec l'ego ou l'identité. On pourrait effectivement soupçonner la psychanalyse -ou plutôt ce que j'en fais - d'aller dans le mouvement d'une individualisation qui rabat le sujet sur sa psychologie, le fait croire au centre du monde, fragilisant d'autant la norme et le lien social. Travailler la subjectivité, c'est partir du moi pour n'aboutir pas à moi. Partir du « moi » pour aboutir à ce qui nous lie aux autres. Travailler le moi pour que celui-ci ne soit pas au centre, mais affecté par l'événement qui surgit, cet autre qui pose énigme.

De même parler d'affect, ne signifie pas réduire un humain à celui-ci, mais réintroduire l'affect dans une pensée – une raison – de manière à pouvoir en entendre à la fois les pièges et le dynamisme. Il y a un mouvement aujourd'hui pour que la recherche accepte d'être affectée, non seulement dans sa démarche mais également dans son objet (Gautier, le Cour Grandmaison 2002). Pour que l'affect, comme le souhaitait Freud, soit objet et sujet de notre pensée, et non pas rejeté toujours et encore dans la littérature.

IV. DIMENSIONS

Travailler avec des professionnels sur leurs actions requiert de les considérer, dans leur construction d'un savoir, comme des cliniciens, ai-je affirmé. En découlent ensuite certaines dimensions à ne pas négliger.

Technique

Lorsque nous travaillons avec des professionnels tels que des enseignants, des éducateurs, des soignants, la définition de leur professionnalité est la plupart du temps donnée par leur accès à des techniques, à un savoir dit opérant. C'est d'ailleurs ce qu'ils demandent : des techniques qui puissent leur permettre de résoudre les problèmes rencontrés. J'appelle ici technique,

ce qui dans tout métier fait appel à des gestes déterminés par des procédures codifiées, à des machines, à des objets qui, utilisés, résolvent le problème sans que le lien qui s'engage entre un professionnel et un autre n'y intervienne, sans que la technique elle-même ne demande un engagement subjectif du professionnel.

Il existe évidemment des objets, des machines, des gestes codifiés ; ils sont le garant d'un certain progrès. Cependant la technique ne suffit pas, la machine ne donne pas la perspective à elle seule. Interviennent toujours à un moment ou un autre une parole, un choix, et parfois une transgression par rapport à l'usage habituel. Le lien professionnel à un autre interfère dans l'usage de la technique, il est donc erroné d'opposer le technicien et le clinicien, l'un désobjectivé, l'autre tout à lui-même. Un professionnel a besoin à la fois la technique et de son usage pensé dans un rapport intersubjectif. Autrement dit, il tient la technique et la relation, l'objectivité et la subjectivité. Il ne s'agit pas ici de la technique de la relation, mais de la technique dans la relation.

Nous savons que les professionnels sont souvent en demande d'outils et de techniques qui puissent lever l'incertitude, qui répondent assurément à la question du " bien agir ". Cette demande constitue l'un des malentendus majeurs du dialogue-monologue entre théoriciens et praticiens. Comme toute théorie, une technique se doit d'être présentée avec ses limites et ses exigences : elle ne nous dispense pas de penser, elle exige la mobilisation de nos forces créatrices pour en faire un usage à bon escient dans la singularité d'une situation. A un moment donné, dans le parcours d'un professionnel ou d'un étudiant, la technique aurait à prendre la place qui lui revient, mais pas toute la place. C'est pourquoi j'essaie de montrer que le clinicien n'est pas celui qui est centré seulement sur la relation, mais celui qui, au cœur de techniques pointues, ne perd pas de vue son rapport à l'autre, le dialogue qu'il peut établir, ce qui surgit de cet autre pouvant modifier l'usage de sa technique. Un clinicien recourt à la technique, mais refuse de lui être soumise comme seule visée de son action ou, autrement exprimé, il ne la prend pas comme but mais comme moyen (Malherbe, 2001).

Dans les sciences de l'éducation par exemple, cela pose des questions sur la formation et la conception du professionnel. Comment celui-ci peut-il s'engager dans une réflexion de son agir, dans une liberté de penser, dans l'acceptation d'avoir à travailler les difficultés rencontrées, dans une construction de connaissance à partir de son action ? Et c'est sur ce plan que l'influence de la clinique est très importante, elle interroge la maîtrise, la rationalité, le rejet de l'affect et des sentiments, le refus de la relation, et met la technique à sa juste place, sans la dénigrer.

Ethique

Dans cette articulation théorie-pratique, nous ne pouvons pas non plus éluder le débat éthique qui est une autre façon de résister à une approche éjectant de la réalité tout ce qui est du côté de l'affect : une approche éthique reformule en effet le primat dans l'action des intentions et des finalités, montre qu'on ne peut pas seulement raisonner à partir des éléments théoriques ou des techniques qui en découlent. Le vivant nous confronte inéluctablement à de l'indécidable, à des dilemmes ; il nous faut d'autres guides pour que les conséquences de nos actes ne soient pas désastreux.

Ceux qui ont développé un savoir effectif en éthique, rejoignent des positions telles qu'on les retrouve en clinique. Pour eux aussi, la pensée n'existe qu'en singularité, il faut oeuvrer pour que chacun puisse être l'auteur de sa pensée en action; la subjectivité est nécessaire, elle ne se développe que dans une intersubjectivité, il s'agit de maintenir l'une et l'autre pour ne pas céder à un raisonnement rationnel qui ne tiendrait compte ni de la finalité de nos actions ni de leurs conséquences.

Un clinicien est celui qui accepte d'oeuvrer dans l'incertitude, de prendre ses décisions dans des situations souvent paradoxales en tenant compte de l'ensemble des partenaires concernés. Que faire des sentiments dans un métier ? Comment oeuvrer avec les passions négatives, agir humainement dans des milieux qui tendent à se déshumaniser , maintenir un souci d'un autre aux prises avec des normes qui risquent de l'exclure ? Il existe une jonction forte entre l'éthique et la clinique, comme le développent Ladrière (1997) et Malherbe (1997, 2000, 2001).

C'est l'éthique qui interroge notre rapport à la science, à la rationalité instrumentale, qui contribue à mettre des limites et essaye de faire en sorte qu'aucun pouvoir ne l'emporte à lui seul. Que l'on soit chercheur, formateur ou intervenant, nous ne pouvons pas éluder la question du juste et de l'équitable, de la croyance et de la foi, de l'humain et de l'inhumain, de la souffrance et de la joie, de l'affect et de la raison. L'éthique est une des manières de penser la théorie et son usage dans l'agir humain. Tout récit de l'action et de la pratique est effectivement lié à un questionnement éthique, en tant qu'il est l'espace théorique d'une singularité, et concerne soi avec autrui. Dans la recherche et la formation, il serait dangereux de ne point se confronter aux problèmes de nos responsabilités, de nos convictions et de notre finitude (Enriquez, 1997b).

Littéraire

L'écriture s'avère être un élément essentiel non seulement de la

transmission d'une connaissance mais aussi de sa construction. Certains chercheurs se retrouvent autour de la narration et de la description, en un mot du *littéraire*. La narrativité comme théorisation des pratiques quotidiennes comme l'avance Michel de Certeau (1990), le raconter que développe Walter Benjamin (1987), la manière d'ancrer le récit dans l'herméneutique de Ricoeur (1983, 1984, 1985), la position d'un Gadamer (1996a, 1996b) sur la réalité comme texte, aboutissent à considérer le " récit " comme mode de théorisation d'une certaine expérience. Lorsqu'il s'agit de retraduire le temps, d'appréhender une situation complexe et unique, il devient inéluctable alors de " raconter ", de décrire, de " reconstruire " par l'histoire. Pour comprendre le changement et l'action, pour saisir le vivant, nous nous voyons dans l'obligation d'intégrer la temporalité, une temporalité que la science a pourtant de la peine à prendre en compte puisqu'elle scrute souvent un objet comme s'il était a-historique.

Ce souci de l'écriture hante la compréhension d'une pratique, la transcription d'un événement. Il ne s'agit pas d'un caprice esthétique de chercheurs désirant être reconnus comme auteurs, mais d'une des conséquences de positions épistémologiques (Geertz, 1996). Le travail sur la page blanche, sur le style (Granger, 1988), fait partie de la construction de l'objet. L'esthétique de la forme n'est pas dissociée de son contenu. Michel de Certeau parle d'une " esthétisation du savoir ". Il faudrait d'ailleurs reprendre ici toute une tradition philosophique pour comprendre la façon dont une esthétique est liée à la connaissance.

Michel de Certeau a affirmé en effet que la psychanalyse a réintroduit la fiction dans la science. Il est l'un des premiers de nos contemporains à affirmer que l'expérience s'écrit en récit : " Une théorie du récit est indissociable d'une théorie des pratiques, comme sa condition en même temps que sa production " (1990, 120). Dans la narrativité s'inscrit la théorisation d'une pratique, on pourrait même aller jusqu'à lui reconnaître une " légitimité scientifique ". Avec d'autres, de Certeau ne croit pas en une réalité dernière et définitive, il plaide pour son inéluctable reconstruction. La réalité se raconterait en s'écrivant. Nous sommes condamnés au choix et à la réécriture. La multiplicité de nos réécritures constitue la tradition; la diversité des interprétations, notre richesse. Ce sont nos reconstructions qui ont de la force, nos savoirs sont partiels et remplaçables. Les faits existent certes, mais ne font jamais une histoire. Une histoire prend forme à travers des mises en relation, des liens tissés entre des faits que tout éloigne. Si on se contente d'une énumération de ce qui s'est passé, ce sera tout au plus une chronique dont le souci du détail ferait office d'objectivité.

Les passions ont été éliminées de la science pour devenir une spécialité

littéraire. C'est avec Freud, soutient encore Michel de Certeau, que " cet éliminé de la science réapparaît dans un discours économique" (1987, 132). Or, note-t-il, " fait remarquable, dans sa perspective propre, le freudisme rend simultanément leur pertinence aux passions, à la rhétorique et à la littérature. Elles ont en effet partie liée. Elles avaient été exclues ensemble de la scientificité positiviste " (1987, 132). La fiction est le mode de restitution des sentiments, et exige la présence de celui qui écrit. Il n'y a pas de " raconter " ni de décrire, si le porteur de l'action n'assume pas sa subjectivité et nie l'impact de l'affect dans sa recherche. C'est notre présence dans le texte, et non notre absence qui donne à cet écrit son intérêt et sa pérennité. Souvent seuls les textes à qualité littéraire restent vivants dans une discipline.

L'écriture est aujourd'hui au centre des débats sur la théorisation des pratiques, la transmission de l'expérience et la production de connaissances par les praticiens, je ne peux que m'en réjouir. Le scientifique rejoint le poétique (Hameline, 1997, 2002). La métaphore n'est pas honnie, et nos écritures peuvent se targuer sans honte d'être une fiction (André et Cifali, à paraître).

Intégrer le littéraire dans la construction du savoir, c'est donner encore une autre dimension à l'usage des théories (Cifali, 1996). Postuler que l'écriture fait partie intégrante de la construction des connaissances, exige du formateur, de l'enseignant universitaire de s'interroger sur le style de la transmission du vivant, sur l'importance de l'accompagnement de chacun dans son autorisation à écrire, dans sa capacité à transmettre le vif des gestes et des actions.

Benjamin, W. (1987). *Rastelli raconte et autres récits* (suivi de *Le narrateur*). Paris: Seuil.

Bercherie, P. (1983). *Genèse des concepts freudiens*. Paris: Navarin.

Blanchard-Laville, C. (2001) *Les enseignants. Entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.

Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.

Cifali, M. (1982). *Freud Pédagogue ?* Paris: InterÉditions.

Cifali, M. (1987a). Adresse à Michel de Certeau. *Bloc-Notes de la Psychanalyse*, 7, 155-165.

Cifali, M. (1987b). L'infini éducatif: mise en perspectives. In M. Fain, E. Enriquez, J. Cornut, M. Cifali, (Éd.), *Les trois métiers impossibles: Ve Rencontres psychanalytiques d'Aix-en-Provence, 1986* (99-161). Paris: Les Belles Lettres.

Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & Ph. Perrenoud (Éd.), *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?* (119-135). Bruxelles: De Boeck.

- Cifali, M. (1999). Clinique et écriture. Un apport de la psychanalyse aux sciences de l'éducation. *Raisons éducatives*, n°1. Bruxelles : De Boeck, 293-313.
- Cifali, M. (2002a). « Bienheureuse indignation » ou les dilemmes d'une enseignante clinicienne, *Revue internationale de psychosociologie*
- Cifali, M. (2002b). Psychanalyse et écriture de l'histoire. *EspacesTempa. Les Cahiers*, n°80/81 Michel de Certeau, *histoire/psychanalyses. Mises à l'épreuve*, 147-155.
- Cifali, M. (à paraître). Variations autour d'un dispositif d'enseignement. Ecrire et raconter des histoire, in ouvrage collectif. Bruxelles : De Boeck.
- Cifali, M. et André, A. (à paraître). *Les professionnels au risque de l'écriture*.
- Cifali, M. et Moll J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : Dunod.
- de Certeau, M. (1987). *Histoire et psychanalyse: entre science et fiction*. Paris: Gallimard.
- de Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien: Vol. 1. Arts de faire*. Paris: Gallimard.
- de Gaulejac, V., & Roy, S. (Éd.). (1993). *Sociologies cliniques*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Dejours, C. (1993). *Travail, usure mentale: essai de psychopathologie du travail*. Paris: Bayard.
- Dosse, F. (2002). *Michel de Certeau, le marcheur blessé*. Paris : La Découverte.
- Enriquez, E. (1983). *De la horde à l'état. Essai de psychanalyse du lien social*. Paris: Gallimard.
- Enriquez, E. (1991). Le sujet humain: de la clôture identitaire à l'ouverture au monde. In R. Dorey (Éd.), *L'inconscient et la science* (37-63). Paris: Dunod.
- Enriquez, E. (1997). *L'organisation en analyse*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fustier (P.) (1999). *Le travail d'équipe en institution*, Paris, Dunod.
- Fustier (P.) (2002). *Le lien d'accompagnement : entre don et contrat salarial*, Paris, Dunod.
- Gadamer, H.-G. (1996a). *La philosophie herméneutique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gadamer, H.-G. (1996b). *Vérité et méthode*. Paris: Seuil.
- Gauthier C., Le Cour Grandmaison, O.(coord.) (2002). *Passions et sciences humains*, Centre Universitaire de recherches administratives et politiques de Picardie, Paris : PUF.
- Geertz, C. (1996). *Ici et Là-bas: l'anthropologue comme auteur*. Paris: Métailié.
- Giust-Desprairie, F. (1989). *L'enfant rêvé*. Paris: Armand Colin.
- Giust-Desprairie, F (2003). *La figure de l'Autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- Granger, G.-G. (1988). *Essai d'une philosophie du style*. Paris: Odile Jacob.
- Hameline, D. (1985). Le praticien, l'expert et le militant. In J.-P. Boutinet (Éd.), *Du discours à l'action: les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes. Actes du Colloque de l'Institut de Psychologie et Sciences Sociales Appliquées* (80-103). Paris: L'Harmattan.
- Hameline, D. (1997). Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 7-18.
- Hameline, D. (2002), *L'éducation dans le miroir du temps*. Lausanne : LEP, Editions des Sentiers.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux: Matrice.
- Imbert, F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Vigneux: Matrice.
- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique*. Vigneux: Matrice.
- Imbert, F., & Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris: ESF.
- Imbert, F., & Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle. (1997). *L'inconscient dans la classe: transfert et contre-transfert*. Paris: ESF.
- Imbert, F., & Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle. (1997b). *Vivre ensemble, un enjeu pour l'éducation*. Paris: ESF.
- Ladrière, J. (1997). *L'éthique dans l'univers de la rationalité*. Montréal: Fides.
- Lecoultre-Cifali, M. (1976). Propos sur une pédagogie de la langue maternelle ou l'histoire d'une impasse.

Action Poétique, 67-68, 106-133.

- Malherbe, J.-F. (1996). *L'incertitude en éthique*. Montréal: Fides.
- Malherbe, J.-F. (1997). *Pour une éthique de la médecine*. Montréal : Fides.
- Malherbe, J.-F. (2000). *Le nomade polyglotte. L'excellence éthique en postmodernité*. Montréal : Bellarmin.
- Malherbe, J.-F. (2001). *Déjouer l'interdit de penser. Essais d'éthique critique*. Montréal : Liber.
- Mannoni, O. (1969). *Clefs pour l'imaginaire ou l'autre scène*. Paris: Seuil.
- Mannoni, O. (1980). *Un commencement qui n'en finit pas*. Paris: Seuil.
- Moll, J. (1989). *La pédagogie psychanalytique: origine et histoire*. Paris: Dunod
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit: Vol. 1. L'intrigue et le récit historique*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1984). *Temps et récit: Vol. 2. La configuration dans le récit de fiction*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit: Vol. 3. Le temps raconté*. Paris: Seuil.
- Rouzel, J. (1995). " *Paroles d'éduc* " : *éducateur spécialisé au quotidien*.,Toulouse, Erès.
- Rouzel, J.(1998). *L'acte éducatif. Clinique de l'éducation spécialisée*, Paris, Erès.
- Rouzel, J. (2002) *Le transfert dans la relation éducative. Psychanalyse et travail social*, Paris, Dunod.