

## Exigences d'une position clinique

Mireille Cifali

Lorsque je travaille avec des collègues de sciences de l'éducation de l'université de Genève, ils savent que j'affirme occuper une position clinique autant dans mon enseignement que dans l'intervention et la recherche. Souvent, ils me demandent en quoi cela consiste, quels sont mes outils pour construire du savoir et quel est mon rapport à la théorie par rapport à l'action professionnelle. Ils s'étonnent parfois de me voir assurer qu'un professionnel de l'éducation et de l'enseignement se rapproche, dans son agir, bien d'avantage d'un clinicien que d'un expérimentaliste. Cette posture a une histoire, liée à ma recherche de possibles liens entre psychanalyse et éducation (Cifali, 1982).

### 1. Ancrages

Depuis 1980, j'ai en effet eu la chance d'enseigner à des adultes qui, revenus à l'université après plusieurs années de pratique, avaient envie de comprendre différemment leur quotidien professionnel. Comme historienne, je me suis alors attachée d'une part à reconstruire l'histoire des rapports entre psychanalyse et éducation, en particulier avec Jeanne Moll (Cifali et Moll, 1985; Moll, 1989). D'autre part, travaillant dans l'institution qui fait suite à l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève, j'ai pu étudier la façon dont s'est instauré depuis 1912 le dialogue entre praticiens et théoriciens : chacun formule une demande qui par la suite est déçue, la théorie et sa transmission devenant alors susceptibles de créer du rejet, voire un repli sur un anti-intellectualisme du côté des praticiens et du mépris du côté des théoriciens (Cifali, 1987). 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 que j'ai poursuivi mon interrogation.

Les étudiants m'ont d'ailleurs poussée à m'atteler à de telles questions. D'abord les histoires de leur pratique quotidienne, racontées par eux, ont provoqué ma pensée. Elles me permettent d'entendre ce qui se donne comme répétition, ce qui fait problème dans un acte d'enseignement et d'éducation. J'ai cherché avec eux à construire une compréhension ménageant des surprises : ne pas rester à la première appréhension, mais les engager dans une pensée de leurs actes, sans exclure certains aspects du registre de l'affect. Je me réfère ainsi 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 la métapsychologie. La compréhension que j'essaie d'élaborer peut se dire aussi avec les mots de tous les jours. Certes, j'expose dans mes cours 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 ainsi au fil du temps transformés, se structurant à partir des questionnements profilés par les étudiants. J'en ai tiré un ouvrage, "*Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*" (1994). Ma posture se définit comme interprétante. J'ai finalement choisi de prendre mes cours comme terrain de recherche, pour comprendre ce qui s'y fabrique et s'y transmet. (Cifali, 1996 ; Cifali & Giust-Desprairies, 2004 ; Cifali, 2006)

Lorsque nous sommes dans une posture de formation ou d'enseignement universitaire, il nous revient de travailler, en premier lieu, notre rapport au savoir, la place qu'occupe la théorie dans notre pensée. 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 sur soi-même, nous pouvons aboutir à des grippages, des rejets, à la répétition d'une opposition que l'on dit endémique entre théoriciens et praticiens. C'est une banalité que l'affirmer, mais un rude travail de l'effectuer. Je tente ainsi d'introduire ceux qui apprennent un « métier de l'humain » à la tension entre les théories et les actions ; je les incite à ne jamais céder sur l'élaboration d'une pensée personnelle, les encourage à garder l'intuition comme guide tout en n'en nommant les limites. Je rends visible le décentrement bénéfique que nous obtenons lorsque nous acceptons de fréquenter des auteurs de sciences humaines. L'enjeu est 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 possiblement créateur. L'écriture y joue un rôle central (Cifali & André, 2007).

Peu à peu, je me suis rattachée à ce qui est nommé « démarche clinique », aussi bien dans une recherche, une formation que dans une intervention. J'ai en effet entrevu une position commune chez certains anthropologues, psychanalystes, historiens, éthiciens, sociologues, position fondée sur un lien fort entre subjectivité et intersubjectivité, avec un souci exigeant d'altérité (Cifali, 1999). Par quels chemins et avec quel regard fabriquons-nous des hypothèses, fréquentons-nous des situations, des humains ou des textes ? Comment acceptons-nous de nous perdre dans un matériau pour que surgisse une compréhension, avec une méthodologie qui, se faisant en chemin, n'est donnée pas au départ mais presque toujours à la fin ? Ma filiation est ici avant tout celle qui remonte à Michel de Certeau (1987, 1990). J'ai ainsi eu rapidement la nécessité de reconstruire la façon dont la clinique traverse les disciplines universitaires. De saisir de quelle manière dans chaque discipline, on voit poindre une tension entre des cliniciens et, pour faire court, des expérimentalistes. La clinique occupe une place marginale, elle maintient ainsi une altérité par rapport à la norme scientifique ; elle n'a pas à être hégémonique, mais elle interroge par sa présence les attendus de l'application scientifique, et doit se laisser inversement interroger. 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, 2000, 2001).

Soutenir une position 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 (Enriquez (1983, 1997), Florence Giust-Depirairies (1989, 2003, 2004), Dejours (1993), de Gaulejac et Roy (1993)). 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-Depirairies, des signes sociaux en lien avec des signes psychiques.

La clinique se définit également par un certain rapport à la souffrance mais surtout par le fait que nous sommes dans une situation où nous permettons à un 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 prenons une position où nous avons besoin de mobiliser une intelligence qui mette en mouvement son intelligence. L'enjeu ? Un certain rapport à l'être parlant, non dans son expressivité mais dans ce qui surgit, dans sa parole, de son rapport à un social, à une norme, en lien avec de l'affect, des sentiments éprouvés, de l'imaginaire.

## 2. Outils

La démarche clinique n'échappe pas aux leitmotivs, aux répétitions de postulats. Elle prônerait l'empathie, le transfert, l'intuition en faisant croire qu'elle se passe de techniques. Elle clamerait qu'il suffit de venir avec ses années de psychanalyse, s'immerger, s'impliquer et « travailler avec » pour qu'il surgisse de l'interprétation, et même un savoir transformant. Tout un ineffable, qui ne tiendrait évidemment pas le coup face aux questionnaires, aux outils statistiques et aux grilles d'observation. Il nous revient d'éviter les grandes phrases pour aller au plus près de ce qui s'y fabrique, pour nous et pour les autres. Le livre coordonné avec Florence Giust-Desprairies (2006) donne à lire le parcours fait par chacun pour tenir une posture clinique, ce qu'il a fallu comme errance, comme détermination, entre histoire personnelle et filiations intellectuelles pour y arriver. La clinique a ses exigences et ses difficultés. Elle ne s'acquiert jamais une fois pour toutes, elle est remise en cause devant chaque situation, devant chaque rencontre.

Je soutiendrai donc que, comme d'autres, j'ai un cadre, un dispositif, une construction visant une compréhension, une recherche d'interprétation, une éthique, et des outils techniques. Je poursuis un « objet » bien particulier qui a toujours à voir avec un autre, vivant ou mort, avec une altérité, une intersubjectivité : l'insignifiant, l'inconscient, l'intraduisible, l'énigme, l'étrangeté, c'est dire aussi l'affect, les sentiments, la relation à soi et au monde, l'irraisonné, l'irraisonnable. Me retient ce qui est construction humaine de l'objet. Par exemple, ce n'est pas la tâche en tant que telle qui m'arrête, mais la manière dont la tâche est reprise par un homme ou une femme dans une situation donnée, avec ses contraintes et ses folies : comment ils s'en débrouillent, ce qu'ils en disent ou n'en disent pas. Je finis ainsi toujours par entretenir un rapport de proximité avec mon « objet ». Il devient objet énigmatique, qui résiste à ma compréhension, objet de passion face auquel je joue aussi mon ignorance. Ma position dans cette approche d'un objet ? Je ne le surplombe pas. Je ne le postule pas préexistant à mon regard, mais je cède à une dialectique entre une subjectivité et un objet, une dialectique qui se construit dans des relations où ils finissent par s'altérer mutuellement. C'est dans le dialogue avec l'objet que se construit ma connaissance ; je ne vise pas à trouver un objet déjà-là, il est toujours compris dans une histoire. Et si ce savoir transforme ; il transforme les autres et moi-même, avec des constructions datées, à effet de vérité mais qui ne se prennent pas pour la vérité.

Dans ce dialogue, que ma présence perturbe, je ne le crains pas ; cette perturbation fait partie du tableau et de la compréhension qui est construite. Dans ce contexte, ma subjectivité est posée, pas évacuée, mais travaillée. Elle est le garant de l'honnêteté du dialogue tenu. Je m'adresse à d'autres. Je pars ainsi de cette subjectivité que je creuse devant eux en espérant qu'ils travaillent la leur à leur tour. Je me place dans une intersubjectivité, avec une confiance faite à la parole et à la construction commune. Il y a de forts enjeux. Pour eux, parfois des enjeux de survie ou de qualité des gestes. Pour moi, un enjeu de compréhension de ce qui échappe, est souffrance, nous confrontant souvent à l'impuissance. Le but ? Notre capacité de comprendre le monde, les autres et soi-même, avec une certaine liberté de penser et un certain espoir de penser « juste » des situations singulières. Encore faudrait-il préciser ce que recouvre ce « juste »...

En quoi consiste alors mon travail ? D'abord, je suis garante du cadre, ce qui demande bien des compétences. Espace-temps d'une recherche ou d'une rencontre ; protections, garde-fous, garantie de confidentialité ; contraintes, mise à jour des pouvoirs ; précautions quant à l'usage ou aux mésusages institutionnels de ce je viens faire là ... Ce sont des mots, des règles, des lieux. Il me faut à chaque fois tenir un cadre permettant la construction d'un savoir qui ne s'avèrera pas destructeur ni pour les autres ni pour moi. Le cadre est un contenant indispensable sur lequel il me revient continuellement de travailler. Je recours à un dispositif que j'invente suivant la situation. Il s'agit

d'un élément tiers, créateur de contraintes et de temporalités. Toute recherche, toute intervention, tout enseignement, dépendent des conditions dans lesquelles ils se produisent. Il s'avère très important de ne pas occulter ces conditions de production et leur influence dans une construction du savoir. Même dans la thérapeutique, il ne peut s'agir d'un face à face sans élément tiers. Quelque chose médiatise notre rapport aux autres ou aux textes.

Alors qu'est-ce que je fais ? Je me sers de tous les registres de l'expérience : sentir, voir, regarder, écouter... Il y a d'abord de l'implication, des ressentis, des mouvements intérieurs, des désarrois, des pertes, de la panique, de la présence, de l'intérêt, de l'urgence, de la responsabilité. Cela passe par le corps, par les sens, en même temps que la pensée. Nous sommes, moi et eux, dans un même navire et je ne sais pas qui est le plus visible.... Regard, écoute, parole : je suis dedans, j'entends, je m'immerge, j'ai des attentes, des surprises ; je suis dedans et dehors, j'amasse les faits, puis ce qui déroge à ce que j'attendais, j'interroge sans questionner systématiquement. Il y a un art de la question, ou du commentaire, ou du questionnement sous le mode d'un « je comprends mal ». J'accumule les matériaux, anecdotes, récits, actes, gestes, archives, dans lesquels je ne me laisse pas toute emporter. Il y a aussi la compétence qu'on croit que j'ai et que je n'ai pas forcément, cet écart créant un espace de transfert et de pensée. Je m'appuie bel et bien sur les forces transférentielles avec ce qu'elles apportent comme frein et comme dynamique.

Comment se construit ensuite une compréhension ? Il y a du savoir antérieur, un savoir accumulé que je n'applique pas ; je l'ai en réserve, il me sert de guide. La plus ou moins grande familiarité avec un terrain représente un avantage et un désavantage : si on est trop dedans, alors on risque de pas être surpris ; si trop dehors, alors on risque de projeter de ce que l'on connaît. Je suis dans une perpétuelle tension entre le familier et l'étrange, l'attendu et la surprise. Je suis embarquée, parfois perdue, et peu à peu je construis des repères, des balises pour tisser des liens, mettre en relation ce qui était séparé, et produire un sens. Ce sens ne peut être qu'une co-construction, pour qu'elle puisse avoir de l'effet.

Ainsi je cherche à traiter la singularité des situations, pour arriver à des modes de compréhension qui ait des effets de vraisemblance, des effets de vérité. Ce qui importe, ce n'est pas la brillance de mon intelligence, mais la capacité de créer un espace qui permette à ceux qui font appel à moi de construire leur propre intelligence des situations. Créer un espace de parole, de réflexion, de pensée, de débat, de conflit : espace protégé, garanti par moi, pour que du savoir se construise par eux. Mes interventions visent à déjouer les pièges où chacun s'enferme, institutionnellement parlant ; je me maintiens dans une présence décalée. Mes garde-fous : ce qui se construit ou pas ; ce qui se dénoue ou pas ; ce qui s'enkyste ou se développe. Je me sers d'une intuition pour saisir le mouvant, pour pénétrer ce qui est marqué par le temps. De quoi est faite cette intuition, comment ensuite est-elle retravaillée ? C'est là une autre importante question à ne pas éluder.

Ai-je finalement des outils ? Évidemment : l'écoute, la parole, le dialogue, la confrontation, l'écriture. Pour penser : un journal, des récits, des notes de lectures, des manières de classer, des fiches : lente accumulation de textes, de traces, d'archives. Pour comprendre : une construction par l'écriture. Mais pas d'entretiens, pas de questionnaires, surtout une parole qui surgit en situation. Comme bien d'autres chercheurs, je me dois d'avoir des outils n'appartenant pas qu'à une seule discipline, et que je sache m'en servir à bon escient et à juste temps. Rien de très original à ce point de vue. Sauf peut-être que ces outils ne me servent pas de défense face à ce qui arrive. Ils me rassurent, cela est certain. Je ne partirais pas sans eux. Si les outils font la méthode, je soutiendrai avec d'autres que celle-ci se construit en dialogue avec le terrain, elle n'est préalable que parce qu'existe une multiplicité d'outils. Je ne les invente pas, je les réinvente dans un dialogue avec une

situation, une expérience, un terrain. Il s'agirait de développer ici la place que prend l'écriture dans le processus de construction de connaissances, je renvoie au livre que nous avons écrit avec Alain André (André & Cifali, 2007). Parole et écriture sont en effet mes deux outils principaux. Tous m'aident à construire, à interpréter, mais je n'y suis pas soumise, dans une adéquation qui ne laisse aucune marge. Je suis de ce fait porteuse de modèles, sans technique invariable. Je plonge, je nage, je surnage, j'éprouve de l'effolement à ne rien comprendre, et fait confiance à la construction lente et donc à la progression. Je me laisse traverser par ce qui se passe, dans cet apprentissage d'une régulation continue entre le dedans et le dehors, entre l'implication et la distance.

Parmi mes outils, nommons encore l'éthique. Un clinicien intervient dans des zones de souffrances et d'évolution ; il construit son savoir sur la difficulté de l'autre, même si celle-ci est normale. Il est redevable de son savoir aux corps douloureux ; il ne peut se contenter de s'approprier ce savoir au nom de la science et de désapproprier l'autre d'un savoir qui lui revient. L'éthique intervient à tous les niveaux de ma fréquentation d'un terrain ou de mon enseignement. Je ne vais pas aller chercher quelque chose par pure curiosité. Il se peut que je sois menée par quelqu'un dans des zones qui me permettent d'essayer de comprendre, mais je ne peux pas imposer à cet autre d'y aller pour me satisfaire. Donc il y a des interdits, des endroits où je ne me rendrai pas. L'autre n'est jamais un objet, il est un sujet, et la quête de savoir est utile à lui, avant qu'à moi.

Les bénéfices sont donc d'abord pour ceux qui m'ont sollicitée : une compréhension, une reprise de la liberté de penser, un déplacement, des situations destructrices qui ne le sont plus, des effets thérapeutiques. Pour guide, j'ai des théories : philosophique, historique, psychosociologique, psychanalytique, mais surtout un désir de comprendre, d'interpréter, de repérer ce qui se répète, de débusquer ce que le social crée comme symptôme. Avec cet exercice de serviabilité : je ne suis pas là pour imposer ma pensée, mes schémas, mes belles interprétations psychanalytiques ; je suis là pour comprendre la singularité d'une situation et opérer en sorte qu'elle évolue vers le moins pire, si ce n'est vers le mieux. Ce sont autant d'occasions pour saisir certains mécanismes, tenter d'interpréter, de mettre en mémoire ce qui a été dévoilé pour tracer des liens avec d'autres réalités. Je tire mon savoir de ces confrontations, et mon originalité dans le fait de saisir parfois des mécanismes produits par notre présent. Une réussite ? Pas vraiment, juste un savoir opérant, une capacité de penser par soi-même, quelques repères dans les relations humaines. Cette construction est fragile, au risque d'autres événements, d'autres tempêtes. Epistémologiquement, j'aboutis ainsi à un savoir dialogique, une écriture plus littéraire que scientifique, et un souci éthique.

### **3. Cohérences**

Dans une telle posture, les exigences sont donc grandes : temps long d'immersion comme pour les anthropologues ; recherche de matériaux, fréquentation d'objets qui déboussolent ; suspension du jugement ; méthodologie qui se construit avec la fréquentation du terrain ; honnêteté ; travail sur le rapport du soi et de l'objet ; recherche d'interprétation et tissage de lien entre des réalités dissociées ; productions de compréhension ; esquisse d'hypothèses comme constructions provisoires.

Cette posture de clinicien, qui cherche une compréhension, préserve sa liberté de penser mais pense avec les autres, recouvre en fait mon idéal de praticien, de tout professionnel confronté à la répétition de scénarii, de souffrances, de difficultés et d'évolution. Il n'y a pas pour moi de clivage de posture entre ces professionnels. Ensuite adviennent des différences dans l'espace qui est laissé à chacun pour construire un savoir socialisable, c'est-à-dire publiable. Mais dans cette recherche de

compréhension, d'interprétation, dans ce devenir auteur de ses gestes et de sa pensée à partir de la pensée des autres, existe une communauté que je cherche à rendre possible à tous les étages.

C'est ainsi que j'interviens, que je forme et que je cherche. Restituer une pensée à chacun pris dans des situations professionnelles et sociales ; fournir les outils, les dispositifs pour que ce travail de pensée ne cesse de se tenir, et qu'une qualité de l'agir et de la rencontre se préserve : est-ce une illusion ? un idéal que la réalité se chargera de démentir ? Peut-être. Verrons-nous le triomphe : des procédures qu'il s'agit d'appliquer et de suivre à la lettre ; des bureaucraties qui secrètent de l'indifférence à la place de notre capacité à ressentir la souffrance d'un autre ; des théories qui dictent la vérité et ont la prétention de déterminer les individus ; des modes « clé en main » qui passent mais qui dans le temps qu'elles durent nous font croire que nous sommes à la pointe du progrès ... ? Évitions la caricature et les clivages. La posture clinique et éthique peut devenir à son tour un mot à la mode. Nous savons ce qu'elle exige (Imbert, 1985, 1987, 1992, 2004). Il m'apparaît surtout nécessaire qu'elle se maintienne en tension avec ce qui la contredit, c'est-à-dire en constante recherche, renouvellement et questionnement.

### Bibliographie

- Cifali, M. (1982). *Freud Pédagogue ?* Paris: InterEditions.
- 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*. Paris: Les Belles Lettres, 99-161.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF.
- 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.
- Démarche clinique, formation et écriture, in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud Ph. (éds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies... pour quelles compétences ?*, Bruxelles, De Broeck, 1996, 121-135.
- Variations autour d'un dispositif d'enseignement. Écrire et raconter des histoires, in Lessard C., Altet M., Paquay L. & Perrenoud P. (éds) *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner*, Bruxelles, de Boeck, 2004, 69-91.
- Cifali, M. & Moll J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : Dunod.
- Cifali, M. & Giust-Desprairies (éds) (2006). *De la clinique. Un engagement pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Cifali, M. & André, A. (2007). *Ecrire l'expérience. Vers une reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris : PUF.
- 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. (éds). (1993). *Sociologies cliniques*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Dejours, C. (1993). *Travail, usure mentale: essai de psychopathologie du travail*. Paris: Bayard.
- Enriquez, E. (1983). *De la horde à l'état. Essai de psychanalyse du lien social*. Paris: Gallimard.
- Enriquez, E. (1997). *L'organisation en analyse*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Giust-Desprairies, F. (1989). *L'enfant rêvé*. Paris: Armand Colin.
- Giust-Desprairies, F (2003). *La figure de l'Autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- Giust-Desprairies, F (2004). *L'imaginaire collectif*. Paris : Eres.
- 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. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris : ESF.
- 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.
- Moll, J. (1989). *La pédagogie psychanalytique: origine et histoire*. Paris: Dunod.