

cliopsy

revue électronique

clinique d'orientation psychanalytique dans
le champ de l'éducation et de la formation

www.revue.cliopsy.fr



ISSN 2100-0670

n° 10
octobre 2013

Pour une poétique du savoir

Mireille Cifali Bega

*« La métaphore n'est pas pour le vrai poète une figure de rhétorique, mais bien une image substitutive, qui plane réellement devant ses yeux, à la place d'une idée »
(Nietzsche, 1993, I, p. 61).*

Un livre de Tzvetan Todorov, *La littérature en péril* (2007) critique ce que l'université a fait de la littérature. Il est rassurant de retrouver sous sa plume, mieux dit que je ne l'aurais exprimé, certaines de mes convictions. La littérature serait nécessaire à toute formation professionnelle : « Loin d'être un simple agrément, écrit-il, une distraction réservée aux personnes éduquées, la littérature permet à chacun de mieux répondre à sa vocation d'humain » (2007, p. 16). Lorsqu'il s'agit de saisir la temporalité des situations, leur complexité qui empêche une causalité simple, lorsqu'il y a de la parole et du dialogue, alors l'écriture fictionnelle saisit mieux que l'écriture scientifique la singularité de la situation, son évolution, les couleurs des pensées et leur affectivité. Pour faire comprendre ces situations professionnelles et les transmettre dans leurs nuances, elle a sa place. Elle peut, poursuit Todorov, « nous tendre la main quand nous sommes profondément déprimés, nous conduire vers les autres êtres humains autour de nous, nous faire mieux comprendre le monde et nous aider à vivre. Ce n'est pas qu'elle soit, avant tout, une technique de soins de l'âme ; toutefois, révélation du monde, elle peut aussi, chemin faisant, transformer chacun de nous de l'intérieur » (2007, p. 72). Littérature, philosophie, éthique sont considérées comme les « autres » d'une démarche scientifique dans le sens qu'elles en interrogent les fondements et les limites. Quand nous sommes dans un dispositif de formation, ces trois apports sauraient être d'autant moins évacués.

Pour mes premières études de lettres, j'ai choisi la littérature, l'histoire et la philosophie. Dans la suite de ma carrière, je suis restée en quelque sorte fidèle à ce choix, que j'ai d'ailleurs durant de longues années rejeté par colère contre ces études qui me paraissaient avoir détruit ce qui m'avait poussée vers elles. La littérature a insisté. Je l'ai retrouvée en m'intéressant très rapidement aux récits de leur pratique quotidienne rédigés par les étudiants et les professionnels, et en m'appuyant sur eux ainsi que sur des fragments de romans ou de poésie pour ma transmission universitaire fondée sur une démarche clinique.

Longtemps je me suis demandé si mon intérêt pour l'écriture et la littérature dans l'espace universitaire des sciences de l'éducation tenait seulement à la singularité de mon parcours de formation. J'ai fini par penser que non,

d'autres auteurs ont réalisé pareille démarche. Par sa propre trajectoire, Bessa Myftiu s'y est par exemple inscrite avec talent en publiant les récits de ses étudiants (2008a, 2009, 2010, 2012), et son ouvrage *Littérature et savoir* (2008b). La psychanalyse a été la première à réintroduire la littérature dans le champ de la connaissance du psychisme. C'est donc bel et bien à partir de mon inscription clinique que j'interroge et interrogerai la place de l'écriture dans la construction de connaissances et leur transmission pour des métiers de la relation.

Je ne souhaite pourtant revenir ni sur la question du récit comme mode de construction clinique de connaissances, ni sur le lien précis entre clinique psychanalytique et littérature. Sur ce dernier point, je renvoie le lecteur à la publication récente de l'ouvrage de J.-B. Pontalis (2012) et de ce dernier avec Edmundo Gómez Mango (2012). J'ai déjà beaucoup écrit à leur propos, seule ou avec Alain André dans notre ouvrage *Ecrire l'expérience* (2007). En revanche, je poursuis ici ma réflexion sur le tranchant d'une poétique du savoir¹ non seulement pour mieux comprendre le « style » de ma recherche et de mon enseignement clinique, mais aussi pour nuancer un mode de construction des connaissances passant parfois pour être le seul valable : concept, modèle, écriture « neutre ». Pour ce faire, je suivrai plus précisément le fil de la métaphore.

La métaphore rivalise avec le concept, travaille autrement que le modèle pour prendre place dans une fiction théorique – une « poétique du savoir » – et modifie la transmission d'un savoir construit avec et non pas contre elle. Hors de son champ poétique, la métaphore dérange la fragilité de certaines de nos évidences. C'est comme si, en en découvrant un à un les points sensibles, elle nous force à ouvrir ce que nous maintenions parfois à distance. Avec « son agilité et sa confusion » (Nouvel, 2000, p. 157), toujours en mouvement, masquée, nous menant d'un bord à l'autre, forçant un peu le passage, elle a quelque chose à apprendre aux chercheurs en sciences humaines comme aux praticiens de la relation.

Rappelons que pour Nietzsche, l'humain se caractérise non pas par un instinct de vérité, mais par un instinct métaphorique (1991, p. 129). La qualité d'une civilisation se marque, selon lui, par son choix de l'homme d'art, et non pas de l'homme de science. Là où l'homme intuitif l'emporte sur l'homme rationnel, une « civilisation peut se former favorablement » assure-t-il. Nietzsche n'est pas contre la science, mais en dénonce certains usages. Angèle Kremer-Marietti écrit à ce propos : « Il faut de la violence pour affirmer la vie et dénoncer le travail mortifère de la science. Nietzsche se livre ici à une lutte sans merci contre les fossoyeurs de la pensée et somme la philosophie d'être artiste. Car le philosophe ne doit pas chercher la vérité mais les métamorphoses du monde dans les hommes » (1991).

1. Pour une première approche, voir Cifali 2003.

Un travail dans la langue : un poète et un chercheur

Un chercheur n'est pas poète, mais les procédés de sa langue ne le différencient pas tellement du poète. Il n'est pas rare qu'un auteur – historien, sociologue, anthropologue – accepte le qualificatif de *poète*. Ainsi l'historienne Arlette Farge qui part d'une citation d'Yves Bonnefoy : « La réalité, fille du désir, n'est pas une somme d'objets, à décrire avec plus ou moins de finesse, mais une communauté de présences (1996) », pour ajouter : « Qu'il soit poète n'empêche pas l'historien de souscrire à cette définition de la réalité qui donne acte aux "présences" d'être à la fois plurielles et en communauté » (Farge, 1997, p. 12). Le partage des eaux qui renvoie la métaphore sur les rythmes de la poésie et, inopportune, l'éloigne du champ de la science a l'avantage d'une clarification, mais un tel partage simplifie et empêche un chercheur d'habiter pleinement son langage en acceptant sa dette envers lui. Il va sans dire que ma préférence va vers celui qui se reconnaît *poète des présences*.

La colonne vertébrale d'une discipline scientifique, ce sont ses concepts. Le concept serait de l'ordre du théorique, du rationnel, du social et du général. Il s'agit d'un mot qui a été dépouillé de tout subjectivisme, devenant le signe de ralliement de celles et ceux qui œuvrent dans une discipline donnée : leur clé pour comprendre. Tout éloignerait donc le concept de la métaphore. La métaphore, singulière, ne peut prétendre se dépouiller de la subjectivité qui l'a forgée. Elle relèverait du poétique ; le concept, du théorique. Elle serait d'origine intuitive ; le concept, d'origine rationnelle. L'une est marquée par l'affect ; l'autre, par le cognitif. L'une appartiendrait à l'art ; l'autre, à la science. On n'échappe pas à de pareilles dichotomies. Un historien, lui, sait que les concepts meurent eux aussi et qu'il en est bien peu qui ne se démodent pas. La science, contre toute attente, aurait d'autre part besoin de métaphores, d'une « fécondité neuve » ; ce sont elles qui vont précisément devenir concept « d'une façon de voir » (Nouvel, 2000, p. 141). Richard Brown (1989) dissèque l'appareillage métaphorique de sa discipline sociologique et montre que le scientifique comme le poète est homme de langue. Hameline (1986) en fait de même pour la pensée pédagogique.

L'usage exclusif du concept semble par ailleurs indiquer que la réalité humaine n'est que rationnelle, alors qu'elle est tout aussi bien affectés, sentiments, émotions. Le concept, comme résultat d'un exercice d'intelligence et de rationalité, n'est pas mieux à même de l'appréhender lorsqu'il s'agit de n'en exclure aucune de ses dimensions. La métaphore, elle, la représente dans sa consistance corporelle ; elle est retentissement. Il y a de la brusquerie, de la fulgurance dans l'usage d'une métaphore. Une fois qu'elle a été formulée, nous ne sommes plus comme avant, ni nous, ni le monde, ni notre rapport au monde. Cette métaphore pourrait-elle alors devenir un « genre » à appliquer dans d'autres occasions ? Si nous sommes dans l'ordre de la théorie, c'est ce que nous viserions. Si nous sommes dans l'ordre d'une intersubjectivité humaine, les mots que nous réservons sans

plus tenir compte du présent où ils s'inscrivent perdraient leur pouvoir transformant. Les mots qui font image et nous transforment, naissent et meurent dans l'ici et maintenant, mais y sont à jamais inscrits dans leur unicité. Ils ont provoqué de l'ouverture et s'ils réapparaissent, c'est sous d'autres formes. Pour faire « image juste », « ton juste », « parole juste », il y faut de l'implication avec et contre une réalité qui résiste à nos calculs.

Je me suis toujours méfiée d'une pensée s'affirmant valide par le simple fait d'utiliser des concepts. Cette méfiance m'a conduite à ne pas exiger de mes étudiants d'utiliser le bon vocabulaire, en l'occurrence psychanalytique. J'ai douté du bienfondé d'une telle position et j'en doute encore. Mon souhait était d'initier une compréhension de l'intérieur, pouvant se formuler avec les mots de tous les jours, et faire en sorte que la pensée ainsi tenue ne soit pas qu'une répétition de mots convenus. À la fois, je reconnais à une discipline la nécessité de passer par ces « mots dépouillés » ordonnant provisoirement une vision et à la fois je ne peux me résoudre à croire qu'une pensée passe forcément par les concepts pour regarder et comprendre. C'est l'usage des concepts par des professionnels afin de penser leur action qui m'a souvent posé problème, le piège survenant lorsque ces concepts deviennent formes vides du langage. La compréhension n'est plus alors cette haute lutte face à l'incertain, mais un enfermement dans des mots devenus « creux ». La « langue de bois » menace chaque discipline, puisque nous pouvons croire que nous en faisons partie seulement par le vocabulaire employé, au détriment alors du sens et de la trouvaille.

J'ai découvert un ouvrage sur la langue du III^{ème} Reich, la LTI (*lingua tertii imperii*), rédigé durant la guerre par Victor Klemperer (2009) : une réflexion pionnière sur le langage totalitaire. Il était juif, avait épousé une aryenne ce qui l'a quelque peu épargné malgré de lourdes épreuves et de multiples déplacements. Comme œuvre de survie durant ces années de guerre, il a étudié la langue utilisée par le nazisme, décrit les procédés de cette langue et comment ceux-ci colonisaient jusqu'à ses victimes qui en reprenaient certains insignes. Malgré les circonstances, il a écrit un journal, ce qui lui a permis de résister, puis après la guerre, il l'a publié ainsi qu'un ouvrage. Magnifique travail de linguiste, lucide, qui nous permet aujourd'hui encore d'interroger certains types de langage. Le livre de Klemperer nous fait en effet sentir comment il peut advenir que les mots réifient l'humain, induisent une mécanisation des relations humaines, les métaphores s'appauvrissant en devenant des slogans dont même les victimes font usage. Il nous livre une leçon de résistance et d'intelligence sensible, nous obligeant à réfléchir aujourd'hui par exemple sur le langage économique qui envahit nos relations à l'autre et à nous-mêmes, sur cette chosification du langage pour parler de soi et des autres. Il nous rend attentif également à notre langage scientifique qui, si on n'y prend pas garde, peut lui aussi réifier l'humain et n'être pas là pour résister par sa critique à l'usage pipé des mots en slogan. Quand les métaphores s'appauvrissent, le danger est là.

Lorsqu'il se fait enseignant, un chercheur aurait d'autant plus à se méfier des mots qui vont de soi, à rendre visible sa dette au langage et à la rhétorique (Hameline, 2003). Les découpages qui ordonnent la réalité en traçant des frontières étanches lui sont peut-être dans un premier temps nécessaires. Ensuite cette simplification risque de devenir une rigidité dommageable surtout dans l'exercice d'une transmission. Je plaide donc pour que chacun se laisse interroger par ce qu'il a refoulé, accepte de sortir de son abri pour estimer ce qu'il a rejeté, lorsque par exemple il ne recourt qu'au concept et s'interdit de faire image.

Plutôt qu'un modèle, une narration

Dans l'exercice d'une pensée dite scientifique, le modèle fait figure d'emblème. Nous apprenons l'histoire des modèles, nous espérons parfois même aboutir à un modèle qui se rattacherait à notre nom. J'ai fui le modèle et préféré le recours à la narration. Essayons d'en comprendre les enjeux. D'abord considérons le modèle par rapport à la métaphore. Le modèle serait à la science ce que la métaphore est à la poésie, telle se décrit la scène habituelle. Pas si simple, explique Pascal Nouvel qui se sert d'une formule adéquate pour cadrer notre propos : « Le modèle est une simplification qui se construit, la métaphore, une complication qui surgit » (Nouvel, 2000, p. 122). Faire modèle, explique-t-il, demande une négligence : négligence d'aspects pour aboutir à une simplification structurant le regard. En simplifiant, le modèle s'y prend différemment de la métaphore qui, elle, surgit et saisit ce qui est complication. Mais si modèles et métaphores opèrent différemment, ce sont par les effets qu'ils se ressembleraient : tous deux, indique Nouvel, ouvrent des perspectives, renouvellent le regard (2000, p. 141).

Ce sont au moins deux éléments qui m'ont fait renoncer à une pensée en modèle : sa simplification, et à nouveau son mésusage. Souvent dans le courant de nos pratiques, le modèle se superpose et se confond avec un schéma. Si je peux reconnaître la nécessité d'un modèle, je ne pense pas qu'on puisse confondre le modèle avec le schéma. Or c'est ce qu'on apprend trop souvent aux étudiants qui prennent alors le schéma comme gage d'une pensée scientifique, alors qu'il témoigne bien souvent d'une pauvreté de la pensée qui se croit légitimée parce que des flèches mettent en lien des réalités séparées comme autant de causalité simple.

Pour ne pas céder à un tel réductionnisme, j'ai opté pour la narration, pour le « raconter » : ici pas de simplification dans la langue, pas de causalité simple, mais l'enchevêtrement des mots pour saisir une réalité dans toutes ses dimensions, les métaphores venant comme gage d'intuitions pertinentes. La narration refuse la négligence, n'éjecte pas le sujet de la réalité observée, impose un dialogue inéluctable où chacun est affecté par la rencontre d'un autre. Lorsque je construis un savoir clinique à partir d'une action, que je veux autoriser des professionnels à se risquer dans une

pensée impliquée, que je transmets un savoir de l'affectivité, je n'hésite pas une seconde : je choisis la narration et la métaphore pour produire de la compréhension, et laisse de côté le modèle.

**« Quand je lis un poème ou une narration avec sentiment... »
(Wittgenstein, 1961)**

La littérature est communément devenue le repère des sentiments, des émotions, des affects et du singulier. La science traite rationnellement le rationnel, elle est le domaine du général, de la structure et de la loi. Elle a rejeté l'affect comme passion intraitable dans ses calculs. Dans ce partage, une métaphore, une pensée intuitive, artistique sont du côté du littéraire, du poétique ; un concept, un modèle, une pensée mathématique sont du côté de la science. Considérons à nouveau ce découpage simplificateur.

D'abord faire de la science ne requiert pas seulement notre intelligence logique. Être chercheur s'apparente aussi à un travail de création. Dans son ouvrage *L'art d'aimer la science* Pascal Nouvel, épistémologue des sciences exactes, décrit la démarche du chercheur avec « un parfum d'aventure, de nouveauté et de mystère » (2000, p. 9) où l'émotion n'est pas rejetée, la logique de la découverte étant « vision, beauté et passion » (2000, p. 13). La manière scientifique de chercher n'est guère exempte de sentiments, de goûts, d'investissements subjectifs, de désirs d'avoir raison, de luttes narcissiques et de prises de risque. Pour découvrir, il faut au chercheur de l'intuition, des *insights*, et même des rêves. Nouvel en dresse un portrait qui ne l'éloigne guère de celui de l'artiste. Avec d'autres matériaux, par d'autres procédures, les sentiments éprouvés ne seraient pas des empêcheurs mais des facilitateurs de création. Pour les mathématiques, il n'est pas rare d'entendre dans la bouche des plus connus qu'ils y font l'expérience de la beauté.

Les dichotomies éclatent. La littérature ne serait pas, elle non plus, seulement le repère des sentiments. Wittgenstein avance que ce qui oriente la vision, c'est le sentiment. Dans un très beau passage, il écrit : « Quand je lis un poème ou une narration avec sentiment, il se passe sûrement quelque chose en moi qui ne se produit pas quand je ne fais que parcourir les lignes pour me renseigner. À quel procédé est-ce que je fais allusion ? Les phrases sonnent différemment » (1961, p. 347). Musil développe l'idée qu'il n'y a pas deux connaissances, mais une, et que la littérature en rend compte au même titre que la science (Cometti, 1985). La littérature permettrait une connaissance cognitive, comme le soutient en particulier Hermann Broch. Les métaphores ne seraient pas qu'affectives, elles ont des retombées cognitives ainsi que le développe Brown dans *Pour une poétique de la sociologie* : « De Vico à Croce en passant par Nietzsche et Colerige, certains philosophes ont attaqué cette manière de voir. Au lieu de voir dans toute métaphore une simple enjolivure, ces philosophes l'ont définie comme

étant une manière de vivre les faits et par là même d'en faire des objets d'expérience, leur donnant à la fois vie et réalité » (1989, p. 121).

La psychanalyse, comme pratique de l'intériorité, s'est précisément construite sur le terrain rejeté de la science (de Certeau, 2002). Elle en a interrogé toutes les autres sciences humaines. Comment un historien intègre-t-il l'émotion suscitée par les événements, comment un sociologue décrit-il les affects dans leur influence sur les faits sociaux, un anthropologue aborde-t-il les sentiments dans une culture qui lui est étrangère ? Ces questions ne cessent d'être posées. Arlette Farge prend position en refusant, par exemple, que les émotions soient laissées à la littérature et elle ne les considère pas seulement comme des affects mais aussi comme des jugements adéquats. L'émotion est connaissance. Dans une très belle formule, Farge souhaite « des sciences affectées » (2002). Musil l'exprime ainsi : « Un homme qui cherche la vérité se fait savant ; un homme qui veut laisser sa subjectivité s'épanouir devient, peut-être, écrivain ; mais que doit faire un homme qui cherche quelque chose situé entre deux ? » (1982, p. 305-306).

La place des sentiments dans une action professionnelle est au cœur de ma recherche et de mon enseignement (Cifali, 2012). Trouver un ton « juste », un mot « juste » – signes d'une vision sensible – qui peuvent « sonner différemment », est nécessité pour toute personne engagée, dans son métier, à se tenir en intersubjectivité. Agir revient à trouver un ton « juste ». Une pensée de l'action inclut le sentiment et ne le rejette pas parce « qu'il n'y a pas de méthode du sentiment » (Nouvel, 2000, p. 146).

Un « sens du possible », le parti pris d'une fiction

Quand il nous revient de construire de la connaissance, ce ne serait pas la langue qui devrait importer mais la réalité. Le socle d'un chercheur est cette réalité qu'il est chargé de pister, décrire, comprendre pour en découvrir les lois, causalités et structures. Pourtant ce que j'ai construit a toujours été, à mes yeux, plutôt de l'ordre d'une fiction. Je partage cette position avec des historiens (de Certeau, 1984, 1990, 2002 ; Schmitt, 2003), des anthropologues (Affergan, 1997, 1999). « Fiction », à entendre comme une construction de langage, une fable, le meilleur que notre intelligence et notre sensibilité ont pu, après des heures de travail, donner au lecteur comme esquisse d'une réalité qui se dérobe, se complique et fait mentir nos simplifications chargées de la comprendre.

Une fiction cherche par le langage à interpréter ce qui fait énigme, résistance. Nous aboutissons alors tout au mieux à du vraisemblable, selon le terme utilisé par Kilani (1999). Nous pouvons qualifier cette quête comme une recherche du « sens du possible » ainsi que l'exprime Musil (1982), et non du sens du réel. Parler sous couvert de fiction ne signifie pas que nous renoncions à la vérité. Ce n'est pas fiction *ou* vérité, mais fiction *et* vérité, ainsi que l'affirme Schmitt (2003). Une vérité datée. Une vérité qui serait,

selon la vision de Nietzsche, une métaphore usée : « Qu'est-ce donc que la vérité ? Une multitude mouvante de métaphores, de métonymies, d'anthropomorphismes, bref, une somme de relations humaines qui ont été poétiquement et rhétoriquement haussées, transposées, ornées, et qui, après un long usage, semblent à un peuple fermes, canoniques, contraignantes : les vérités sont des illusions dont on a oublié qu'elles le sont, des métaphores qui ont été usées et qui ont perdu de leur force sensible, des pièces de monnaie qui ont perdu leur empreinte et qui entrent dès lors en considération non plus comme pièce de monnaie mais comme métal » (Nietzsche, 1991, p. 123).

Les auteurs qui s'y réfèrent ont tous fait le deuil d'une « réalité telle qu'elle fut » selon la formulation de Jean-Claude Schmitt ; le deuil de la réalité d'une culture lointaine pour Francis Affergan. Michel de Certeau, lui, en parle de cette manière : « La fiction est enfin accusée de ne pas être un discours univoque, autrement dit de manquer de "propreté scientifique". Elle joue en effet sur une stratification de sens, elle raconte une chose pour en dire une autre, elle trace dans un langage dont elle tire, indéfiniment, des effets de sens qui ne peuvent être ni circonscrits ni contrôlés. À la différence de ce qui se passe dans une langue artificielle, en principe univoque, elle n'a pas de lieu propre. Elle est "métaphorique". Elle se meut, insaisissable, dans le champ de l'autre. Le savoir ne s'y trouve pas en lieu sûr, et son effort consiste à l'analyser de manière à la réduire ou traduire en éléments stables et combinables. De ce point de vue, la fiction lèse une règle de scientificité » (2002, p. 56).

Qu'il me revienne de travailler dans une « fiction théorique », j'en ai eu la conviction dès 1979, date de ma thèse passée sous la direction de Michel de Certeau. Dans ma manière de chercher, j'y ai probablement gagné une certaine légèreté ne s'opposant toutefois pas au sérieux de la recherche. J'ai su alors qu'avec mes recherches j'aboutis tout au mieux à une reconstruction, que je choisis un certain regard qui en exclut d'autres et qu'il est nécessaire de passer par du symbolique pour que surgissent des éclairs de compréhension. Une fiction se présente comme une sensible reconstruction provisoire des êtres et des événements qui les lient. D'où son lien à l'éthique, comme l'introduit Michel de Certeau (1984) : « Je pense que l'éthique est aux pratiques sociales ce que le poétique est aux pratiques linguistiques : l'ouverture d'un espace qui n'est pas autorisé par l'ordre des faits ». Assumer ce terme de fiction m'est apparu ainsi être un garde-fou nécessaire à ma pratique d'enseignement. Je ne délivre aucun savoir sans faire l'éthique de son usage, historiciser ses hypothèses, parler des procédures par lesquelles les connaissances se construisent, et donc sans les raconter comme une « histoire ». Une fiction se narre, transforme les paroles adressées à un public, qu'il soit étudiant ou professionnel, en s'inscrivant dans le vivant d'un dialogue.

Une mise en écriture

« Le poète est cet artisan en langage qui engendre et configure des images par le seul moyen du langage », écrit Paul Ricoeur (1986, p. 220). Comme « transport » (Aristote) – procédé de la langue pour saisir le mouvant, l'affect et le choc des réalités par le choc des mots –, la métaphore fait surgir la figure du poète aux côtés de celle du scientifique. Poésie et science ? « Rien de commun », diront certains, « *laissons les genres tranquilles, sans tout confondre* ». Rien de commun ? Si ce n'est l'écriture. Un poète et un chercheur écrivent. L'un, la tête dans les étoiles et l'image comme idée. L'autre, apparemment soumis à une réalité qu'il veut comprendre, le concept et la méthode comme outils, si nous en tenons à la scène classique. Mais ils écrivent. Reprenons.

L'écriture scientifique est d'abord un genre littéraire parmi d'autres, il aurait intérêt à se laisser interroger dans les procédés littéraires qu'il utilise (Cifali et André, 2007 ; Fox Keller, 1999). Toute démarche de connaissance est fondée sur des écritures successives. L'écriture est indispensable pour penser et n'est pas seulement une fioriture intervenant au moment où tout est fini. Tout cela est souvent négligé par un scientifique dans la pratique de sa recherche comme dans la formation de ses étudiants. Avec ses jeux de langage, un poète l'interroge, lui faisant prendre conscience que même lorsqu'il ne fait que retranscrire des résultats de sa recherche, il est dans la rhétorique, cet art de convaincre avec ses figures de styles.

Si nous nous ouvrons à cette perspective, c'est alors la rhétorique, l'esthétique et la poétique qu'il nous faut convoquer. Nous pouvons réintroduire des romanciers dans l'argumentaire de nos méthodologies, comme le soutient Carlo Ginzburg dans *L'histoire, la rhétorique et la preuve*, en cherchant à démontrer que les modèles narratifs « œuvrent en fait à tous les stades de la recherche, créant à la fois des interdits et des ouvertures » (2003, p. 34). Nous pouvons reconnaître, comme Freud et les psychanalystes, la pertinence et la préséance des poètes pour saisir les fulgurances de la vie humaine. Et nous n'aurions plus alors à nous préoccuper de savoir si nous sommes dans l'art ou dans la science. « On choisit l'art au sens de bien faire ce qu'on a à faire pour essayer de faire voir ce qu'on pense être une vérité, plutôt que de savoir si on répond à des modes d'estimation qui font qu'on reconnaîtra que ce que vous faites est de la science », écrit Jacques Rancière (1992, p. 97).

Dans un tel face à face entre littérature et science (Cifali et André, 2007), les places distinctes assurant les clivages ne tiennent pas et n'en finissent pas de faire symptôme. Des scientifiques écrivent des romans, des autobiographies ou des journaux ; ils ont souvent un rapport ambivalent à la littérature, ils envient le poète ou le rejettent violemment. Que ce soit dans la sociologie, l'histoire, l'anthropologie, et évidemment la psychanalyse, la tension entre science et littérature est revisitée par quelques-uns, qui cherchent comment échapper à un enfermement peu stimulant (Lepenies,

1990). Des sociologues peuvent en venir à écrire des livres scientifiques à côté d'autres genres, comme celui de nouvelles, pour rendre compte de ce que la science ne peut dire dans ses procédures linguistiques habituelles (Laé et Murard, 1995). Dans ce débat, la psychanalyse a joué un rôle notoire, puisque c'est par elle que la littérature a fait irruption dans le champ du scientifique (de Certeau, 2002). Certes dans l'usage de l'analogie par certains chercheurs, comme le souligne Bouveresse (1999), il peut y avoir, des dérives, mais pas seulement (Enriquez, 1997, p. 10-14).

Toutes les sciences humaines sont concernées par la question de l'écriture et de la littérature, comme en témoignent des ouvrages récents en anthropologie (Bensa et Pouillon, 2012 ; Lévy, 2009), en histoire (revue *Débats*, 2011) ou en philosophie (revue *Lignes*, 2012). Ces publications témoignent que des chercheurs en sciences humaines continuent à questionner leur rapport à la littérature : dans leur écriture et la transmission de leurs connaissances construites, comme dans leur questionnement pour comprendre en quoi la littérature apporte des connaissances à leur discipline. Les sciences de l'éducation ne sauraient se tenir éloignées d'une telle interrogation. La clinique et sa transmission, évidemment non plus, d'autant qu'elle en est en partie l'initiatrice.

Une poétique des mots adressés

En prenant le parti de la littérature dans ma recherche et ma transmission, je me suis rapprochée d'une « poétique du savoir » selon la formulation de l'historien et philosophe Jacques Rancière (1992) qui plaide pour une prise en compte des effets littéraires dans la construction du savoir et questionne l'espace historiographique dans « sa peur de la littérature ». Cette expression « poétique du savoir » fait suite à la position de Michel de Certeau sur la place du poème dans la science (2002), elle est accompagnée par des réflexions menées par des poètes et des critiques. Parmi eux, nous pouvons citer Celan (1995), Musil (1982) et évidemment Benjamin (1991). Mais aussi Jabès (1991) qui, à la mort de son ami Michel de Certeau, écrit : « Toute grande pensée serait-elle habitée par la poésie ? », et aussi : « Penser, interroger l'écriture jusqu'où elle ne s'écrit plus, comme si c'était là où elle n'est plus qu'elle commence à être, à se vouloir lisible » (1987, p. 237-238). Elle est abordée par des philosophes, comme Lacoue-Labarthe (1997), Nancy (1997), Bouveresse (2008) et Audi (2009, 2010).

Si une « poétique du savoir » a des conséquences dans la construction de connaissances, elle en a d'autant plus dans leur transmission. Dans l'ordinaire de la transmission du savoir à des publics profanes règne habituellement une pensée logique, avec les concepts et modèles issus de la discipline. Les problèmes se transmettent à travers des chiffres, des raisonnements structurés pour entrer dans des schémas de communication. Lorsqu'un auteur s'adresse à ses pairs, il recourt évidemment au langage codé de leur discipline commune. Lorsqu'il s'adresse à un autre public, il ne

quitte souvent pas ce type de langage. Ce problème est particulièrement prégnant lorsqu'un médecin s'adresse à un patient qu'il accompagne dans une maladie chronique, dans cette pratique qualifiée aujourd'hui d'« éducation thérapeutique du patient ». Le message passe souvent mal, les malentendus sont nombreux, si le médecin continue à s'exprimer comme avec ses pairs ; à cause d'une difficulté de compréhension du côté de celui qui est porteur d'une maladie le découragement peut avoir des effets de démobilisation dans la nécessaire « prise de soin de soi » qu'exige une maladie chronique.

Dans leur remarquable ouvrage sur l'éducation thérapeutique (2011), Anne Lacroix et Jean-Philippe Assal relèvent l'importance d'une pensée métaphorique pour aider à comprendre et faire comprendre. S'adressant à un profane porteur d'une maladie, un médecin peut être autorisé à développer sa pensée en s'appuyant sur des analogies et des métaphores ; en sortant de son langage habituel – pertinent dans d'autres circonstances – il transmet alors son effort pour penser en relation avec qui a la nécessité de comprendre. Même s'il est peut-être jugé approximatif, ce langage imagé a l'avantage de ne pas rejeter son interlocuteur dans son incapacité d'apprendre à cause du hiatus existant entre son savoir à lui et celui du médecin. L'enjeu d'une transmission est ici vital : prendre soin de soi au quotidien (Cifali, 2013). Le médecin cherchant dans son langage à traduire, à reformuler, transmet à la personne porteuse d'une maladie l'importance qu'il prend à lui faire comprendre ce qui lui est essentiel dans sa vie bouleversée par une maladie. C'est ce travail dans la langue qui est susceptible d'accrochage et d'appropriation. Une pensée métaphorique est d'ailleurs certainement plus pertinente lorsqu'il s'agit de comprendre le monde intérieur et relationnel, en particulier le rapport au corps et ses retentissements psychiques.

Il en va de même pour un chercheur transmettant les arcanes du rapport au savoir, lorsqu'il s'adresse par exemple à un public d'enseignants. S'il ne transmet qu'un message codé, les hypothèses indispensables à la compréhension des gestes quotidiens peuvent être rejetées par des enseignants rebutés par la fermeture du discours qui leur est adressé. La rhétorique n'a pas bonne presse, pourtant elle est indispensable dans la transmission d'un savoir. Lorsque les mots sont ressentis comme vivants, portés par quelqu'un qui donne à voir la construction de sa pensée dans le présent de sa parole, lorsque les mots viennent dans l'intuition de ce qui se joue entre les interlocuteurs, alors la force d'ouverture de la langue peut mettre en mouvement pensée et compréhension.

Un pas de côté

La pédagogie a cru bon de se débarrasser de ses métaphores pour les remplacer par des concepts (Hameline, 1986, 2003), elle les associe à une pensée pré-scientifique qui prête à sourire. Ce faisant, elle s'est souvent

coupée des forces vives du langage. Il est temps d'y revenir, en toute connaissance de cause et sans cesser de scruter où nous entraînent nos métaphores surgies pour comprendre et faire comprendre. Ne nous méconnaissions pas. Toute métaphore n'est pas bonne en soi, elle peut aussi déceler des positions destructrices et mortifères.

Prendre le parti de la métaphore et d'une poétique du savoir dans la construction et la transmission des connaissances pourrait ne relever que de cette esthétisation du monde, dénoncée par Gilles Lipovetsky et Jean Serroy (2013), comme étant le dernier rejeton d'un « capitalisme artiste ». J'ai déjà éprouvé à multiples reprises une toujours possible dérive de ce qui fut le soubassement de mon travail : le récit, récupéré par le *storytelling* ; le transfert, détourné pour favoriser une emprise ; les humanités, employées par un management de manipulation (Cifali, 2012). Les métaphores peuvent, elles aussi, être utilisées pour empêcher de penser ; l'esthétisation du savoir, appartenir à une mode qui fait vendre. Nous ne sommes jamais à l'abri d'un mésusage de tout processus et procédé. À chaque fois cependant, la dérive atteste la force et la nécessité de ce qui est ainsi dévoyé. Autant le savoir, et « faire un pas de côté » en nous détournant d'une subtile aliénation.

Se laisser travailler par la métaphore pour une « poétique du savoir » prend place dans ma réflexion actuelle sur les liens entre une approche clinique et les processus de création. Une conviction a en effet pris peu à peu forme : il me semble que les métiers de la relation ont souvent voulu trouver leur légitimité par un unique étayage sur une respectabilité scientifique positiviste. Ils ont alors laissé de côté un étayage qui pourtant leur est plus proche : celui des processus de créations tels qu'on les retrouve dans l'art, mais pas seulement. Ils ont ainsi perdu les bénéfices d'un travail avec des artistes pour créer, se créer, penser leur rapport aux autres et au monde, pour interroger leurs mots adressés et la qualité d'une relation. C'est aujourd'hui ce qu'il m'importe encore d'élaborer et d'affirmer en clinicienne pour alerter les milieux de la formation. « Pour une poétique du savoir » en est une première tentative.

Bibliographie

- Affergan, F. (1997). *La pluralité des mondes. Vers une autre anthropologie*. Paris : Albin Michel.
- Affergan, F. (1999). *Construire le savoir anthropologique*. Paris : PUF.
- Audi, P. (2009). *Jubilations*. Paris : Christian Bourgeois.
- Audi, P. (2010). *Créer. Introduction à l'esth/éthique*. Lagrasse : Verdier poche.
- Benjamin, W. (1991). Le narrateur. In *Écrits français*. Paris : Gallimard.
- Bensa, A. et Pouillon F. (2012). *Terrains d'écrivains. Littérature et ethnographie*. Paris : Editions Anacharsis.
- Bonnefoy, Y. (1996). La lucidité des chimères. *Le Monde*, 16 février.
- Bouveresse, J. (1999). *Prodiges et vertiges de l'analogie. De l'abus des belles lettres dans la pensée*. Paris : Raisons d'agir.

- Bouveresse, J. (2008). *La connaissance de l'écrivain. Sur la littérature, la vérité et la vie*. Paris : Agone.
- Brown, R. (1989). *Clefs pour une poétique de la sociologie*. Arles : Actes Sud.
- Celan, P. (1995). *Le Méridien*. Paris : Fata Morgana.
- Cifali, M. (2003). Éloge d'une pensée métaphorique. *Revue internationale de psychosociologie*, 21, 39-51.
- Cifali, M. (2012). Une approche clinique délogée : contrecoups. In M. Cifali et T. Périlleux, *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques* (p. 147-162). Paris : L'Harmattan.
- Cifali, M. (2013). Soins de la relation. *Éducation permanente « Apprendre du malade »*, 195, 145-153.
- Cifali, M. et André, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers une reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF. (2^{ème} édition 2013).
- Commetti, J.-P. (1985). *Robert Musil ou l'alternative romanesque*. Paris : PUF.
- de Certeau, M. (1984). *L'écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard.
- de Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris : Folio essais.
- de Certeau, M. (2002). *Histoire et psychanalyse. Entre science et fiction*. Paris : Folio Gallimard.
- Enriquez, E. (1997). *L'organisation en analyse*. Paris : PUF.
- Farge, A. (1997). *Des lieux pour l'histoire*. Paris : Seuil.
- Farge, A. (2002). Affecter les sciences humaines. In C. Gautier et O. Le Cour Grandmaison (coord.), *Passions et sciences humaines* (p. 45-50). Paris : PUF/Centre Universitaire de recherches administratives et politiques de Picardie.
- Foy Keller, E. (1999). *Le rôle des métaphores dans les progrès de la biologie*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond.
- Ginzburg, C. (2003). *Rapports de force. Histoire, rhétorique, preuve*. Paris : Le Seuil.
- Gomez Mango, E. et Pontalis, J.-B. (2012). *Freud et les écrivains*. Paris : Gallimard.
- Hameline, D. (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Paris : ESF.
- Hameline, D. (2003). Le discours éducatif : penser ses métaphores. *Revue internationale de psychosociologie*, 21, 111-122.
- Jabès, E. (1987). La voie où elle s'est tue. *Cahiers pour un temps, Michel de Certeau*, Centre Georges Pompidou.
- Jabès, E. (1991). *Du désert au livre*. Paris : Belfond.
- Kilani, M. (1999). Fiction et vérité dans l'écriture anthropologique. In F. Affergan, *Construire le savoir anthropologique* (p. 83-104). Paris : PUF.
- Klemperer, V. (2009). *LTI, la langue du IIIe Reich, Carnet d'un philologue*. Paris : Pocket.
- Kremer-Marietti, A. (1991). Introduction et quatrième de couverture. In Nietzsche, F. *Le Livre du philosophe*. Paris : GF Flammarion.
- Lacoue-Labarthe, P. (1997). *La poésie comme expérience*. Paris : Christian Bourgeois.
- Lacroix, A., et Assal, J.-P. (2011). *L'éducation thérapeutique des patients. Accompagner les patients avec une maladie chronique : nouvelles approches*. Paris : Maloine (3^e édition).
- Laé, J.-F., Murard, N. (1995). *Les récits du malheur*. Paris : Descartes & Cie.
- Le débat* (2011). *L'histoire saisie par la fiction*. 165, mai-août.
- Lepenies, W. (1990). *Les trois cultures. Entre science et littérature l'avènement de la sociologie*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Lévy, J.-J. (2009). *Entretiens avec François Laplantine*. Montréal, Paris : Téraèdre.
- Lignes* (2012). *Littérature & pensée*. 38, mai.
- Lipovetsky, G. et Serroy, J. (2013), *L'esthétisation du monde. Vivre à l'âge du capitalisme artiste*. Paris : Gallimard.
- Musil, R. (1982). *L'homme sans qualité*. Paris : Seuil.

- Myftiu, B. (2008a, 2009, 2010, 2012). *Éthique et écriture*. Tome 1, 2, 3, 4. Nice : Ovidia.
- Myftiu, B. (2008b). *Littérature et savoir*. Nice : Ovidia.
- Nancy, J.-L. (1997). *Résistance de la poésie*. Bordeaux : William Blake & Co/Art & Arts.
- Nietzsche, F. (1991). *Le Livre du philosophe*. Paris : GF Flammarion.
- Nietzsche, F. (1993). *Œuvres. La naissance de la tragédie*. Paris : Robert Laffont.
- Nouvel, P. (2000). *L'art d'aimer la science*. Paris : Seuil.
- Pontalis, J.-B. (2012). *Le laboratoire central*. Paris : Editions de l'Olivier.
- Rancière, J. (1992). *Les Noms de l'histoire. Essai de poétique du savoir*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.
- Schmitt, J.-C. (2003). *La conversion d'Hermann le Juif. Autobiographie, histoire et fiction*. Paris : Seuil.
- Todorov, S. (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.
- Wittgenstein, L. (1961). *Tractatus logico-philosophicus, suivi de Investigations philosophiques*. Paris : Gallimard.

Mireille Cifali-Bega
Université de Genève
www.mireillecifali.ch

Pour citer ce texte :
Cifali-Bega, M. (2013). Pour une poétique du savoir.
Cliopsy, 10, 9-22.

Sommaire

Éditorial	5
Dossier : Clinique et écriture	
Pour une poétique du savoir Mireille Cifali Bega	9
Accompagner l'écriture <i>par</i> l'écriture. Un dialogue aux marges du texte Ana Zavala	23
Une approche clinique de la narrativité adolescente. « <i>Madame, comment ça s'écrit ?</i> » Ilaria Pirone	37
Modalités d'écriture en situation de formation clinique. Élaborer le rapport à l'« interlocuteur interne » Françoise Hatchuel	53
Écriture et projections inconscientes de l'apprenti-chercheur Muriel Briançon et Chantal Eymard	67
De l'écriture réflexive en formation. Entre psychanalyse et littérature Françoise Bréant	81
Entre ombre et lumière : rapport à l'écriture et déterminants biographiques Christophe Niewiadomski	97
Lire et écrire en atelier thérapeutique Giovana de Castro Cavalcante Serafini	113
Effets thérapeutiques de l'écriture créative en formation d'adultes Celia Hunt	125
Entretien	
Jean-François Chiantaretto Claudine Blanchard-Laville et Arnaud Dubois	141
Résumés - Abstracts	157

Comité scientifique

Jacques Arveiller, université de Caen
José Luis Atienza, université d'Oviedo (Espagne)
Alan Bainbridge, Canterbury Christ Church university (Grande-Bretagne)
Serge Boimare, centre Claude Bernard
Michèle Bourassa, université d'Ottawa (Québec)
Teresa Carretero, université federale Fluminense (Brésil)
Mireille Cifali-Bega, université de Genève (Suisse)
Christophe Dejours, Conservatoire national des Arts et métiers
Leandro De La Jonquière, université de Caen et de Sao-Paulo (Brésil)
† Dominique Fablet, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Jean-Claude Filloux, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Charles Gardou, université Lyon 2
Jean-Luc Gaspard, université Rennes 2 Haute Bretagne
Florence Giust-Desprairies, université Paris VII
Michèle Guigue, université Lille 3
Cristina Kupfer, université Sao-Paulo (Brésil)
Martine Lani-Bayle, université de Nantes
Isabelle Lasvergnas, UQAM Montréal (Québec)
Serge Lesourd, université de Strasbourg
François Marty, université Paris Descartes
Denis Mellier, université de Franche-Comté
Patricia Mercarder, université Lyon 2
Sylvain Missonnier, université Paris Descartes
Jean-Sébastien Morvan, université Paris Descartes
Jacques Natanson, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Jacques Nimier, université de Reims
Annick Ohayon, université Paris 8
Dominique Ottavi, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Françoise Petitot, psychanalyste
Sylvia Radosh, université de Xochimilco (Mexique)
Renata Salecl, université de Lubjana (Slovénie)
André Sirota, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Marta Souto, université de Buenos-Aires (Argentine)
André Terrisse, IUFM de Toulouse
Marianne Théberge, université d'Ottawa (Québec)
Angela Verdanyan, université d'Erevan (Arménie)
Linden West, Canterbury Christ Church university (Grande-Bretagne)

Comité de rédaction

Directrice de publication
Claudine Blanchard-Laville (Cref, Paris Ouest Nanterre La Défense)
Rédacteurs en chef
Louis-Marie Bossard (Cref, INSHEA)
Jean-Luc Rinaudo (Civiic, Rouen)
Secrétaire de rédaction
Catherine Yelnik (Cref, Paris Ouest Nanterre La Défense)
Brigitte Charrier (Cref, université d'Artois – IUFM)
Philippe Chaussecourte (EDA, Paris Descartes)
Arnaud Dubois (EMA, Cergy-Pontoise)
Laurence Gavarini (Essi, Paris 8)
Patrick Geffard (Essi, Paris 8)
Caroline Le Roy (Essi, Paris 8)
Bernard Pechberty (EDA, Paris Descartes)