

# Variations autour d'un dispositif d'enseignement : écrire et raconter des histoires

*Mireille Cifali*

Dans cet ouvrage, nous avons la tâche d'établir un « état des lieux » concernant la place qu'occupent les sciences humaines et sociales dans l'agir enseignant ; de reconsidérer « les fondements scientifiques du métier d'enseignant et leurs limites », selon les formulations initiales de Philippe Perrenoud.

## 1. PRÉALABLES

Ainsi, en 2001, demeurent d'actualité les questions posées presque au début du siècle dernier, et que j'ai à ma manière relayées depuis 1976. La métaphore de la lumière apportée par les sciences humaines se retrouve au détour d'une phrase. Nous avons pourtant, pour la plupart, fait le deuil d'une « application ». La question de l'action est venue bousculer le décor. L'idéal d'un praticien réfléchi a relayé les normes habituelles du travail prescrit. L'approche par l'action a permis un autre regard sur les gestes quotidiens. Une démarche clinique s'est confirmée, avec reconnaissance de la subjectivité, place faite à l'altérité, importance donnée au détail et au quotidien. Tous ces éléments clarifient, il va sans dire, notre paysage. Reste que leur articulation dans la formation pose de particuliers et continuels problèmes.

Par rapport à hier, notre recherche a progressé, nous en savons davantage (Cifali, 1987). Existents des savoirs construits sur l'apprentissage, sur le groupe... ; ont été émises des hypothèses sur la transmission, les difficultés... Savoirs qui, comme tous les savoirs, sont sujets à développement, à critique, mais qui constituent un fondementum nécessaire à l'exercice de ce métier, comme l'assurent les universitaires : manière de lire et de comprendre comment se fabriquent la transmission et l'accès au savoir, dans une institution telle que l'École.

Nous n'en sommes donc plus au balbutiement, mais nous nous posons encore la question du lien entre ces savoirs et la pratique enseignante. Cela plaide au moins pour une chose : le mystère de ce lien ne dépend pas seulement de l'état d'avancement de nos connaissances. Nous ne pouvons plus, comme au temps d'Edouard Claparède ou de Sigmund Freud, rêver que lorsqu'on en saura davantage, le passage du savoir dans l'agir deviendra évident. Nous en savons davantage, et le passage pose toujours énigme.

J'ai eu envie de traiter ces questions par le biais d'une histoire reconstruite à travers mes différents textes et prises de position, des années soixante-seize à nos jours. Je m'y suis essayée et j'ai soumis ce drôle d'écrit aux autres auteurs de cet ouvrage.

Hélène Henzler — je l'en remercie — m'a fait remarquer qu'en procédant ainsi, je taisais l'essentiel : ma propre **pratique d'enseignement** à la Section des sciences de l'éducation pour un public de professionnels et de jeunes étudiants en formation initiale. En effet comment transmettre un savoir afin que celui-ci influence les pratiques ? Pour répondre à une telle question, pas d'autres alternatives que de raconter ma condition d'universitaire ayant la charge de partager un savoir sur les dimensions relationnelles et affectives des métiers de l'humain.

## 2. HISTORIQUE

Je ne peux évoquer le style de mes enseignements sans remonter dans le temps, lorsque pour une première fois j'ai interrogé l'usage des savoirs dans une pratique enseignante. Il s'agit de mon premier article consacré, en 1976, à un « Propos sur une pédagogie de la langue maternelle ou l'histoire d'une impasse » (Lecoultre-Cifali). En le relisant, je décèle en effet certaines convictions qui ont ensuite influencé ma position dans le savoir et l'enseignement universitaires. Il s'agit évidemment d'une reconstruction après coup ; à l'époque, je n'ai guère rapporté mon enseignement à ce que j'écrivais et aux positions que je prenais en 1976. Aujourd'hui, un tel lien apparaît évident.

Dès cette époque en effet, j'ai interrogé l'usage applicatif de certaines théories au champ de l'éducation. Au départ, il s'agissait de l'accès à la parole pour de jeunes enfants, avec la place des théories linguistique et piagétienne. J'en ai acquis une certitude formulée par une partie de mon titre qui évoquait « l'impasse d'une application ». Critiquant l'usage habituel qui d'une théorie

fait découler une pratique, j'ai dû clarifier ce que j'entendais par « théorie ». Je ne suis pas allée chercher chez les scientifiques de l'époque, mais chez certains psychanalystes, mon orientation étant ainsi avouée. Mais cette position a été ensuite étayée par d'autres épistémologues des sciences humaines, comme Michel de Certeau (1984, 1987), Gadamer (1996), Morin (1990), Atlan (1986). Une théorie est devenue pour moi une construction à la recherche de la vérité, mais qui n'a pas à se prendre pour cette vérité. Elle serait donc à concevoir comme une « fiction ». Les résultats auxquels nous aboutissons sont certainement les meilleurs que nous puissions produire mais ils reflètent un état qui, demain, sera dépassé par de nouvelles perspectives. Notre objet de recherche — l'humain — fluctuant, façonné par l'histoire et la culture, est continuellement en évolution. Nous pouvons certes atteindre des processus repérés comme universels, mais ils sont peu nombreux et ne suffisent pas à comprendre la singularité d'un sujet agissant.

Il m'était tout autant évident que le savoir théorique ne se mue pas automatiquement en pouvoir thérapeutique. Autre hypothèse psychanalytique : il ne suffit pas de savoir, ni pour permettre à l'autre de dépasser ses difficultés, ni pour déterminer comment nous y prendre. J'ai de ce fait perdu très rapidement l'espoir que l'enseignement de nos théories guiderait, sans autres, les actes professionnels et les ferait évoluer.

Je remettais encore en cause un fait assez communément admis : ce serait le **savoir du professionnel** qui principalement aiderait celui avec qui il travaille, qui lui permettrait de grandir, apprendre, s'humaniser. Oui, évidemment. Et non aussi, car les actes éducatifs et d'apprentissage ont à faire avec l'agir et les positions de celui qui est en situation de relative faiblesse, dans une position d'inégalité. Nous sommes dans ces métiers aux prises avec une « praxis » (Imbert, 1985). C'est dans l'intersubjectivité et en tenant compte des forces de l'autre qu'il nous faut développer nos savoirs. Nos théories n'ont donc pas seulement à fournir un savoir « sur l'autre » ou « sur soi », mais également un savoir de l'interaction, en tenant compte du fait que celle-ci est toujours singulière.

J'avais également été interpellée par la conception du sujet mobilisée dans les habituelles théories en usage pour aider à rationaliser l'acte d'éduquer et d'instruire. Apparaissait le contour d'un sujet essentiellement raisonnable sans dimension affective, sans inscription inconsciente. Sujet de la raison. Or le sujet que je rencontrais dans mon quotidien faisait, lui, éclater cette représentation. Les hypothèses sociologiques de sa détermination sociale ne me paraissaient pas suffire non plus.

Cette réflexion inaugurée dans mon article princeps, je l'ai poursuivie dans une thèse *Éléments pour une démarche psychanalytique dans le champ éducatif* (Lecoultre-Cifali, 1979), interrogeant cette fois la psychanalyse et son usage, esquissant ce qu'elle pouvait apporter, mais aussi ses limites et dérives (Cifali, 1982).

Entre 1976 et 1982, date de mes premiers cours, j'ai de la sorte construit de solides convictions sur l'articulation entre savoirs théoriques et pratiques enseignantes. Elles ne m'ont pas quittée ; je les perçois toujours pertinentes, dans le domaine qui est le mien.

### 3. DISPOSITIF

En 1982 j'ai inauguré un cours de premier cycle intitulé : *Développement, éducation et relations intersubjectives* (devenu ensuite *Dimensions relationnelles et affectives des métiers de l'humain*). J'ai procédé à un mode d'évaluation particulier. Je commence par sa description et en déroule les enjeux. Je ne me souviens plus de sa genèse, j'ai oublié ce qui m'a poussée à l'instaurer immédiatement de cette manière.

#### 3.1 « Savoir en jachère »

D'abord j'engage la réflexion des étudiants, leur demandant de répondre à certaines questions intitulées « savoir en jachère ». En voici l'argumentaire.

« Chacun aborde une théorie ou une pratique, un enfant ou un adulte, selon un savoir qu'il s'est constitué au jour le jour, d'après ses observations. On peut sans aucun doute parler ici de l'existence d'un savoir "infus" ou, autrement dit, d'un **savoir en jachère** dont chacun use à tout instant sans pour autant en avoir toujours conscience. Lorsque quelqu'un est engagé dans une situation d'enseignement, ou plus simplement lorsqu'il rencontre une autre personne, il est contraint, de quelque manière que ce soit, de répondre. Il le fait en fonction d'hypothèses ou d'intuitions, qui donnent sa qualité et sa tournure à la position adoptée. Il importe ainsi de reconnaître que, dans toute relation intersubjective, ce savoir en jachère préalable est d'une grande importance : c'est à partir de lui qu'une personne œuvre dans sa pratique quotidienne, mais c'est aussi à partir de lui qu'elle aborde ce qui est communément appelé le **savoir théorique**. Dès lors, l'enjeu d'une épreuve telle que celle dénommée « savoir en jachère » est de tenter de faire émerger de l'ombre où il est habituellement tenu ce savoir préalable que chacun a constitué suivant son histoire de vie. Il s'agira donc de mettre à la question l'ensemble des représentations autour desquelles une pratique se forge, une rencontre se noue. »

Pour pousser à écrire, j'incite les étudiants à mettre sur la page leurs positions, questions, savoirs, convictions, certitudes par rapport à telles ou telles questions. Ne pas avoir peur de penser faux, ne pas vouloir penser comme moi... Ce savoir en jachère intervient dans les premières semaines de cours, avant qu'ils ne prennent ma parole comme unique repère. « Écrivez, vous aurez réussi cette partie d'évaluation si vous vous soumettez au processus, si vous tournez autour des questions posées. Vous répondrez tous différemment suivant que vous avez vingt ou cinquante ans. Le contenu de vos

réponses ne comptera en rien dans la réussite de ce passage. Pas besoin de lectures, de citations, juste votre propre pensée. »

J'essaye de les convaincre de ne pas nier leurs convictions, mais de les expliciter. C'est en exprimant ce qu'ils pensent et puis le confrontant à leurs lectures qu'ils prennent conscience du décalage possible entre eux et les autres, d'un déplacement nécessaire à effectuer, et qu'ils sont susceptibles d'entretenir un dialogue intéressant avec leurs lectures. Michel de Certeau (1990) m'a appris cette importance des savoirs construits par la vie, par l'histoire de chacun, par les idéologies ambiantes. Par cette posture, je ne tente d'affirmer ni « vous savez déjà tout » ni « vous ne savez rien », mais je déclare : « vous savez et votre pensée, vos convictions sont importantes ; vous ne pouvez certes pas rester accrochés à elles ; alors confrontez-vous aux savoirs des autres, à ceux qui ont construit des hypothèses par leurs recherches ».

Dans l'action éducative et d'instruction, je ne cesse de mettre en scène la position d'un Donald Winnicott (1972) concernant le **savoir objectif** et le **savoir intuitif**. Il s'adressait aux mères, en montrant qu'habituellement les théoriciens leur enseignaient comme si elles ne savaient rien, plaquant un savoir extérieur qu'elles devaient s'approprier ; les effets peuvent en être une dévalorisation de leurs gestes et un possible dysfonctionnement avec leur enfant. Appliquer quelque chose — même juste — de l'extérieur a des effets contradictoires. Alors comment partir de leur savoir pour que celui-ci soit complété, retravaillé par elles, les mères, tout en gardant confiance en leurs gestes et en la connaissance singulière de leur enfant ? Tel est le pari à relever, qui concerne également les professionnels qui œuvrent avec comme partenaire des humains. Il s'agit de préserver cette confiance en leurs actes, tout en leur permettant d'interroger ceux-ci, en tout cas après coup. La justesse de l'action se mesure aussi par la présence, l'authenticité de l'agir. Le juste et le faux théoriques ne sont qu'un versant de l'action et de sa destinée.

### 3.2 Autorisation d'écrire

Ensuite, je leur demande d'écrire « une situation ou un problème qui leur a posé question ». De les écrire, de les mettre en mots et d'aller jusqu'au bout de leur compréhension actuelle. Et c'est là que résida une de mes surprises. Les situations écrites étaient passionnantes, fragments de réalités professionnelles, morceaux de vie, instant de douleurs et de joie. Révélant une butée, une énigme, une défaite..., elles me donnèrent à penser. Il n'y a donc pas d'autres consignes que celle d'écrire, de revenir à leur pratique de professionnels, d'élèves, d'humains, et d'évoquer une situation où ils étaient impliqués dans une relation à l'autre. Telle est la précision. Je les incite à utiliser le « je », à exposer leur « soi professionnel », à ne pas l'éluder. Là encore rien d'autre que cette contrainte posée par moi, cet espace ouvert qu'ils s'approprient selon leurs préoccupations.

Puis je réponds à la situation en leur fournissant une bibliographie. Ainsi ai-je pratiqué avec cent vingt étudiants, cela faisait merveille. La curio-

sité de lire est le plus souvent déclenchée. Pas de résistance, ou peu, à aller chercher dans les ouvrages de la compréhension là où ils avaient posé leur énigme. Puis ils ont à écrire à nouveau, écriture d'un deuxième texte, dialogue avec leurs lectures, déplacement dans leurs questions. Ils n'y trouvent pas de réponse proprement dite, mais un déplacement, un travail de réflexion à partir de la pensée des autres.

Ce fut mon premier dispositif d'évaluation qui a transformé au fur et à mesure les dispositions internes de mes cours.

### 3.3 « Journal de cours »

Il y a peu, j'ai ajouté la contrainte d'un « journal », où les étudiants ont à dialoguer avec le cours dans une écriture hebdomadaire. Contrainte paradoxale qui vise à imposer une **pratique de l'écriture** dans laquelle ils peuvent s'autoriser à dire ce qu'ils ressentent, à critiquer, rebondir, dériver en prenant appui sur le cours. Autre espace pour un dialogue scripturaire.

J'ai justifié la tenue d'un journal à partir de celle du journal de terrain des ethnologues, comme outil nécessaire parfois dans certaines situations pour faire mémoire, mettre à distance, pour exercer une écriture privée à partir de laquelle on peut tirer des écritures publiques. Beaucoup s'est déjà écrit là autour (Mauss, 1968). Ma raison pour instaurer ce journal a été aussi plus prosaïquement de forcer les étudiants à venir aux cours. Sinon, ils sont pris par d'autres urgences et ils rendent leurs travaux munis seulement de leurs lectures, et c'est nettement moins bon. Une transmission orale me paraît indispensable. Le journal leur impose d'écouter un certain nombre de cours en salle ou à la médiathèque.

C'est en les contraignant de la sorte que peuvent s'ouvrir des possibles, qu'une autorisation leur est donnée. Je les engage à écrire, sans recourir aux normes habituelles de l'académique. Démagogie ? Plutôt conviction que l'écriture des pratiques passe par d'autres styles que le seul article pour revue scientifique. Je précise toujours cependant que cette pertinence est locale, cohérente à la matière du cours et que ce n'est pas l'unique manière de faire.

Espace de dialogue dans le silence de la page, confrontation entre ma parole et la leur, leur compréhension et la mienne. Formation pour eux, compréhension pour moi de la façon dont ils se dégagent de certaines positions. Quelques-uns disent : « Vous nous avez rendu l'écriture » ; d'autres rudent pour n'en faire l'expérience que du bout de la plume. Ils ne seront pas sanctionnés, ils s'y sont risqués et ont pris les chemins appropriés à cet instant de leur parcours.

### 3.4 Travail d'écriture

Comme je l'exprimais, la manière dont je mets en scène l'écriture est davantage de l'ordre de l'autorisation : je tisse un cadre contraignant, ce qui

permet à l'un ou l'autre de s'approprier cet espace, ou se le réapproprier, de comprendre son pouvoir en s'y livrant. C'est pouvoir dire et l'écrire qui important ici ; plus le contenu que la forme. Je ne les aide pas à travailler l'écriture de leur texte, par exemple. Certes Besa Myftiu et Claude Laplace — les assistants qui m'accompagnent — guident quelques-uns dans ce travail d'écriture, il s'agit d'une minorité. J'ai donc probablement un rapport un peu magique à l'écriture des étudiants. Je fournis le cadre, et j'espère... Chacun se débrouille. Parfois la découverte est grande, parfois non. Sur cela, je n'interviens pas. Et quand je recueille leurs histoires, c'est la manière dont ils posent le problème, la difficulté ou le dilemme qui me retient en premier lieu.

Je pense ici à un passage du livre de Jacques Rancière à propos de Joseph Jacotot, qui a eu la révélation que le maître permet d'autant mieux l'apprentissage qu'il ignore tout de ce qu'il serait censé enseigner, et qu'il n'occupe pas la place de maître explicateur. Cela permet à l'élève de développer ses capacités d'apprendre, de comprendre. À un moment, Rancière pose la question de savoir ce qui provoque cette capacité d'apprendre chez l'élève du maître ignorant. Le maître ne serait-il plus maître dans un tel dispositif ? Non, dit Rancière, il est maître d'avoir contraint l'élève à se confronter à une matière : « Les élèves avaient appris sans maître explicateur, mais non pas pour autant sans maître. Ils ne savaient pas auparavant, et maintenant ils savaient. Donc Jacotot leur avait enseigné quelque chose. Pourtant il ne leur avait rien communiqué de sa science. Donc ce n'était pas la science du maître que l'élève apprenait. Il avait été maître par le commandement qui avait enfermé ses élèves dans le cercle d'où ils pouvaient seuls sortir, en retirant son intelligence du jeu pour laisser leur intelligence aux prises avec celle du livre » (1995 : 24). Il y a contrainte forte sans laquelle l'élève ne pourrait révéler ses compétences à apprendre. J'ai l'impression d'être dans une telle disposition, non que je ne sache rien de l'écriture mais je n'en montre rien.

## 4. DISPOSITIONS

Dans ma charge universitaire, le cadre de la transmission du savoir est donné. En effet, le grand nombre d'étudiants — entre cent vingt et trois cents de premier cycle — me pousse au dispositif habituel du cours ex cathedra. Même sans cette contrainte, au grand dam de mes collègues innovants, c'est un tel dispositif que j'aurais choisi. Au départ, je l'argumentais ainsi : « À la matière la plus intime, la plus grande distance ». Cette distance donnée par le grand nombre permet à chacun d'entendre et d'écouter comme il le peut. J'en prends le risque, de même que celui de la résistance, de l'écoute défensive, du « ne rien entendre ». Je ne mesure pas comment on écoute et si on écoute « bien ». Je déroule ma parole et chacun la prend là où il en est. « Facile, dirait-on, de la sorte vous ne vous heurtez pas aux résistances, vous ne voyez pas comment cette parole est utilisée, et vous continuez en toute cécité ». Oui, j'en ai pris le risque conscient. Sur cette matière et dans ces circonstances, je ne puis rien exiger et contrôler. En revanche j'espère que ma parole même

rejetée fera un jour effet, quand la personne se confrontera à telle ou telle situation pour elle et pour les autres.

Je tiens à cette transmission orale, à cette parole donnée, avec une contradiction extrême : il n'y a pas, dans un tel dispositif, possibilité de dialoguer, sauf après le cours, sauf à partir de questions écrites. Un cours qui fait l'apologie du dialogue et qui se résume en un monologue enseignant pourrait s'avérer catastrophique, et d'une telle incohérence que cet éloge en serait terni. C'est un risque que je ne tais pas, que les étudiants ne cessent de regretter, comme moi. Dans ce dispositif, je privilégie l'ensemble, le déroulement de la parole plutôt qu'un échange duel avec l'un ou l'autre dans le temps même du cours. Après, je réponds à toutes les sollicitations. Le dialogue existe pourtant, il se situe dans l'espace scripturaire.

## 4.1 Compréhension

Dans ce cours, je ne reprends pas à proprement parler les théories psychanalytiques mais essaye de partager ma compréhension de certaines problématiques relatives à l'acte d'enseigner et d'éduquer. C'est un choix que j'ai maintenu au fil des années. J'œuvre donc pour ne pas donner aux étudiants la possibilité d'utiliser des « concepts » dans leurs discours et leurs pratiques. Mon souci fut dès l'origine de travailler leur **rapport aux savoirs** et l'usage qu'ils peuvent en faire dans l'espace de leur profession. J'ai horreur d'une psychanalyse qui donne argument pour épingler le fonctionnement d'un autre. Une manière de rendre impossible une telle attitude est de ne pas transmettre des théories sans contextualisation.

Je recherche ainsi davantage une compréhension intérieure des phénomènes qu'une explication. Les professionnels ont en effet à comprendre des phénomènes qui concernent l'autre de la relation, mais également eux-mêmes. Une phrase de Sigmund Freud (1984) me sert ici de guide : « L'on ne peut être éducateur que si l'on est capable de participer à la vie psychique de l'enfance, et si nous ne comprenons pas les enfants, nous autres adultes, c'est que nous ne comprenons plus notre propre enfance ». Je parle de sorte à provoquer une reconnaissance de ce qui, en chacun, est convoqué dans les problèmes de l'autre. Il n'est pas question d'utiliser la scène universitaire pour la confondre avec un espace thérapeutique. Éthiquement et par conviction, je suis obligée cependant de montrer que dans une relation professionnelle — même avec des rôles définis, des tâches à effectuer — une part des interactions met en jeu deux personnes, et que l'une ne peut simplement pas reporter sur l'autre l'ensemble des dysfonctionnements possibles. Il y a un travail à effectuer du côté du professionnel, qui regarde son histoire consciente et inconsciente. Cela me paraît incontournable. Parfois ce professionnel a, en effet, intérêt à s'arrêter pour entendre ce qui est provoqué en lui, pour ne pas rendre trop affective sa relation, n'être pas pris dans des passions meurtrières.

Il importe que ma parole touche. Qu'elle énonce une certaine généralité dans laquelle chacun peut se reconnaître. Cet effet de ma parole n'était

pas voulu au départ. C'est la réaction des étudiants qui m'a fait prendre conscience de ce qui se passe : « c'est comme si vous vous adressiez à moi en particulier », répètent-ils. Ce rapport entre théorie et pratique, je l'ai ainsi habité dans ma parole enseignante. Les objets que je traite sont le plus souvent des objets avec lesquels je bataille pour essayer moi aussi de comprendre, pour lesquels je ne suis pas assurée de mon savoir, où je m'appuie sur des auteurs pour développer ma propre pensée. C'est un tel travail que je soumetts aux étudiants. Je ne transmets pas telles quelles les théories d'auteurs mais donne à entendre surtout mon labeur avec ces théories, pour comprendre. Au début, dans l'angoisse, j'ai écrit mes cours. Puis peu à peu ai pu m'en détacher. Une thématique qui me prenait trois séances n'en occupe plus qu'une. Je ne visibilise plus autant les soubassements théoriques de ma compréhension.

J'ai été, dans un premier temps, surprise de l'effet de cette parole, son effet sur le travail des personnes, sur leur autorisation à penser leurs zones d'ombre. Maintenant je saisis mieux. Je transmets à la fois ma fragilité et ma force, ma « bataille » avec les mots et la compréhension ; je donne à voir le risque que je prends à chaque fois pour dérouler ma pensée. On pourrait parler d'« un travail de parole en train de se faire », à l'instant même du cours. Et au fond ce travail, je souhaite que les professionnels, actuels ou futurs, l'entament à leur tour dans leur espace professionnel. Une parole adressée, qui cherche à comprendre. Et non une parole assurée, autorisée par un seul savoir scientifique.

## 4.2 Contenu

Si je ne transmets pas en tant que tels ni les théories ni les concepts, alors quoi d'autre ? Je raconte principalement ma compréhension d'actes enseignants ou éducatifs, ai-je dit. Je fournis des repères, en répétant sans cesse que cette compréhension est provisoire, qu'elle est mienne, qu'il peut y en avoir d'autres, et qu'il s'agit toujours de différencier le registre de la théorie de celui de l'action où nous sommes obligés d'aller chercher plusieurs hypothèses. Je transmets avant tout une éthique du savoir, à travers ma position dans la parole. Du moins, je l'espère.

Très lentement, j'ai construit les différentes problématiques de mes cours à partir des travaux d'étudiants. C'est en les lisant que j'ai en effet repéré ce qui s'y répétait, la manière particulière qu'ils avaient de penser tel ou tel événement ou processus. J'ai tenté ensuite d'en comprendre les enjeux, les balises, les pièges. Je me suis appuyée sur leur manière de penser, pour me déplacer, puis pour les déplacer. J'ai ainsi toujours revendiqué mes cours comme un des espaces privilégiés de ma recherche. J'affirme sans vergogne que j'ai appris de mes étudiants, qu'ils soient professionnels déjà confirmés ou en formation initiale. J'ai décelé des incontournables, essayant néanmoins d'évoquer d'année en année d'autres angles de vue, des textes récents, de nouveaux fragments découverts.

Les objets transmis sont donc des problèmes qui surviennent dans l'action enseignante et éducative, des interrogations sur le fonctionnement de

l'humain. À chaque fois, j'en visite les tensions, les contradictions ; je maintiens ensemble les contraires, conservant l'un et l'autre bord. Certes je dessine davantage les zones d'ombres, difficultés, violences et destructions que le plaisir, la facilité, le bonheur d'enseigner. Ce n'est pas sans conséquence, puisqu'une petite partie des étudiants trouvent plusieurs éléments de mon cours — et moi-même — pessimistes. Je décèle des problèmes là où ils n'en voyaient pas, quelques-uns de leurs idéaux sont interrogés. Cet effet est nécessaire, puisque je vise l'abandon de certaines croyances, l'apparition de doutes. Néanmoins cet «*endeuillement* », comme ils l'écrivent, ne devrait pas aboutir à un découragement, à la perte des forces vives, ôtant toute spontanéité, authenticité, enthousiasme, à cause d'une désillusion quant aux conséquences pas toujours positives de nos actes.

Pour d'autres étudiants, le travail et la nomination des «*forces de mort* », des destructions, de la haine ont un effet contraire, celui de fournir les capacités de travailler avec ces forces sans en être effrayés, sans se décourager. Il s'agirait de ce que Freud (1994) appelait «*l'éducation à la réalité* » : «*Le fait de cacher, écrivait-il en 1929, aux jeunes le rôle que la sexualité jouera dans leur vie n'est point la seule faute imputable à l'éducation d'aujourd'hui. Car elle pêche aussi en ne les préparant pas à l'agressivité dont ils sont destinés à être l'objet. En laissant aller la jeunesse au-devant de la vie avec une orientation psychologique aussi fautive, l'éducation ne se comporte pas autrement que si l'on s'avisait d'équiper des gens pour une expédition polaire avec des vêtements d'été et des cartes des lacs italiens. En quoi il s'avère qu'elle abuse des prescriptions éthiques* ». Cette question se pose, pareille, pour les formateurs de ceux qui à leur tour instruiront et éduqueront.

Ne garderions-nous notre enthousiasme que dans la mesure où nous demeurerions naïfs sur un certain nombre de phénomènes, croyants en une possibilité simple de transformer ? Les sciences humaines, en rendant plus circonspects quant à notre capacité de changement, seraient-elles susceptibles de démoraliser l'auteur de l'action ? Ce pessimisme lié au repérage d'une certaine négativité — par exemple d'un potentiel de destruction dans les relations humaines — assombrirait le ciel éclairé de l'amour et de la générosité. Certes le passage par la négativité nous désillusionne — ce que d'ailleurs la réalité se charge aussi souvent de faire brutalement, nous rejetant alors possiblement dans la dépression —, en revanche il nous donne aussi de quoi tenir quand la réalité se met en travers, de quoi éviter d'osciller entre toute-puissance et impuissance. Et ce, pour garder l'élan, la présence, la patience, la ténacité, la fiabilité. Il s'agit ainsi de démonter les fantasmes de toute-puissance, tout en évitant de tomber dans le découragement.

### 4.3 Autorisation à transmettre à partir d'histoires racontées

Dès les premiers jours de mon enseignement, j'ai lu des histoires que je tirais d'ouvrages comme ceux de Hans Zulliger (1930), d'August Aichhorn (1973), de la pédagogie institutionnelle (Aïda Vasquez et Fernand Oury,

1993 ; Francis Imbert et GRPI, 1994, 1996, 1998 ; Pochet, F. Oury et J. Oury, 1987), de divers romans. Au fil du temps, j'ai utilisé après les avoir réécrites pour en gommer tout aspect reconnaissable, les histoires présentées par les étudiants. Cette lecture justifie maintenant leur écriture.

Cette écriture de **fragments de vie professionnelle** est précieuse pour eux comme pour moi. La chaîne du savoir est en effet préservée. Cette expérience délivrée par eux est maintenant écoutée par d'autres qui se mettent à leur tour à écrire. Dans la recherche d'une articulation du savoir des sciences humaines à des pratiques, ce biais-là est bénéfique. Est-ce scientifique ? Est-ce universitaire ? Suis-je professeur d'université pour raconter des histoires à mes étudiants comme à des enfants, les séduire avec des morceaux d'intimités, alors qu'ils sont là pour apprendre des savoirs extérieurs, exercer leur mémoire et leur intelligence, pas pour travailler cette part d'engagement et d'implication que l'on prend dans toute action ? La question est posée. J'y ai répondu, je la sais critiquable, nécessairement marginale.

J'ai d'ailleurs interrogé les étudiants sur l'effet de cette lecture. Voici ce que j'en ai retiré. Un récit provoque souvent de l'émotion, jusqu'aux larmes qu'on peut à peine retenir. Parfois il est ressenti violemment, à peine supportable. Il parle aux sentiments, à l'affect. C'est, dans un premier temps, une autre partie de soi-même que l'intellect qui réagit, s'identifie, souffre, s'agace, se révolte. Un récit lu provoque les sentiments, cela est une évidence. Ensuite, ce sont les associations qui l'emportent : morceaux de vie passée, flashes de situations semblables. La mémoire se met en mouvement, la tête tourne, les pensées défilent au point d'empêcher l'écoute de la suite de mon discours. C'est comme un précipité, où tout à coup une compréhension se réalise, un éclairage se fait sur un morceau de passé, une certitude s'esquisse pour le futur. Un récit se vit à même le corps, au passé, présent et futur. Il met en mouvement l'intériorité, et selon l'histoire singulière de chacun on est bouleversé. Cela passe donc par l'affect, puis enclenche la pensée et les souvenirs et les doutes. Parfois, ça déstabilise, parfois ça rassure aussi. Surtout des ressemblances se tissent, et même la nonressemblance peut provoquer la pensée.

Comment s'opère cette identification ? Est-elle bénéfique, nécessité pour se retrouver soi-même après coup ? Il y a l'identification leurrante où nous nous perdons dans l'autre ; il y a l'identification structurante qui constitue la base à partir de laquelle nous nous construisons. Le récit fait miroir et parfois reconnaissance. Il fournit au « je » d'autres « je » à qui se relier. Le constat est fréquent, certains récits ont tiré de la solitude un professionnel : à l'écoute, en se reconnaissant, il pouvait trouver une communauté là où il pensait être absorbé dans un problème qui ne concernait que lui. À la fois, le récit ramène à soi et tire hors de soi. À la fois il est singulier et aboutit au « plus d'un ». Il est étonnant combien dans nos métiers de l'humain est prégnante cette solitude qui réduit à une indignité personnelle ce qui est difficulté inhérente à l'exercice dudit métier. Parfois le bénéfice du récit a été mis au seul compte de cette solitude enfin partagée. On peut estimer quel silence règne sur les pratiques et leurs exercices.

Peut-être faut-il compter avec l'effet particulier d'un récit lu sur une scène universitaire, scène du savoir reconnu et validé socialement. Cela fait reconnaissance, estime d'une quotidienneté qui est souvent dévalorisée, décriée, non valide pour en tirer des connaissances. Peut-être suis-je complice ou coupable de faire ainsi croire qu'à travers le récit, l'exercice du métier prend une place honorable dans la transmission du savoir. Pourtant de ce choc, il résulte que les gestes quotidiens sont compris dans leur complexité, exigeant une intelligence de tous les instants, marquant nos humanités et notre éthique.

Là où règne l'aridité de l'abstraction, une histoire séduit, repose, aère, fait rêver. Fait-elle penser ? N'est-elle là que pour séduire parce qu'on y entre facilement, qu'on ne se sent pas inintelligent, qu'on n'a pas de problème de compréhension ? Est-elle vivante parce qu'elle se déroule avec des personnages, des actions, des sentiments, parce qu'elle comporte une intrigue ? L'histoire ne simplifie-t-elle pas la complexité de la réalité ? Là où il faudrait expliquer avec des concepts, des abstractions les tenants et aboutissants d'une action ou d'une décision ; là où pour expliquer les sciences humaines ont dû produire des lois péniblement assurées et validées, l'histoire racontée n'est-elle pas de la poudre aux yeux, qui fait croire que l'on comprend alors que l'on n'a rien expliqué ? À ces objections, que puis-je répondre ? De tout temps, la fiction dessine mieux la complexité de la réalité, **l'histoire racontée** fait comprendre (Bruner, 1996a, Benjamin, 1987) sans avoir besoin de mots spéciaux. La littérature fait connaître, certes d'une autre manière que la science, mais néanmoins de manière crédible. Y a-t-il chez moi volonté d'échapper à la difficulté de transmettre une théorie, de la faire comprendre avec ses exigences méthodologiques, ses concepts bien définis, sa manière d'appréhender la réalité ? Non, je ne le pense pas. J'ai juste fait un choix, qui a évidemment ses limites.

L'enjeu est de comprendre si le **récit** peut ou non produire une connaissance originale. Si la réaction première est d'émotion, se déclenchent néanmoins ensuite un travail de la pensée, une mobilisation de la mémoire, une mise en lien, une intégration à l'histoire personnelle, avec rapprochement ou éloignement, prise de position et parfois rejet. La suite de l'histoire écoutée n'est pas muette. Un récit engage chacun dans un travail de recouplement, de liaison et de déliaison. C'est une réappropriation en même temps que, parfois, une déstabilisation. Certains rétorqueront que les récits ne font que renforcer les convictions, qu'ils n'ont pas la force de tirer hors de soi-même, de surprendre, de provoquer ce choc cognitif où on n'est plus comme avant. Certes, si le piège existe que les récits renforcent ce qui est déjà là, je crois aussi qu'ils ont la force de tirer quelqu'un hors de lui-même et de lui imposer un redéploiement.

À la question de déterminer si l'histoire permet une « transmission » de connaissances, il me semble ne pas pouvoir répondre de manière assurée. Pourtant certains étudiants ont essayé de trouver les mots. Ils ont dit que c'était difficile de comprendre ce qui s'était passé. Qu'il y eût eu acquisition de

connaissances, que cela s'était réalisé sans qu'ils s'en rendent compte, comme de l'intérieur. Un déplacement, sans certitude.

L'histoire allie ainsi à la fois compréhension intérieure et explication (Ricoeur, 1985). C'est de là que j'ai tiré en partie ma conviction alimentée par celle de Michel de Certeau (1990) que la **fiction** est l'espace de la **théorisation des pratiques**. L'histoire racontée vient moins illustrer une parole théorique que la soutenir ; je n'en fais jamais un commentaire, tout au plus une paraphrase.

## 5. POSTURES

Si un tel dispositif et de telles dispositions créent certes de la résistance chez les étudiants mais pas de façon massive, si elle engage à la lecture et l'écriture pendant et après le cours, je pourrais m'en contenter. La vraie mesure serait cependant d'estimer si les pratiques sont effectivement transformées, si cela aide les praticiens à réfléchir, comprendre, à retourner aux lectures pour ne pas s'enfermer dans certaines répétitions.

Je serai honnête dans ma réponse. J'espère trouver des effets sur un professionnel et sur sa pratique. Pour être allée en chercher les traces, je constate que les histoires s'oublient moins et permettent parfois de s'arrêter pour réfléchir quand on se trouve pris dans un événement qui fait souvenir de tel ou tel récit. Est-ce suffisant ? Peut-être pas. Il me faudrait à nouveau contrôler, et je ne le veux pas. Je suis pourtant consciente que les paroles ne transforment pas, et l'écoute ne suffit pas. Je souhaite seulement que des voyants s'allumeront quand un professionnel sera pris dans des relations destructrices, par exemple. Qu'il aura acquis le goût de l'apprendre et de la recherche. Tout cela n'est pas déductible d'un seul cours, et dépend de bien d'autres facteurs. Souvent, l'effet ne survient que des années après.

Parfois certains étudiants me disent qu'au fond, ils ont appris ce qu'ils savaient déjà, et ils en sont enchantés. C'est comme si j'avais posé des mots sur des réalités qu'ils pressentaient. J'ai mis du temps à me dire qu'il s'agissait peut-être d'une « réussite ». Que je n'étais pas là pour apporter un savoir qu'ils ignoraient, mais leur révéler un savoir déjà là. Ce sont généralement des personnes qui ont suivi un chemin thérapeutique qui prononcent de telles paroles. Que je ne sois pas seule à posséder le savoir de la relation, de soi et de l'autre, est d'un grand réconfort. Ma compétence est certes de savoir, mais également de fournir un espace qui donne forme au savoir de l'autre.

Certains étudiants expriment, eux, autre chose : que mes paroles frisent le sens commun, et ils m'en font le reproche. Ils n'ont rien appris qu'ils ne savaient déjà, sur certains sujets, précisent-ils. Je prends au sérieux leur impression désagréable. Ils ne se disent pas : « et bien là je savais des choses qui rencontrent ce qu'elle dit ». Ils ne sont pas contents. Ils sont dans la posture où le cours devrait à chaque fois souligner leur ignorance, et le prof que je suis devrait faire montre d'un savoir qui en renforce le sentiment.

On sent bien la limite de mon commentaire. Il se pourrait que je sois devenue banale, que ce qui était création et entame soient aujourd'hui pensée commune, ou que je ne fasse que répéter une conversation de salon. Pour l'instant, même si je n'exclus pas cette dernière hypothèse, je préfère interpréter ce sentiment de « sens commun » comme le reflet de notre système d'enseignement qui ne cesse de répéter : « vous professeur, vous devez préserver votre pouvoir et justifier votre charge ; vous, étudiants, votre position est de soutenir le savoir du maître par votre ignorance ».

## 5.1 Parole habitée

Après toutes ces années d'enseignement, je demeure persuadée d'une chose : ce n'est pas parce qu'un praticien peut parler avec des concepts que sa pratique en est transformée. Il fait plaisir au théoricien en mettant un peu de ces concepts dans sa pensée, jamais je ne soutiendrai que nous tenons là l'indice d'une influence des théories sur les pratiques. Ma visée est, je l'ai dit, de compréhension de ce qui se passe, des événements, des relations. Compréhension souvent après coup qui permet de reprendre, continuer, ne pas s'embourber dans du même. Compréhension avec les mots de tous les jours, et non pas théorisation savante et interprétation sauvage. Travail mené jour après jour, favorisé quand les lieux d'exercice professionnel laissent un espace de paroles, d'échanges, de dialogues sur ce qui arrive, et qu'ils tiennent leurs professionnels comme capables de trouver des solutions là où l'action générale échoue. Évidemment, je plaide ici pour cette démarche clinique à laquelle je m'attelle depuis de nombreuses années et qui donne à l'articulation théorie-pratique des perspectives différentes, et ce tant au niveau de la recherche que de l'intervention.

Mon projet, si ce n'est mon objectif : rendre la **parole du professionnel** authentique lorsqu'il s'adresse à l'autre de la relation. Don de paroles qui repèrent, qui alimentent tout être qui grandit. Je vise une parole habitée, adressée à un autre au singulier ; qui, même si elle dit la colère, ne veut pas sa destruction ; qui, même si elle s'accompagne de gestes qui contraignent la violence d'un autre, ne cherche jamais son humiliation. Cette parole est bonifiée par le savoir des théories et celui de l'expérience humaine — professionnelle ou privée. Elle n'aura sa qualité que si elle est gouvernée par la curiosité d'apprendre ce que d'autres auteurs ont élaboré.

## 5.2 Intuition

De façon identique, je ne souhaite pas substituer à l'intuition une unique pensée logico-déductive. Non, j'enseigne la confiance en une intuition et sa critique car elle est insuffisante pour guider l'action. Nécessaire, elle doit être nourries par les savoirs. Je plaide donc pour une rationalité qui ne disqualifie pas l'intelligence dans l'action, faite de tact, d'écoute, de sensibilité (Cifali, 1994). Pour Adolphe Ferrière (1922), il était de bonne guerre que le pédago-

gue parte « du sain bon sens qui est une intuition mal dégrossie, sujette à l'erreur, mais qui n'en reste pas moins l'instrument le moins mauvais dont dispose l'être humain en présence de l'inconnu, dans les situations où il faut agir coûte que coûte et où l'abstention serait plus désastreuse qu'une action même empirique ». Puis, qu'il prenne la peine de « s'éclairer auprès des hommes qui savent ce que nous ne savons pas ou ce que nous savons mal » et ensuite, de « digérer la science, l'assimiler, en faire la chair de sa chair et le sang de son sang ». Dans la construction d'une intelligence du vivant, personne ne peut faire l'économie de cette dialectique. L'intuition rejetée par le positivisme, prônée par le subjectivisme, est l'otage de tous ceux qui n'ont pour seule perspective qu'une alternance du tout ou rien. Si on lui consacre une place entre une pensée discursive et une pensée dite irrationnelle, on s'épuisera sans doute moins à tirer à hue et à dia.

**L'articulation entre intuition et savoirs** est l'un des nœuds de l'action. Une formation initiale dite scientifique peut en venir à tuer cette capacité intuitive en la dévalorisant par rapport aux savoirs. Dès lors on peut former des êtres dont les savoirs risquent bien d'être appliqués en dépit des éléments de la situation. Et une formation qui irait uniquement dans le sens d'une intuition qu'on a ou qu'on n'a pas travaillerait à fabriquer des professionnels si assurés d'eux-mêmes et de leurs gestes qu'ils s'avèreraient également dangereux.

### 5.3 Théorie et action

La théorie permet-elle de faire « juste » ? C'est le souhait des théoriciens et des praticiens. Rationaliser les actes pour ne pas se tromper. Certains appellent cela l'efficacité des théories pour rendre plus raisonnables ces métiers. Loin de moi l'idée d'affirmer que nous ne pouvons rien espérer de tel. Ma fréquentation de l'histoire m'a rendue prudente. Ce n'est pas parce qu'on part des théories les plus actuelles que l'acte pédagogique et instructif sera « juste », c'est-à-dire que ses effets seront à chaque coup bénéfiques. Nous devons partir d'elles mais cela ne suffit pas.

Ici intervient une position éthique, qui mesure l'action à ses conséquences. Or un geste « juste théoriquement » peut avoir des conséquences négatives, car l'autre à qui il s'adresse le reprend à sa manière, le transforme parfois en réactions imprévisibles. Donc à mon sens, il n'y a de conscience de l'action que si on prend en compte ses conséquences pour tel ou tel enfant, pour tel ou tel groupe. Cette position délivre les praticiens de la hantise d'être justes avant coup et nécessairement. Elle les rend attentifs à ce qu'un savoir « même juste théoriquement » n'aboutit pas toujours à un bénéfice pour l'autre ou les autres de l'interaction. Et que si la théorie permet de transformer son action avant d'agir, elle permet surtout de la reprendre après, pour comprendre ce qui s'est passé, en intégrant la « justesse » de la réaction de l'autre. Entendons-nous, l'autre n'a pas « juste » en soi, simplement sa réaction, sa

surprise sont à entendre comme nécessaires pour lui et nous ne pouvons pas simplement les rejeter parce qu'il n'a pas réagi comme nous l'espérons.

Mes cours ne cherchent pas à faire croire que nous sommes dans le juste parce que nous savons, mais à agir au mieux et à reprendre les effets de notre action en intégrant ce qu'un autre nous dit, à chercher encore et encore ce qui permet d'être bénéfique pour soi et pour l'autre. C'est dire que la justesse de l'action se mesure aussi par ce qui en résulte de bien ou de mal chez un autre ou les autres. Par exemple, cet autre n'apprend pas ! Effectivement c'est ennuyeux, ce n'est pas forcément parce que notre approche théorique est fautive, mais parce qu'il n'est pas possible pour lui de prendre aujourd'hui ce que nous lui proposons. Alors cherchons des détours, nous pourrions peut-être un jour revenir à ce que nous lui avons suggéré. Et pour cela notre compréhension, notre intuition sont un bon guide.

Jusqu'à présent, je n'ai pas évoqué la question pourtant fort actuelle des compétences et de leur rapport aux savoirs des sciences humaines. Or qu'est-ce que je vise ? Certes, des compétences relationnelles. Mais cela ne veut rien dire. Je ressens une certaine réticence vis-à-vis des référentiels de compétences, qui évidemment ne peuvent énoncer comment elles s'acquerraient. Compétences relationnelles ? Oui, par quel travail ? Un cours ex cathedra ne suffit pas, il faut un travail quotidien sur les événements de la vie professionnelle, les difficultés à surmonter, pour acquérir cette qualité dans nos gestes, qualité qui n'est jamais obtenue une fois pour toutes mais sans cesse à reconquérir. Donc je parlerais plus volontiers ici de la qualité des gestes dans leur singularité. Ce que je poursuis encore ? Rendre possibles certaines postures. Celle de comprendre, un peu ; de s'arrêter parfois ; d'énoncer l'action ; de dire la difficulté ; de rendre compte ; de partager pour chercher ; d'être rendu curieux par la difficulté au lieu qu'elle soit seulement ressentie comme lourde. Donc des postures qui préservent une part d'incompréhensible, qui supportent l'incertitude.

## 5.4 Rapport au savoir et à la recherche

Des savoirs sont nécessaires à l'action, les sciences humaines peuvent en produire un certain nombre. Avec un tel constat, on pourrait alors soutenir que la formation des enseignants se doit d'exister dans l'espace universitaire avec des formateurs qui sont eux-mêmes chercheurs, qui entretiennent avec leur matière un rapport de recherche ; qui mus par une énigme transmettent aux étudiants cette recherche.

Encore faudrait-il que ces formateurs universitaires ne clivent pas leur activité, s'ennuyant dans la **transmission**, glorifiant la recherche comme leur seul lieu d'estime, et refusant de s'interroger sur leur manière de transmettre. Donc même universitaire, la transmission peut être à contresens. On enseigne son rapport au savoir et à la recherche, et ce n'est pas sans effet sur ceux qui se forment. Le risque ? Vouloir que les professionnels ressemblent à

des chercheurs de laboratoire. On idéalise alors une rationalité qui ne tient pas dans l'agir quotidien. Sur ce registre, nous avons certainement progressé.

Nous sommes dès lors renvoyés aux images de notre utilisation du **savoir dans l'action**. Chacun y répond selon l'optique théorique qui est la sienne. Cet usage se doit d'être parlé, notre savoir ne peut être transmis sans éthique de son usage. La sociologie a des prolongements différents de ceux de la psychanalyse. Le domaine des relations à soi et aux autres a certainement des exigences autres que celles de l'impact de l'habitus sur les pratiques. Ce qui demeure : que l'enseignant, le formateur, donne à chaque fois les limites et les possibles ; qu'il inaugure une réflexion et ne laisse pas les étudiants se débrouiller, seuls, avec le savoir transmis.

Cela engage tout enseignant universitaire et formateur à interroger leur rapport au savoir, et comment ils l'enseignent. Sont en jeu leur rapport à l'épistémologie du savoir — sa relativité, son historicité, par exemple — et leur croyance dans l'articulation de ce savoir avec la vivance des gestes du métier. Une science transmise sans une élaboration et un partage de ses pré-supposés, de la manière dont elle se construit, de son rapport à la vérité, risque d'avoir des conséquences nocives dans le champ de l'action et provoquer de saines résistances.

Une telle **transmission** n'a donc de chance d'aboutir à la provocation d'une pensée pour l'action que dans la mesure où le détour demandé est explicité. Dans la mesure où des liens sont faits avec la quotidienneté, pour souligner l'importance qu'il y a à entendre parfois différemment certains de nos gestes. Et surtout dans la nécessité de reconnaître notre ignorance, malgré notre vaste savoir. Du côté des formateurs non universitaires, cette question demeure centrale. Ils ont envers les sciences humaines des rapports probablement différents. Pour certains, de soupçon, pour d'autres de mimétisme. Leur rapport peut s'avérer plutôt d'emprunt que de création, et être parfois ainsi plus rigide : « Moins sécurisés dans leurs compétences, ils peuvent alors devenir plus royalistes que le roi, plus scientifiques que les scientifiques, et transmettre ce savoir comme une vérité à ne pas remettre en question, mais surtout sans le contextualiser, sans montrer en quoi il est nécessaire et où sont ses limites face à l'action. Le nœud : comment articulent-ils leur savoir d'expérience et le savoir des sciences humaines » (Cifali, 1991a).

Cette transmission débouche-t-elle alors sur de la modestie ? Ou de la suffisance ? La réponse à cette question signe pour moi la qualité d'une formation.

## 5.5 Histoires d'une résistance

Nous entendons cependant toujours un leitmotiv concernant une **résistance** que développeraient les étudiants, surtout en formation initiale, vis-à-vis de la transmission des théories de sciences humaines, un refus d'aller chercher de tels éléments pour guider leur action. Effets de cultures, résistan-

ces exacerbées dans le monde anglo-saxon plus pragmatique ? Peut-être, mais pas seulement. Cette résistance se donne à lire depuis le début du siècle, en Europe, à Genève en particulier. J'y ai travaillé, il y a longtemps (Cifali, 1987, 1994) pour dire que la résistance n'est pas à mettre au seul compte des praticiens, particulièrement bornés. Elle interroge les théoriciens et leur manière de transmettre, leur éthique par rapport à ce savoir construit, à la manière dont ils en font usage et y associent les praticiens.

Certes, il y a chez certaines catégories professionnelles, une sévère fermeture à apprendre de l'autre théoricien ou même de l'autre collègue. Elle est préoccupante. Comment s'est-elle fabriquée pour que nous ne puissions même plus penser ensemble les problèmes, dans nos complémentarités. Pourquoi l'échange se place-t-il souvent sur le plan de la rivalité : « Si vous savez quelque chose, c'est que je suis ignorant et je ne le supporte pas, donc je vous attaque, je dévalorise votre savoir, le rends ridicule, et reste sur ma manière de penser » ? Je me suis souvent interrogée sur le comment se créait une telle fermeture chez des étudiants devenus professeurs. Comment une certaine transmission du savoir universitaire pouvait, en partie, provoquer de tels effets, conduire à de la suffisance ? Il s'agit surtout du refus des professeurs de collèges et de lycées concernant l'apport des sciences humaines. Ce refus a été fabriqué, par eux et leurs formateurs certainement. Lorsque je lis dans *Le Monde* du 14 mars 2001, que les jeunes professeurs — de moins de 35 ans — répondant à une enquête sur le collège unique, sont très sévères avec leur formation : « Les jeunes sondés la sanctionnent sévèrement. Ils rangent les formations générales, le mémoire professionnel et les enseignements de sciences de l'éducation de l'IUFM parmi '*les plus inutiles*' », je reste dubitative et ne peux accuser seulement l'un des partenaires de complète cécité et de vile résistance.

## 6. ASSISES

Les fondements épistémologiques de ma position dans la transmission et l'agir passent par certaines dimensions que je vais expliciter brièvement.

### 6.1 Dimension clinique

Tout d'abord, ma **démarche** peut être qualifiée de **clinique**, tant en formation initiale — comme je viens de le retracer — qu'en formation continue. Voici comment je décris mon travail en formation continue, avec des professionnels dans un dispositif d'analyse de leurs pratiques : « Partir de ce qui est arrivé. S'extraire d'une situation, l'exposer, la parler, la partager sans crainte et dès lors entrevoir ce qui a été gommé ou ce qui fut trop centré. Abdiquer sa toute-puissance et laisser tomber le masque d'une idéalité. Avancer dans l'incompréhension, égrener l'angoisse et l'incertain. Désigner la limite. Observer, décrire, ne pas demeurer extérieur et mesurer sa propre dimension. Comprendre un peu, accepter la part qui reste incompréhensible. Formuler

des questions. Consentir à se perdre, puis avec le temps, construire des repères. Cultiver le désir de chercher et, du même coup, se former... »

**La démarche clinique** (Cifali, 1996a) désigne un espace où une pratique professionnelle trouve à se théoriser en partant d'une situation singulière et de l'implication de celui qui y est compris comme professionnel. Son outil classique sont les études de cas ; elle fait de l'implication son mode de connaissance. Médecine, psychologie et d'autres métiers s'y réfèrent, de même que de plus en plus en sociologie, ethnologie et sciences humaines (Cifali, 1994). Dans cette démarche, on reconnaît à la fois les savoirs produits en laboratoire, mais également ceux que l'on construit dans la situation vivante dans laquelle nous sommes impliqués.

J'ai donc fait de cette posture clinique l'axe de ma manière d'enseigner mais également de chercher, de construire du savoir. C'est ma façon d'articuler actions et théories, pratique et réflexion, implication et connaissances. Je soutiens que nos qualités de chercheur se révèlent alors proches de celles du praticien (Cifali 1999a).

Ainsi de la psychanalyse à la clinique, j'ai tracé mon chemin. Puis-je assurer qu'il est la perspective inéluctable de l'articulation entre savoirs des sciences humaines et actions professionnelles ? Honnêtement, je réponds par la négative, il existe d'autres allées. Néanmoins je reste persuadée qu'il contient un pan d'horizon, un bout d'intelligence pour le futur. Des chemins plus techno-scientifiques seront d'ailleurs toujours susceptibles de le recouvrir.

## 6.2 Rationalités

La question de l'**usage du savoir** renvoie à notre conception de la rationalité des métiers d'éduquer et d'enseigner. Ma position est ancienne, qui ne croit pas à une rationalité scientifique capable à elle seule de transformer ces métiers. J'aime bien reprendre en historienne des propos tenus il y a longtemps et sur lesquels nous nous fixons encore. Il s'agit de Bernfeld (1975) qui exprimait ceci : « Des forces considérables s'opposent à la création d'une science de l'éducation. La langue elle-même n'a pas de mot spécifiquement conçu pour la désigner ; en tout cas, il est certain que l'opinion publique n'est pas prête à penser scientifiquement ». Bernfeld (1975) ne manquait pas de s'étonner que « de toutes les activités sociales, liées à la vie civilisée, la pédagogie est presque la seule à être privée de ce caractère objectif que confère le statut de science reconnue ». Il rattachait l'origine d'un tel fait « aux constantes psychiques qui sont présentes dans l'éducateur en tant que sujet de l'éducation ». Ou reformulé autrement : « Tous ceux qui traitent de l'enfance ou de la jeunesse se trouvent dans une situation psychologique qui risque de nuire au déroulement de la pensée. Inévitablement, il y a un enfant qu'ils connaissent de façon extrêmement vivante : le souvenir qu'ils ont de leur propre enfance. »

Nous sommes en 1925. Ces propos sont à sa manière repris par un psychanalyste suisse, André Répond (1930), responsable d'une maison de

cure à Malévoz en Valais : « En théorie, pour être parfaite, l'éducation devrait être l'application ferme, raisonnable, intellectuelle, systématique d'un plan qui tiendrait compte des prédispositions de l'enfant et du but à atteindre. De nombreux ouvrages ont été écrits sur cette matière mais leur utilité a été nulle. C'est que, en effet, ils ont surestimé à un point extrême les facteurs intellectuels de l'éducation, c'est-à-dire qu'ils ont fait de celle-ci une œuvre avant tout de l'intelligence, alors qu'au contraire elle est essentiellement affaire d'affectivité et d'instincts. Or qui dit sentiments prédominants, dit irrationalité, dit encore force aveugle, peu ou pas soumise à la correction de la raison et parfois même soustraite complètement à sa connaissance ».

Me positionner comme psychanalyste dans le champ de l'éducation, consiste à penser ces zones passionnelles sans espérer qu'une pure approche scientifique mette fin aux aveuglements. Qu'une telle approche existe, je ne le conteste pas ; ce que je conteste : qu'elle suffise. Il s'agit certes d'introduire de la raison dans cette relation, où l'autre-enfant réveille, non pas l'esprit scientifique de celui qui le rencontre, mais ses forces inconscientes. Comme le rêve, le rapport à l'enfant convoque les forces d'en dessous. Ainsi, il faudrait compter avec celui qui dit éduquer, l'acte dépend de lui, un être humain, un commun des mortels. Sa subjectivité serait l'un des bastions de la résistance à une connaissance de la réalité et rendrait d'autant plus compréhensible le fait qu'un vœu de logique et qu'un amour de la vérité soient si malaisés à préserver.

Nous ne résoudrons pas l'articulation entre nos théories et les pratiques de chacun, sans affronter une telle question.

### 6.3 Subjectivité et intersubjectivité

Le lecteur le sent bien, dans le développement qui est le mien je ne peux regarder l'acte enseignant sans restituer à chacun sa part de subjectivité. Ma conviction : elle est nécessaire à l'agir et à l'interagir. Ce qui m'intéresse : comment elle intervient dans un contexte professionnel cadré, avec un travail prescrit, des objectifs, des rôles, des fonctions. Comment ces contraintes n'empêchent pas les subjectivités de s'exprimer, pour provoquer parfois une rencontre bénéfique, parfois de la destruction.

J'engage le professionnel ou l'étudiant à dire « je » dans son écriture, ce « je » honni que certains ont d'ailleurs de la peine à retrouver. D'où le journal qui force au dialogue entre soi et soi en confrontation avec la parole d'un autre. Subjectivité assumée dans l'action, sans honte. Subjectivité assumée dans la recherche, sans hésitation. Il faut s'entendre, ce n'est pas un enfermement dans soi auquel je travaille, la glorification des subjectivités comme unique pôle intéressant, pas un « je » omniprésent et central que rien d'autre n'intéresse. Non, c'est un travail sur cette subjectivité pour aboutir à une intelligence de soi et de l'autre qui permette que ni soi ni l'autre ne deviennent le centre, toujours à la recherche des modalités de leur rencontre. Je ne rabats pas cette subjectivité sur l'intimité, elle est tout autant sociale, fabrication à partir de contextes particuliers, historiques.

« Je » de l'action, « je » de l'écriture, c'est avec quoi je travaille dans mon souci pour les autres. La psychanalyse nous engage à accompagner le processus de subjectivation. Jean-Pierre Lebrun l'écrit ainsi en pensant « l'éthique de la psychanalyse non plus seulement comme une éthique du sujet, mais plutôt comme une éthique de la subjectivation » (2001 : 101).

## 6.4 Dimension éthique

Peu à peu dans mon travail d'enseignement, en transmettant mon savoir, travaillant avec des professionnels en formation continue, les écoutant, et peut-être à cause aussi d'un intérêt tout personnel, j'ai débouché sur la dimension éthique de ces métiers.

Le passage par la démarche clinique donne un souffle, permet de revisiter le quotidien en luttant contre sa banalisation, sa réduction en des habitudes qui finissent par ennuyer. Ces qualités de l'agir nous emmènent vers une incertitude de l'action qui conduit à son tour au débat éthique. L'apparition de l'éthique dans la réflexion sur l'action enseignante est intéressante (Imbert, 1987). Outre qu'elle réintègre des questions philosophiques, elle permet de nommer ce qui constitue les dilemmes de l'agir. Au lieu de faire croire qu'il est simple de prendre une décision quand on s'appuie sur les résultats de la science, on peut montrer qu'à certains endroits de l'agir, il faut aller chercher des procédures qui reconnaissent l'incertain, les logiques du moindre mal, et aussi les tensions inéluctables entre le positif et son envers (Cifali 1999b). L'éthique n'est qu'une autre manière de dire que la science ne peut déterminer à elle seule l'action. Nous confrontant à l'indécidable, malgré tout nous pouvons agir en recourant à des guides, comme celui de la responsabilité ou de la discussion. Dans la recherche et la formation, il est aussi difficile de ne point se confronter aux problèmes de nos convictions et de notre finitude.

Cette dimension éthique s'inscrit dans l'écriture même des pratiques professionnelles. Si j'y suis venue à partir de la lecture des récits apportés par les étudiants, c'est que « le récit, jamais éthiquement neutre, s'avère être le premier *laboratoire du jugement moral* », comme le formule Ricoeur (1985 : 167). Écrire des fragments de pratiques nous mène inévitablement à articuler soi et l'autre, à interroger les relations inégalitaires et les choix insolubles, les relations de pouvoir, l'obéissance, la soumission et la sollicitude. Là encore, je ne sais si c'est mon souci de l'écriture des pratiques qui m'a fait aboutir aux dimensions éthiques, ou si les dimensions éthiques ont soutenu mon choix de promulguer une certaine écriture chez les étudiants. Cela irait plutôt dans le premier sens, le second renforçant le premier. Comme dans la démarche clinique, une interrogation éthique rappelle l'importance d'une pensée de la singularité, d'un savoir des règles ou des lois, mais surtout leur articulation dans telle ou telle situation, et la certitude qu'on ne peut pas toujours les appliquer, qu'il s'agit alors de poursuivre « un mieux », inventant des repères, les transgressant parfois (Malherbe, 1996, 2000).

## 6.5 Dimensions scripturaires

C'est aussi ouvert un domaine que je n'ai cessé d'effleurer depuis ma thèse en 1979 et par rapport auquel je tente aujourd'hui de rédiger, en collaboration avec Alain André, un ouvrage *Le livre des pratiques. Des professionnels au risque de l'écriture* (à paraître) : celui de l'écriture, l'écriture des pratiques, l'écriture de l'expérience par des praticiens.

À terme, l'**écriture des pratiques** serait-elle un indice de l'influence de l'apport des sciences humaines ? Je répondrai oui. Paradoxalement. L'écriture est l'apanage des théoriciens, des universitaires. Signe de leur pouvoir et de leur notoriété. Ce sont eux qui transmettent les connaissances, s'engagent dans une socialisation de leur savoir par une communauté scientifique. Les praticiens sont tout au plus des lecteurs, de même que les formateurs non universitaires.

Nous pourrions argumenter que chacun a son territoire. Certains cherchent, écrivent et transmettent. D'autres agissent et parlent. Il serait illusoire de penser qu'un professionnel puisse s'approprier le registre de la recherche, de l'écriture et de la transmission d'un savoir. Les positions sont tranchées, et il n'est pas faux de reconnaître que tout le monde ne peut faire la même chose, qu'il y a des territoires réservés, des plages occupées, et des hiérarchies qui signent des différences qu'on ne peut bousculer.

Il importe certes de ne pas rêver l'enseignant à l'image du théoricien, de reconnaître qu'il y a des différences, des priorités point pareilles. Néanmoins si on souhaite qu'un enseignant soit quelqu'un qui réfléchisse, cherche, tente de comprendre les énigmes de son métier, alors il faut aller jusqu'à souhaiter qu'il soit à son tour producteur d'un savoir original, un **savoir de l'expérience**. Pour cela nul miracle, il faudrait intégrer dans leur temps de travail, un temps payé, comme pour les chercheurs. Un temps pour parler, écrire, discuter, se confronter. Dans certains systèmes, ce temps est présent. Trop court, mais présent tout de même. La valorisation de la production d'un savoir de l'expérience par ses professionnels devrait être notre horizon (Cifali, 1996a, 1996b, 1997). Et là pas d'échappatoire, c'est le registre de l'écriture qui en est le signe. L'écriture des pratiques, telle est l'une des perspectives. Pas la seule. Il y a l'écriture militante, l'écriture des idées pédagogiques, des séquences didactiques... Il y a aussi l'écriture du quotidien, de cette action ressourcée par les sciences humaines, sans être entièrement déterminée par elles.

D'autre part, souvent nous nous plaignons, les praticiens ne lisent pas nos livres, disons-nous. On pourrait presque en déduire qu'ils sont de mauvais lecteurs. Ils vont cependant chercher des ouvrages, que nous nommons de vulgarisation, qui font mode, répondent à leurs questions, semble-t-il. S'ils ne nous lisent pas, alors aucune influence possible sur leur pratique. Comment analyser cette constatation ?

Une constante : la plupart des chercheurs ne tiennent pas l'écriture et le travail d'écriture comme faisant partie de la construction de leur objet de

savoir et de sa transmission. Seuls les résultats comptent, si je caricature un peu. Leur livre est adressé surtout à la communauté scientifique dans la perspective d'une crédibilité de leur carrière académique, ils ne s'adressent pas aux praticiens. Quelques auteurs le font, et il faudrait étudier leur style et l'effet de ce style sur la lecture et les lecteurs.

Je ne peux ici parler que de moi. Il est évident que j'ai écrit des livres pour que mes pairs reconnaissent que je possède les outils du chercheur (Cifali, 1982). Puis un autre ouvrage (Cifali, 1994) que j'ai adressé aux professionnels, en continuité de ma parole orale d'enseignement. Je n'ai pas eu l'impression de faire de la vulgarisation comme on l'entend péjorativement. J'avais un souci du lecteur, une adresse qui le prenait comme interlocuteur. Ai-je procédé à une « traduction » de mon savoir ? Peut-être. D'une langue à l'autre, Ricoeur (2001a) l'esquisse, où il s'agit, comme Schleiermacher l'expose, d'un double mouvement « Amener le lecteur à l'auteur », « amener l'auteur au lecteur » par un travail de deuil. « Dire la même chose mais autrement ». Telle est l'exigence de la traduction pour que le lecteur vienne à l'auteur. Nous aurions ainsi à nous intéresser plus spécifiquement à la place de notre lecteur, à la réception de nos ouvrages. L'herméneutique de la réception pourrait nous y aider (Jauss, 1990), par exemple.

Et puis, c'est vers une poétique que je me retourne aujourd'hui. Michel de Certeau l'évoque. Dans le style d'écriture de sa recherche historique, il met le poème comme subversion ultime d'un discours qui ne veut pas s'avouer qu'il ne fait que reconstruire le réel perdu. Cette entrée du poème dans le texte scientifique, comme qualité et style d'écriture, rejoint la pensée de philosophes et d'écrivains, comme Jacques Rancière (2001). Une telle écriture qui se laisserait subvertir par le poétique — la métaphore — aurait-elle davantage d'effet sur les pratiques, sur la réflexion que les professionnels mènent sur leurs actes ? Serait-elle davantage lue par les praticiens ? Je ne le sais. Cela me plairait à nouveau de pouvoir l'espérer. Si je pense à une lecture qui transformerait la pratique, c'est en effet vers le littéraire que je me tournerai.

Dès à présent, nous pouvons déjà nous demander comment nous racontons nos savoirs...