

apprendre des théories dont il sent bien qu'elles ne seront pas un guide immédiat d'action.

Aussi une formation, qui ne délivrerait que des savoirs extérieurs : savoirs de la psychologie, de la sociologie, de l'anthropologie, etc., fournirait probablement des morceaux d'assurance, mais pas tous les instruments pour s'y repérer. On procède parfois encore à un saupoudrage : un petit peu de ceci, puis de cela. On risque la superficialité que les formés finissent, avec raison, par rejeter après coup. A quoi cela leur a-t-il servi ? On a multiplié les apports, au point de ne plus laisser d'espace pour construire une réflexion personnelle. Une formation technicienne qui fait croire qu'on peut ainsi tout maîtriser accentue chez certains l'angoisse de n'y pas arriver et bloque la pensée propre.

Il s'agit aussi de reconnaître que si nous avons évolué — les théories de ceux qui nous ont précédés sont souvent caduques ; si on peut aisément mesurer leur erreurs, ce sont ceux qui nous succéderont qui désigneront à leur tour nos lacunes¹. Partir de nos connaissances présentes pour imaginer des outils pédagogiques est certes nécessaire, mais, si on ne veut pas entrer dans des aberrations, il nous faut toujours prêter l'oreille à ce qu'un autre apporte de différent. Non pas le rapporter à nos théories et l'exclure s'il n'y souscrit pas, mais l'entendre quand il les déjoue.

Eloge modéré de l'intuition

Au détour d'un entretien ou lors d'une réunion de travail, un argument vient fréquemment appuyer la position de certains praticiens à l'égard de l'usage des théories : « Quand un enfant est là, devant moi, hurlant et gesticulant, en pleurs ou hilare, je n'ai guère le temps de me demander ce que diraient ou feraient Winnicott, Freud ou Piaget. Mon intuition n'est-

1. O. Mannoni, Itard et son sauvage, *Clefs pour l'imaginaire*, Paris, Seuil, 1969.

elle pas alors plus précieuse pour guider ma réponse, que toutes les théories qu'il m'aura fallu apprendre ? » Dans l'espace de sa pratique, un éducateur dit ne s'y prendre que rarement de manière logique et intellectuelle, n'avoir le temps ni de déduire ni d'appliquer. Et si, d'aventure, il le fait, c'est avec le sentiment « que ça sonne faux ». Parfois, dit-il encore, le passage par la théorie l'a distancié de son action, la chose est détruite d'avoir été trop analysée. A l'instant d'une réponse, au moment d'une décision, il ne peut pas mettre de mots sur ce qui s'est passé. « Cela m'est venu, on ne sait d'où ; cela s'est imposé sans que je sache comment : comme en dessous, inconsciemment. » Une certitude l'habite : cela s'est fait de l'intérieur sans qu'intervienne une réflexion rationnelle ou déductive. L'expérience au nom de quoi il parle l'engage dans des extrapolations aventureuses, tandis que fort de son intuition, de son instinct, sa résistance s'organise contre l'accès aux théories qualifiées d'inutiles.

Il ne sert à rien de rejeter son intuition de praticien, ni de lui laisser croire qu'elle serait le mode infaillible de la connaissance du vivant. Encore que Henri Bergson y voyait : « La sympathie par laquelle on se transporte à l'intérieur d'un objet pour coïncider avec ce qu'il a d'unique et par conséquent d'inexprimable »¹ : la seule forme de connaissance qui puisse atteindre le vivant, un vivant caractérisé par sa mobilité et par son rapport particulier au temps, par sa singularité. Cette définition souligne que l'intuition n'est pas, comme on le suppose trop vite, en opposition avec une pensée analytique, discursive et déductrice. Le passage par la philosophie donne à l'expérience d'un enseignant un statut différent, participant d'un débat d'idées : il n'est pas en retard d'une lune comme on le sous-entend parfois, pas plus qu'il ne partage avec les femmes, les enfants et les primitifs « un reste de pensée ancienne », une survivance magique qui aurait dû dispa-

1. H. Bergson, *La pensée et le mouvant*, Paris, PUF, 1975, p. 181.

raître depuis longtemps. Non. Mais si on s'en tient aux apparences, à notre intuition première en espérant qu'elle touche juste à chaque fois, qu'elle soit immédiatement en accord avec la complexité de la situation, on ne manquera pas de s'aveugler, de se confondre avec l'autre.

A s'y fier uniquement, aucune chance en effet de sortir de nos préjugés et projections imaginaires. L'intuition requise dans l'urgence n'est pas à elle seule susceptible de nous indiquer qu'on s'égare. La peur est habituellement grande de tomber dans « l'erreur », le mot tabou est prononcé. Ce que l'on cherche désespérément dans le Savoir, c'est justement de l'éviter, de trouver dans le rapport à l'autre la réponse juste du premier coup, ce qui arrive rarement. Faut-il s'en affliger ? De l'erreur reconnue naît la possibilité de parvenir à un dégagement de connaissance. N'est-ce pas de l'échec que commence le désillusionnement ? Certes, il y a des fautes professionnelles à ne pas commettre, mais il convient de découvrir que l'erreur est bénéfique et que, dans la relation intersubjective, la manière juste ne nous appartient pas en propre. En revanche, une parole non entendue, un espace qu'un autre n'a aucun gré de s'approprier, une solution dédaignée, un geste qui fait pleurer, un silence qui provoque la fermeture sont autant d'indices qui incitent à poursuivre. Comment prendre la mesure de nos erreurs ? Telle est la question. Si on s'en tient à l'intuition, alors, comme le dit Winnicott aux médecins¹, rien ne viendra désigner les « trous de votre connaissance ». La possibilité d'entendre l'erreur survient bel et bien dans le passage par la théorie : c'est le recours à ce qui a été lu qui permet de penser l'intuition première et l'impact qu'elle a entraîné ; c'est la traversée opérée dans les livres qui autorise à revenir après coup sur ce qui s'est passé, non pour expliquer, non pour intellectualiser, mais pour saisir ce qui se cache derrière une réponse, celle

1. D. W. Winnicott, Pour une étude objective de la nature humaine, *L'enfant et le monde extérieur*, Paris, Payot, 1972.

d'un autre et surtout la sienne. Les deux attitudes ne sont pas en opposition, elles se complètent.

La compréhension d'une situation complexe n'est jamais immédiate, elle se construit à force de signes de part et d'autre. Elle est le résultat d'un travail que nul ne peut faire à la place de quiconque. C'est à la solitude d'une telle reconstruction que chacun est renvoyé, la solitude de l'écrivain d'intelligence avec son art, celle du psychanalyste dans la cure. Nul savoir, nulle garantie pour venir lever la difficulté consécutive à cette solitude, si ce n'est une parole échangée, plus tard, avec ceux qui acceptent d'en être le support.

Lorsque Bergson parle de l'intuition ultime du philosophe ou du romancier, il soutient qu'elle ne surgit qu'après l'accumulation de matériel, de données, de faits, qu'elle se prépare de longue date, même si rien ne paraît filtrer. Elle n'advient qu'après avoir patiemment incubée, après s'être alimentée en silence des données de la connaissance. Pour Adolphe Ferrière, il était de bonne guerre que le pédagogue 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 »¹. Dans la construction d'une intelligence du vivant, personne ne peut faire l'économie de cette dialectique. L'intuition rejetée par le rationalisme, 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.

1. A. Ferrière, *L'école active*, Genève, 1922, p. 6.

Pour qu'une mise en réflexion soit envisageable, il faut accepter la perte de l'illusion scientifique tout en maintenant le désir d'une intelligibilité, et cesser d'osciller entre une détermination purement scientifique et le seul recours à l'intuition. Pour cerner l'ampleur de la difficulté, disons que la psychanalyse ne s'est pas complètement débarrassée pour elle-même du double écueil d'une dévalorisation ou d'une survalorisation de la construction théorique. Elle n'a cessé, selon les époques et les individus, tantôt d'être « réduite à une affaire de tact ou de finesse, à une sorte d'art ou de manière », tantôt d'être poussée vers un « dogmatisme et un fétichisme théorique »¹.

Aussi le métier d'éduquer et d'enseigner ne peut espérer instaurer une intelligence de son acte qui ne cède ni au rationalisme ni au subjectivisme qu'en abordant franchement son difficile rapport au savoir. C'est le formateur qui est ici sur le pont. Du rapport à son savoir, de ses compétences, de sa suffisance, dépendra le rejet ou l'acceptation, le désir de penser cette praxis ou le refus de toute réflexivité. La résistance à la formation des futurs gens du métier est légendaire. Plus on monte dans l'échelle des âges à enseigner, moins on veut apprendre : on croit savoir déjà et on méprise ce formateur de sciences humaines qui est si peu sûr de son objet ou qui parfois le transmet, il faut l'avouer, sans rien entendre du questionnement spécifique à une praxis.

Chaque formateur aurait impérativement à interroger son rapport à l'usage des savoirs : « Est-il de foi technocratique, qui croit tout résoudre avec la raison, le calcul et l'objectivité ; peut-il entrer dans l'immaîtrisé d'une pratique quotidienne, ou l'angoisse suscitée par une telle perspective le pousse-t-elle à trouver de quoi maîtriser plus encore ? » Ce sont certains formateurs qui tiennent tant à leur territoire qu'ils balisent une praxis par de simples cordeaux. Pour for-

1. P. Bercherie, *Genèse des concepts freudiens*, Paris, Navarin, 1983, p. 387.

mer à ce métier, il s'agit de s'être repéré soi-même, avoir pris distance avec son savoir, l'avoir relativisé, pouvoir le partager dans l'humour et non dans l'exclusivité sérieuse d'un credo nouvellement formulé.

Ce sont des outils pour penser la complexité de ce métier qu'il s'agit de transmettre : des boussoles pour naviguer ; des techniques pour monter et démonter la voile par tous les temps ; des savoirs sur les vents et sur ce qui est toujours imprévisible. Des techniques certes, mais aussi une éthique de la navigation : acquérir cette capacité de poser des questions même si elles sont sans réponse ; conserver une modestie quant à l'autre et des interrogations quant à soi ; préserver une humanité et le désir de rencontrer un être imprévisible autour de la médiation du savoir. Position éthique¹ qui prend en charge « ce qui résiste le plus à la scientificité » et maintient ainsi « une croyance à l'intelligibilité des choses »², le droit à un sens.

A chaque époque, on parle de l'évolution du métier d'enseigner. La psychanalyse y aura probablement sa part, à côté des sciences, des arts, de l'histoire, des lettres, de la poésie et de la philosophie. Une part qui ne se résume pas en trois cours sur Freud.

Vers une démarche clinique

Au fil des pages, une prière est revenue : que dans les métiers de l'humain on travaille ce qu'il advient, qu'on ne s'arrête pas à la première explication venue, qu'on construise un guide de ses actes et de ses paroles. Réflexivité, pensée de la subjectivité, repérages : des mots dont la répétition n'a volontairement pas été évitée. Je n'en ai cependant jamais

1. F. Imbert, *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, Matrice, 1987 ; P. Meirieu, *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*, Paris, ESF, 1991.

2. M. de Certeau, L'histoire dans une politique de la science, *Esprit*, 1981, p. 129.

donné le mode d'emploi, évoquant entre les lignes comment on pourrait s'y engager. Pas de recette miracle à attendre, ni de solution d'ensemble, ni de stratégie avérée, juste un outil précieux mais fragile qui réunit les métiers de l'humain : une démarche clinique¹.

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 désigne un espace où une pratique 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 est les études de cas ; elle fait de l'implication son mode de connaissance. Médecine, psychologie et d'autres métiers s'y réfèrent de plus en plus : sociologie, ethnologie et sciences humaines. Partir du matériau brut de la pratique n'est pas nouveau. Des montages d'observation sur le plan cognitif peuvent y ressembler. Ici, cependant, importe un travail sur soi en relation avec un autre autour d'un savoir médiateur.

Parler instaure une distance, un déplacement ; une intelligence du vivant s'installe. Au préalable, des précautions sont à prendre pour qu'une parole délivrée de ses pesanteurs institutionnelles devienne possible. On la sait fragile, avec ses hésitations et ses résistances ; il est si facile de l'empêcher dès le départ par quelque enjeu de pouvoir. Une telle démarche

1. C. Revault d'Allonnes *et al.*, *La démarche clinique en sciences humaines*, Paris, Dunod, 1989 ; F. Imbert, Groupes Balint et formation des pédagogues, *Pratique de formation (Analyses)*, n° 23, 1992.

se tient hors regard institutionnel, dans un contrat qui ressemble à celui qu'entretient le patient avec un psychanalyste. Une clause du « secret » lie les participants. Pas d'utilisation extérieure de ce qui est dit, pas de paroles colportées à l'un ou à l'autre, pas de commentaire en dehors. Ce secret qui protège est souvent bien compris. Il peut l'être mal si on pense qu'un quidam n'y souscrira pas. Dès lors, le travail ne peut se réaliser en authenticité : on essaiera constamment de se couvrir, dans l'angoisse d'un mésusage de ses propos.

Nul ne peut être contraint à ce travail. Si l'exigence est de partir, à chaque séance, de la pratique professionnelle, il n'y a pas d'impératif de la parole ; le travail peut aussi se faire en silence à partir de la situation du voisin. Cela permet à certains de prendre leur temps, tout en restant partie prenante. Cette liberté est nécessaire pour qu'une parole puisse se prendre et ne découle pas d'un impératif catégorique. Une parole s'y déroule donc, mais pas une parole qui tente de faire une synthèse, de décrire la situation dans ses menus détails, qui essaie de tout dire pour être le plus explicite. A cela on s'épuiserait, le temps manquerait, et on postulerait que construire du savoir sur une situation complexe et déduire une « bonne » solution advient seulement dans l'accumulation de tous les paramètres. Alors ? Il s'agit d'une parole qui tourne autour, qui dit l'incompréhension. Qui le dit dans l'émotion d'un trop plein, du dedans de son aveuglement. Elle n'a pas à être logique, déductive, explicative, elle dit au plus proche ce qui, à cet instant, peut être nommé. Il y a des trous, des blancs, des non-dits. Parler ainsi, accepter de partager ce qui inquiète, même dans cette si grande approximation ; n'être plus tout à fait dedans ; ne plus en faire une chose privée, et la situation se dédramatise. C'est l'un des effets du partage. Un tel travail joue avec les associations. Même si la situation présentée n'appartient qu'au registre professionnel, on procède à des recoupements. On se déplace et on reprend. Ce travail ne s'arrête pas au temps imparti de la rencontre, il se poursuit après. On part du singulier, et

pourtant quelque chose est touché qui n'est plus seulement la subjectivité de chacun. On y apprend à réguler la distance, à entendre ses implications, à oser dire la difficulté, à partager ses impuissances.

Chacun écoute celui qui essaie de cerner là où il bute, de raconter la mort et l'angoisse, et chacun est renvoyé à son espace professionnel, à ses difficultés qui se relativisent. De l'énergie est retrouvée pour les affronter, alors même que tout semblait dramatique. « Je ne suis plus tout à fait seul et ce que je vis n'est pas seulement à mettre au compte de ma propre insuffisance. » Ça appartient à la difficulté du métier : « J'y suis pour quelque chose certes, mais pas pour tout. » On ne peut espérer de cette parole partagée ni une explication, ni une compréhension spécifique. Quelque chose se passe, qui déplace. Souvent l'autre de la situation se retrouve « miraculeusement » différent quelques jours après. Là où gisait le problème, cela s'est dénoué. Pas à chaque fois, bien sûr, mais parfois. On en reste pantois. Beaucoup de facteurs ont pu jouer dans l'évolution de la situation. Cette parole partagée y est peut-être pour rien. On peut vouloir faire plaisir et voir la situation avec d'autres yeux, alors que rien n'a vraiment changé. C'est possible. Pourtant, trop de déplacements adviennent pour que ce partage n'y soit pas pour quelque chose.

A plusieurs, on travaille. Michaël Balint a démontré le bénéfique de réaliser ce travail en groupe. « L'individu peut affronter plus facilement la reconnaissance de ses erreurs lorsqu'il sait que le groupe le comprend, peut identifier avec lui ces erreurs et lorsqu'il s'aperçoit qu'il n'est pas le seul à les commettre »¹, écrit-il. Ce bénéfique, on ne peut l'escompter qu'avec des praticiens ayant une expérience à laquelle ils se réfèrent, pour qui le partenaire du travail commun est également estimé. Un minimum de confiance est requis : l'autre participant n'est pas *a priori* celui dont on se méfie, devant

1. M. Balint, *Le médecin, son malade et la maladie*, Paris, PUF, 1960. p. 309.

qui on ne veut pas parler. Une telle démarche en formation initiale peut se révéler contre-indiquée si ceux qui la poursuivent ne s'estiment pas, entrent dans la rivalité et chutent dans la mise en jugement ; si de l'autre on n'accepte pas d'apprendre ; si on ne se réfère qu'à celui qui est censé posséder le savoir, dévalorisant tout autre apport.

C'est toujours du jugement dont il s'agit de se défaire, au profit de cette question : « Comment puis-je être avec celui qui est en impasse, en désarroi ; comment travailler ma parole par rapport à lui. » Souvent devant l'émotion, on se contente de lui demander par curiosité angoissée des précisions. Devant l'imbroglio, on cherche à en savoir plus, même si ces détails ne seront d'aucune utilité pour entendre. Ou on y va trop rapidement de son conseil : « Je ferais ainsi... » Pas facile de saisir quelle position prendre face à lui, pour qu'il construise ce qui lui appartient. Mais cela finit aussi par s'apprendre.

Et le savoir théorique ? Et les lois du développement, les livres et tout le savoir déjà-là des sciences humaines et de la psychanalyse ? La démarche clinique vient après que l'on ait monté des scénarios didactiques, élaboré des programmes. Le savoir déjà-là est nécessaire, même s'il n'intervient pas directement comme explication, comme illustration. A travers pareille démarche on construit un autre savoir. Il n'est souvent ni visible ni nommable. Il s'écrit dans des récits. On semble bien avoir progressé, n'être plus comme avant, avoir acquis des outils pour se débrouiller devant l'urgence. On n'est pas tellement plus assuré, tellement plus armé, mais on se confronte à l'angoisse, à la difficulté, avec non pas de l'indifférence mais à la recherche d'une juste distance. On se repère dans ce qu'on fait, et si on éprouve toujours une solitude on ne s'en plaint plus autant...

Certains penseront qu'on œuvre ainsi dans un leurre. Personne ne vérifie si ce qui est dit est juste, si la situation racontée n'est pas biaisée, si on ne ment tout simplement pas abusant le monde. Un tel travail serait alors du délire, nocif

puisque sans garde-fous dans la réalité. Mieux vaudrait une observation scrupuleuse avec plusieurs observateurs pour comprendre et produire du savoir ; aller sur le terrain pour certifier que cela se passe effectivement comme on l'a dit. Ici réside la différence. Celui qui fait confiance à la parole sait qu'elle révèle ce qui ne pouvait pas se dire.

Construire du savoir sur du « si proche », est-ce sage ? Oui. La psychanalyse engage à n'y pas renoncer. Le risque ? Des perturbations. Le bénéfice ? De possibles élucidations si un travail se réalise vis-à-vis des turbulences décelées ; la production d'un savoir au creux même de subjectivité et de l'imaginaire. Ceci est précieux pour tous ceux qui viennent du terrain. Un praticien qui tente de construire un savoir à partir de sa pratique quotidienne travaille sur un objet dans lequel il est impliqué. Il ne peut en être autrement. Soit on lui reprochera toujours d'être partial, et les plaintes risquent indéfiniment de se perpétuer. Soit on fait de cette implication la base de la production de son savoir. La condition ? Prendre en compte les effets inévitables de cette implication, c'est-à-dire son transfert et contre-transfert. La démarche clinique rend envisageable un tel travail. Un chercheur le sait aussi pour lui-même, son objet de recherche n'est pas neutre et son implication crée des perturbations¹. Par exemple, pour qu'une recherche sur le terrain ne se bloque pas définitivement, à l'instant où elle rencontre une résistance et stagne, il lui est nécessaire de s'interroger sur ce qui a été mis en jeu de son côté. Sans ce retour sur lui-même, la recherche n'aboutit pas et la construction du savoir est biaisée. Tous ces phénomènes sont connus, pourtant on préfère la plupart du temps faire comme si aucune déformation de ce type n'était à l'œuvre. Et partout on se prive d'un matériel inestimable qui, s'il était reconnu comme valide, entraînerait un cher-

1. G. Devereux, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 1980.

cheur, un praticien, un formateur à une constante régulation de la distance d'avec leur objet, à une modestie les poussant à relativiser la portée de ce qu'ils recherchent, sans pour autant renoncer à construire, jour après jour, le savoir de leur action.

... Toujours nous serons astreints à nommer, tracer des bords, marquer des frontières, reprendre une à une les peurs, jongler avec toutes les dimensions, penser l'instantané, et à travailler notre implication.