

L'écriture de l'expérience en tant que dispositif formatif

BESSA MYFTIU, MIREILLE CIFALI

Abstract: *The authors try to specify the positions on which their educational actions rely. Those actions can be connected either to the initial studies or to lifelong learning: they, thus, tackle the issue of writing and literature as thought of experience; then they define a clinical approach as a starting epistemological basis. The developing of the experience's writing can be carried out in different areas such as the writing lab, the teachers' training seminars connected for example to teachers' experiences as students, the writing clinical seminars through narrations related to professional situations. This approach deals with different kind of writings: the diary, the fragment, the narrative, the fiction, the story. But every time there's something that remains: a kind of trainer's ethics, a respect for the daily professional gestures and a background to guarantee the freedom of thought.*

Résumé: *Les auteurs tentent de préciser les positions sur lesquelles sont fondées leurs interventions de formation, que celles-ci soient liées à des études initiales ou continues: elles abordent ainsi la question de l'écriture et de la littérature comme pensée de l'expérience; puis elles définissent une approche clinique comme étant leur soubassement épistémologique. Travailler l'écriture de l'expérience peut se réaliser dans différents cadres, ceux d'ateliers d'écritures, de séminaires de formation liés par exemple au passé d'élève pour des enseignants, de séminaires cliniques liés à l'écriture de situations professionnelles à travers des récits. Cela passe par différents types d'écriture: le journal, le fragment, le récit, la fiction, le conte. Mais à chaque fois quelque chose persiste: une certaine éthique du formateur, un respect du quotidien des gestes professionnels et un cadre pour garantir une liberté de pensée.*

Mots clés: *formation, enseignants, écriture, narration, professionnalité.*

1. Expériences

La vie des enseignants regorge d'histoires... Toute petite, j'entendais mes parents se raconter leurs expériences d'enseignant l'un à l'autre. Pour ma mère, cela se passait au présent, car elle enseignait. Mon père lui répondait par des expériences du passé: en tant qu'écrivain dissident, depuis long-

temps le régime communiste lui avait interdit de transmettre des savoirs. Il vendait des cigarettes dans un petit kiosque de la capitale. Quant à ma mère, elle s'adonnait avec passion à la biologie, la botanique et la zoologie. Mais les histoires qu'elle apportait à la maison ne traitaient ni d'animaux ni de plantes. Elles concernaient ses élèves. En faisant semblant de lire dans un coin de la cuisine – notre unique pièce commune – je suivais bouche bée les aventures des enfants difficiles que ma mère confiait à mon père, afin de chercher ensemble des solutions. Elle se donnait beaucoup de peine afin de les motiver pour apprendre. Elle jouait avec eux au volleyball et les mettait en valeur dans bien d'autres domaines que l'apprentissage. Elle s'intéressait à leur vie en dehors de l'école. Ces élèves à problèmes, rejetés de partout, habitaient notre maison par leur présence virtuelle. Je me souviens surtout d'Edmond, un garçon très intelligent, selon les dires de ma mère. Mais il n'apprenait pas, il s'absentait, il n'avait ni cahier ni crayon, bref c'était un vagabond. Après avoir essayé toutes les méthodes douces avec lui, elle a insisté pour parler au père de l'élève. Une peur bleue s'est emparée d'Edmond. Il a supplié ma mère de ne rien dire au père, mais la coupe était déjà pleine; elle n'a pas tenu compte de cette demande.

Le père d'Edmond est donc venu à la rencontre de la maîtresse. Il a entendu ses paroles calmement, l'a remerciée et a prononcé entre ses dents: "On va régler ça". Maman est rentrée contente à la maison: enfin l'attitude d'Edmond allait changer, elle espérait beaucoup que l'autorité du père aurait une influence sur cet élève que rien ne motivait. Mais le lendemain il n'est pas venu à l'école. Inquiète et surtout énervée, ma mère a regardé dans le registre de classe l'adresse d'Edmond. Une fois sa leçon terminée, elle s'y est rendue directement. Elle a traversé le grand boulevard, est montée le long d'une rue et a tourné dans une petite ruelle. A peine avait-elle fait quelques pas sur le pavé en pierre, qu'elle est restée pétrifiée sur place. Elle n'arrivait plus à avancer, ses pieds s'étaient bloqués, son cœur avait cessé de battre, ses yeux n'arrivaient pas à cerner le tableau invraisemblable qui s'offrait au bout de la ruelle: Edmond était attaché à un poteau au moyen de fils électriques. Après avoir vécu quelques instants d'horreur, ma mère est arrivée à détacher ses pieds du sol. Elle a couru vers Edmond. Bien qu'il fasse froid, il était torse nu. Les fils avaient laissé des traces bleues sur sa poitrine fragile. Il n'arrivait même plus à pleurer, tant il était fatigué. Mort de faim et de soif depuis vingt-quatre heures, il a accueilli ma mère comme un cadeau inespéré du destin. Elle lui a demandé pardon, les larmes aux yeux. Voir ce garçon de douze ans souffrir le martyr a cause de sa dénonciation, a éveillé chez ma mère une culpabilité sans limites.

Cette ancienne histoire m'est revenue récemment en mémoire durant l'un des séminaires de formation continue: une des enseignantes avait écrit un récit qui traitait exactement de la même problématique. Après avoir obligé un élève de faire signer son carnet de notes par ses parents – sans prendre en considération les supplications et la peur qu'elle avait lu dans le regard de l'enfant – elle fut submergée par le même sentiment de culpabilité que ma mère en remarquant des traces bleues sur le dos de l'enfant durant la leçon de gymnastique. Il y avait plus de trente ans d'écart entre ses deux événements. L'un était arrivé dans l'Albanie communiste, et l'autre dans la Suisse démocratique, de surcroît neutre. Mais les natures humaines ainsi que leurs problèmes se ressemblent, indépendamment des pays, des régimes politiques, des cultures et des coutumes. J'ai raconté cette histoire aux enseignants en formation et ils m'ont tous posé la question suivante: «Qu'a donc fait, votre mère?»

Mais je ne me souvenais plus. Je me souvenais seulement que par la suite Edmond avait changé, or je ne savais pas comment maman s'y était prise. J'ai regretté amèrement qu'à l'époque de mon enfance aucun séminaire d'écriture de l'expérience n'ait été mis en place pour les enseignants albanais. Ma mère n'a pas écrit cette histoire; à présent elle ne se rappelle sûrement plus de cet élève tant chéri autrefois. Elle montrait avec fierté à mon père les progrès d'Edmond et j'essayais d'imaginer ce garçon de douze ans aux yeux bleu ciel qui avait opté enfin pour le droit chemin...

Aujourd'hui, j'essaye d'imaginer les protagonistes des récits écrits par les enseignants en formation. Tant d'années se sont passées, des régimes politiques se sont écroulés mais les préoccupations des maîtres sont restées les mêmes: c'est pourquoi interroger l'expérience d'autrui – même éloigné dans l'espace et dans le temps – peut constituer un point de repère à la réflexion sur l'éducation et l'apprentissage.

C'est ce qui ressort des discussions animées des participants au séminaire "Enseigner à des adolescents – dimensions affectives et relationnelles". Je leur ai proposé un travail de réflexion concernant l'adolescence dans un contexte scolaire, basé non seulement sur des apports théoriques et le raisonnement, mais également sur l'expérience de chacun d'entre eux. Je les ai invités à témoigner à propos d'événements qui ont marqué leur vie d'adolescent ou leur pratique de professionnel avec les adolescents. Fidèle à la devise de Kant, «l'homme peut s'instruire de trois manières: par la nature ou l'expérience, par les récits et par le raisonnement», j'ai pris le parti de tenter dans ce séminaire l'instruction par le récit, en tant que forme de transmission de l'expérience. Ces récits traiteraient des thématiques propres

à l'adolescence: Refus d'apprendre, L'adolescent face au savoir, Souffrance éprouvée, Culpabilité, Honte, Norme et différence, L'adolescent et le groupe, Solitude, Place de l'autorité, Fragilité narcissique, Violence et agressivité, Amour et Haine, Quête d'identité, Séduction et Sexualité, Phénomène du bouc émissaire, Punition, Apprendre à penser, Limites de la liberté, etc.

Afin de considérer le problème sous tous ses aspects, je leur ai proposé trois éclairages différents sur une même thématique: l'un du point de vue de l'adolescent, l'autre du point de vue du professionnel et le troisième d'un point de vue théorique. J'espérais que la conjugaison des trois postures nous donnerait la possibilité d'une compréhension approfondie du sujet traité.

Tout d'abord, je me suis heurté à leur étonnement, voire leur refus. Il n'a pas été facile pour les enseignants du secondaire d'accepter le défi que relève l'écriture. Quand j'ai proposé le récit en tant que mode de réflexion, la plupart ont froncé les sourcils. Il y a même l'un d'entre eux qui s'est écrié: «Je suis enseignant de mathématiques! Cela ne m'intéresse pas de me mettre dans la peau d'un écrivain pour décrire ce qui m'arrive!» J'ai essayé de le raisonner: en tant qu'enseignant de mathématiques il se trouvait également devant le refus d'apprendre et des problèmes éthiques inévitables dans une société qui se veut multinationale. Ce même enseignant a écrit par la suite le plus beau récit de la volée. Car la magie de l'écriture a de l'influence même sur les incrédules et ceux qui ignorent son effet. Pour peu qu'on se soumette à l'exercice.

Après avoir beaucoup douté e réfléchi, tous les participants ont finalement pris beaucoup de plaisir à construire un savoir qui passe aussi par l'émotion. Ils ont également adoré partager le savoir des autres, à chaque fois unique, car l'expérience ne se prête jamais à l'exacte répétition – les détails sont toujours infiniment différents, bien que la problématique puisse rester la même. J'ai suivi avec passion chaque récit, témoin des difficultés, des impasses, des réussites ou des échecs propres à la vie quotidienne des maîtres, qu'ils enseignent la physique, la géométrie ou la littérature; les enseignants des mathématiques également sont soumis aux mêmes épreuves que les autres...

Durant le séminaire régnait un silence absolu. Pour un formateur d'aujourd'hui il s'agit d'un luxe exceptionnel. J'ai eu la chance de jouir de cette sorte de calme qui s'installe de lui-même, grâce à la curiosité et l'émotion avec laquelle était accueilli chaque récit écrit par les participants au séminaire. Après la lecture, fait à voix haute par l'auteur du récit, une discussion animée s'engageait. Chacun racontait une histoire semblable à

celle qu'il avait entendu, en se trouvant dans la même impasse. Chacun réfléchissait à une solution possible. Ensemble, les enseignants en formation partaient à la recherche des pistes d'action envisageables.

L'écriture les avait amenés très loin dans leurs tentatives de compréhension. Selon un système d'évaluation interne, elle les avait enrichi, leur avait donné la possibilité d'une prise de distance, les avait aidé dans le processus de l'auto réflexion. Selon d'autres, il s'agissait d'un apport important pour leur pratique d'enseignant, d'un échange d'idées avec les collègues. Le contenu du séminaire est jugé très attaché au vécu, au réel. Cette forme de travail originale et adéquate a permis à quelques enseignants d'exposer leurs points de vue sans être jugés et de pouvoir discuter librement, sans peur de se sentir les seuls incapables.

Le débat qui suit les lectures est considéré comme étant aussi important que la lecture elle-même: très riche, tant au niveau théorique qu'au niveau pratique, il permet de valoriser les expériences professionnelles et personnelles. Les enseignants en formation ont trouvé stimulant pour leur travail de pouvoir parler de sujets concrets. L'implication personnelle a permis au groupe de participants de se souder. La liberté dans le choix de la thématique a également joué un rôle positif, car chacun a assumé sa propre responsabilité.

Cette expérience avec les enseignants du secondaire a été très positive et a montré que malgré l'incrédulité du début, l'écriture des récits est un élément non négligeable de formation, et d'auto-formation. Elle permet de tisser des liens, de dépasser des peurs, de chercher ensemble des solutions et de ne pas se sentir seul dans sa difficulté. Elle permet de réfléchir d'une autre façon, à travers des moyens beaucoup plus proches de la vie quotidienne et de renouer non seulement avec son enfance, mais également avec le passé de la civilisation humaine. Le récit est aussi ancien que l'humanité; il constitue une des premières formes de la transmission des connaissances. Reconstitue à travers l'écriture, il permet de repenser l'action en gardant l'émotion ressentie et d'aller ainsi beaucoup plus loin dans sa réflexion, car elle n'est pas entravée par des cadres théoriques. Et de toute façon, chaque théorie est sortie de la pratique – c'est à partir de la pratique qu'on peut théoriser. Qu'y a-t-il de plus proche de la pratique que les expériences sur le terrain? Les partager et les réfléchir font parti du processus de l'écriture, car nous écrivons toujours pour un lecteur probable, et nous sommes obligés de penser ce qui va être écrit.

C'est pourquoi l'écriture de l'expérience constitue un important dispositif de formation pour les enseignants: elle leur permet de prendre de la

distance avec les actes commis et d'approfondir leur sens. Elle leur permet également de s'arrêter un temps pour réfléchir, afin de mieux préparer l'avenir. Toute la personnalité de celui qui écrit se mobilise, car un récit est rédigé autant avec le cœur qu'avec l'esprit. L'acte d'écrire peut parfois se réaliser dans la souffrance, mais le résultat en vaut la peine. Les blessures font moins mal une fois qu'elles sont sorties sur le papier...

2. Un dispositif, une écriture et des connaissances

Après ce récit par Bessa Myftiu d'une pratique de formation liée à l'écriture et au récit, il y a lieu de préciser deux de nos positions sur lesquelles sont fondées nos interventions de formation, que celles-ci soient liées à des études initiales ou continues: d'abord l'écriture et la littérature pour une pensée de l'expérience; puis une approche clinique comme soubassement épistémologique.

L'écriture pour une pensée de l'expérience, la place du récit

Pourquoi et comment, dans un dispositif formatif, faire appel à l'écriture, et plus particulièrement à l'écriture de l'expérience?

L'écriture s'avère pour nous être un élément essentiel, non seulement de la transmission d'une connaissance, mais aussi de sa construction: nous nous retrouvons autour de la narration et de la description, en un mot du "littéraire". La narrativité comme théorisation des pratiques quotidiennes comme l'avance Michel de Certeau; le "raconter" que développe Walter Benjamin; la manière d'ancrer le récit dans l'herméneutique de Ricoeur, aboutissent à considérer le "récit" comme mode de théorisation d'une certaine expérience. Lorsqu'il s'agit de retraduire le temps, d'appréhender une situation complexe et unique, il devient inéluctable alors de "raconter", de décrire, de "reconstruire" par l'histoire. Pour comprendre le changement et l'action, pour saisir le vivant, nous nous voyons dans l'obligation d'intégrer la temporalité, une temporalité dont la science a pourtant de la peine à rendre compte puisqu'elle scrute souvent un objet comme s'il était a-historique.

Ce souci de l'écriture hante la compréhension d'une pratique, la transcription d'un événement. Il ne s'agit pas d'un caprice esthétique de chercheurs désirant être reconnus comme auteurs, mais d'une des conséquences de nos positions épistémologiques. Le travail sur la page blanche, sur le style, fait partie de la construction de l'objet. L'esthétique de la forme n'est

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

Les passions ont été éliminées de la science pour devenir une spécialité littéraire. La fiction est le mode de restitution des sentiments et exige la présence de celui qui écrit. Il n'y a pas de "raconter" ni de "décrire" si le porteur de l'action n'assume pas sa subjectivité et nie l'impact de l'affect dans sa recherche. C'est notre présence dans le texte, et non notre absence, qui donne à cet écrit son intérêt et sa pérennité. Souvent dans une discipline resteraient vivants les textes à qualités littéraires. Dans le registre d'une connaissance scientifique, la jauge est la vérité; dans la logique de l'action, l'aune est l'authenticité. Un récit ne saurait donc être critiqué en le rapportant à une norme qui ne le concerne pas.

L'écriture est aujourd'hui au centre des débats sur la théorisation des pratiques, la transmission de l'expérience et la production de connaissances par les praticiens. L'ouvrage *Ecrire l'expérience. Vers une reconnaissance des pratiques professionnelles* que Mireille Cifali a écrit avec Alain André (2007) a essayé d'interroger cette coupure entre la littérature et la science, et refonder l'écriture des pratiques professionnelles. Dans quel genre d'écriture les praticiens reconstruisent-ils leur expérience? Comment le récit de l'expérience est-il formateur? L'expérience rapportée ci-dessus par Bessa Myftiu en donne quelques indices au lecteur.

La littérature ne fait plus partie de la formation des professionnels de l'éducation, de l'enseignement, du soin et de tous les métiers qui aujourd'hui tentent de ne pas abandonner celles et ceux meurtris par leurs positions fra-

giles dans la société. Et c'est éminemment dommageable. Partir des romanciers (Myftiu, 2005, 2007, 2008a, 2009), lire des fragments de situations du vivant, aide chacun à réaliser un travail d'intériorité. Ce n'est pas le seul chemin pour interroger "soi" dans son rapport à soi, à l'autre et au monde, mais cela en est un précieux et qui remonte loin dans les âges.

Nous venons de lire un ouvrage de Tzvetan Todorov, *La littérature en danger* (2007). Il fait partie de ces moments de rencontre exceptionnels. Où ce que nous avons construit de notre côté se trouve affirmé par d'autres. Bessa Myftiu, avec son ouvrage *Littérature et savoir* (20098b), Mireille Cifali avec cette inscription littéraire qui insiste dans son parcours en sciences humaines, rejoignons Todorov qui affirme entre autres que «Loin d'être un simple agrément, une distraction réservée aux personnes éduquées, la littérature permet à chacun de mieux répondre à sa vocation d'humain» (2007, 16). Elle serait nécessaire dans toute formation professionnelle. Avoir pu écouter Todorov parler de son rapport à la littérature et le suivre lorsqu'il tente de répondre à la question: "que peut la littérature?", a été l'un de nos derniers plaisirs de lecture. Nous ne résistons pas à vous en citer encore un autre passage: "La littérature peut beaucoup", écrit-il. «Elle peut 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» (2007,72).

Une approche clinique

Penser un dispositif formatif basé sur l'écriture de l'expérience prend son sens dans ce que nous nommons une approche clinique et une certaine conception de celle ou de celui qui travaille dans le domaine des relations humaines. Nous postulons en effet qu'il est un clinicien dans ses gestes professionnels: impliqué dans la situation et dans son rapport avec d'autres, pris dans des contraintes institutionnelles qui déterminent son action, livré à la singularité des situations qu'il traverse, il lui faut comprendre, construire une compréhension qui lui permette de poser des gestes et des paroles ajustés, et qui contribuent à désengager une situation de ses paramètres possiblement destructeurs.

Cette approche clinique se caractérise par une manière particulière de concevoir le terrain comme lieu de production des connaissances, par les

qualités exigées du professionnel, du chercheur ou du formateur, l'obligation qui leur est faite de penser leur subjectivité, et par leur position face à la vérité. Soutenir une position clinique demande de lier psychique et social, de refuser le clivage entre sociologie et psychologie, de postuler que nous avons à saisir les influences réciproques du sujet et du monde (Enriquez, 1983, 1997). Sinon nous risquons d'aboutir à une psychologisation de la clinique, à une approche d'une intériorité comme si elle était seule au monde. Certes la clinique est psychologique lorsqu'elle est thérapeutique, et encore. La psychanalyse n'est pas, comme l'affirme Freud, psychologie d'un seul; elle est d'emblée psychologie sociale. D'autant plus si la clinique, comme posture, intervient dans un espace public où se jouent des signes sociaux en lien avec des signes psychiques.

La clinique se définit par un certain rapport à la souffrance mais surtout par le fait que nous sommes dans une situation où nous permettons à quelqu'un de franchir un passage, une difficulté, une crise ou simplement une évolution: nous sommes présents pour que ce franchissement ne soit pas destructeur. Nous prenons une position où nous avons besoin de mobiliser une intelligence qui mette en mouvement son intelligence. L'enjeu? Un certain rapport à l'être parlant, non "notre" dans son expressivité mais dans ce qui surgit, dans sa parole, de son rapport à un social, à une norme, en lien avec de l'affect, des sentiments éprouvés, de l'imaginaire. Un ouvrage que Mireille Cifali a coordonné avec Florence Giust-Desprairies (2006) donne à lire le parcours fait par des cliniciens dans la formation et l'enseignement pour tenir une posture clinique, ce qu'il leur a fallu pour y arriver comme errance, comme détermination, entre histoire personnelle et filiations intellectuelles. La clinique a ses exigences et ses difficultés. Elle ne s'acquiert jamais une fois pour toutes, elle est remise en cause devant chaque situation, devant chaque rencontre.

Nous soutiendrons donc que, comme d'autres, nous avons un cadre, un dispositif, une construction visant une compréhension, une recherche d'interprétation, une éthique, et des outils techniques. Nous poursuivons un "objet" bien particulier qui a toujours à voir avec un autre, vivant ou mort, avec une altérité, une intersubjectivité: l'insignifiant, l'inconscient, l'intraduisible, l'énigme, l'étrangeté, c'est dire aussi l'affect, les sentiments, la relation à soi et au monde, l'irraisonné, l'irraisonnable. Nous retient ce qui est construction humaine de l'objet. C'est dans le dialogue avec l'objet que se construit notre connaissance. Et ce savoir transforme; il transforme les autres et nous-mêmes, avec des constructions datées, à effet de vérité mais qui ne se prennent pas pour la vérité.

Dans ce dialogue, que notre présence perturbe, nous ne le craignons pas; cette perturbation fait partie du tableau et de la compréhension qui est construite. Dans ce contexte, notre subjectivité est posée, pas évacuée, mais travaillée. Elle est le garant de l'honnêteté du dialogue tenu. Nous nous adressons à d'autres. Nous partons ainsi de cette subjectivité que nous creusons devant eux en espérant qu'ils travaillent la leur à leur tour. Nous nous plaçons dans une intersubjectivité, avec une confiance faite à la parole et à la construction commune. Il y a de forts enjeux. Pour eux, parfois des enjeux de survie ou de qualité des gestes. Pour nous, un enjeu de compréhension de ce qui échappe, est souffrance, nous confrontant souvent à l'impuissance. Le but? Notre capacité de comprendre le monde, les autres et soi-même, avec une certaine liberté de penser et un certain espoir de penser "juste" des situations singulières.

En quoi consiste alors notre travail? D'abord, nous sommes garantes du cadre, ce qui demande bien des compétences. Espace-temps d'une recherche ou d'une rencontre; protections, garde-fous, garantie de confidentialité; contraintes, mise à jour des pouvoirs; précautions quant à l'usage ou aux mésusages institutionnels de ce que nous venons faire là ... Ce sont des mots, des règles, des lieux. Il nous faut à chaque fois tenir un cadre permettant la construction d'un savoir qui ne s'avèrera pas destructeur ni pour les autres ni pour nous. Le cadre est un contenant indispensable sur lequel il nous revient continuellement de travailler. Nous recourons à un dispositif que nous inventons suivant la situation dans laquelle nous nous trouvons. Il s'agit d'un élément tiers, créateur de contraintes et de temporalités. Toute recherche, toute intervention, toute formation, dépendent des conditions dans lesquelles elles se produisent. Il s'avère très important de ne pas occulter ces conditions de production et leur influence dans une construction du savoir. L'importance du dispositif dans ce contexte a été décrite par des cliniciens, dans un ouvrage récent *Travail de la pensée et dispositif de formation* (Cifali, Giust-Desprairies, 2008).

Ainsi nous cherchons à traiter la singularité des situations, pour arriver à des modes de compréhension qui aient des effets de vraisemblance, des effets de vérité. Ce qui importe, ce n'est pas la brillance de notre intelligence, mais la capacité de créer un espace qui permette à celles et ceux qui font appel à nous de construire leur propre intelligence des situations. Créer un espace de parole, de réflexion, de pensée, de débat, de conflit: espace protégé, garanti par nous, pour que du savoir se construise par eux. Nos interventions visent à déjouer les pièges où chacun s'enferme, institutionnellement parlant; nous nous maintenons dans une présence décalée.

Nos garde-fous: ce qui se construit ou pas; ce qui se dénoue ou pas; ce qui s'enkyste ou se développe. Il y a ainsi une manière clinique particulière dans l'accompagnement des situations et des professionnels (Cifali, Bourassa, Théberge, 2010).

Travailler l'écriture de l'expérience peut se réaliser dans différents cadres, ceux d'ateliers d'écriture (Cifali, André, 2007), de séminaires de formation liés par exemple au passé d'élève pour des enseignants, de séminaires cliniques liés à l'écriture de situations professionnelle à travers des récits (Myftiu, 2008a, 2009). Cela passe par différents types d'écriture: le journal, le fragment, le récit, la fiction, le conte. Mais à chaque fois quelque chose persiste, une certaine éthique du formateur, un respect du quotidien des gestes professionnels, un cadre pour garantir une liberté de pensée.

Présentation des les Auteurs: Bessa Myftiu, écrivain, docteur en Sciences de l'éducation, enseigne à l'Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.

Mireille Cifali, historienne, psychanalyste, est professeur à la Section des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Bibliographie

- CERTEAU, M. (de) (1987), *Histoire et psychanalyse: entre science et fiction*, Paris, Gallimard.
- (de) (1990), *L'invention du quotidien, Vol. 1, Arts de faire*, Paris, Gallimard.
- CIFALI, M., GIUST-DESPRAIRIES, F. (2007), *De la clinique: engagement pour la formation et la recherche*, Bruxelles, de Boeck.
- (2008), *Travail de la pensée et formation clinique*, Bruxelles, de Boeck.
- CIFALI, M., BOURASSA, M., THÉBERGE, M. (2010), *Cliniques actuelles de l'accompagnement*, Paris, L'Harmattan.
- CIFALI, M., ANDRÉ, A. (2007), *Ecrire l'expérience. Vers une reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris, PUF.
- ENRIQUEZ, E. (1983), *De la horde à l'état. Essai de psychanalyse du lien social*, Paris, Gallimard.
- (1997), *L'organisation en analyse*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MYFTIU, B. (2005), *Nietzsche et Dostoïevski: éducateurs!*, Nice, Les Paradigmes.
- (2007), *Le courage, destin – récits d'éducation*, Nice, Les éditions Ovidia.
- (2008a), *Éthique et écriture*, Tome 1, Nice, Les éditions Ovidia.
- (2008b), *Littérature et savoir*, Nice, Les éditions Ovidia.
- (2009), *Éthique et écriture*, Tome 2, Nice, Les éditions Ovidia.
- TODOROV, T. (2007), *La littérature en péril*, Paris, Flammarion.