

cliopsy

revue électronique

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

www.revue.cliopsy.fr



ISSN 2100-0670

n° 10
octobre 2013

Comité scientifique

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

Comité de rédaction

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

Sommaire

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

Éditorial

Ce dixième numéro de la revue *Cliopsy* présente un dossier thématique consacré à la question du lien entre clinique et écriture. La revue réalise ainsi le projet qu'elle s'est fixée, de consacrer un numéro par an à un dossier thématique. Le précédent dossier portait sur la question du groupe. Il s'était étendu sur les numéros 7 et 8, alors que le choix pour ce numéro-ci est de regrouper l'ensemble des textes qui ont été retenus après expertise – parmi tous ceux qui nous sont parvenus suite à l'appel à contributions – dans ce seul numéro. Le lecteur trouvera donc un dossier regroupant neuf articles et un entretien.

Avec la publication de ce dossier, nous avons souhaité apporter un éclairage sur la manière d'appréhender cette rencontre entre clinique et écriture dans le champ de l'éducation et de la formation, en nous référant à une clinique d'orientation psychanalytique.

Dans l'appel à contributions, nous avons proposé différentes pistes dans la manière de décliner cette conjugaison de l'écriture avec la clinique. Il pouvait s'agir de recherches cliniques sur le rapport à l'écriture, pouvant aller de la question de l'apprentissage de l'écriture à la question de l'accompagnement dans l'écriture (pour les adultes, chercheurs, professionnels, praticiens, étudiants), à des travaux sur la manière de rendre compte par l'écriture d'une pratique clinique ou encore des textes de réflexion sur la place de l'écriture dans la clinique.

Ainsi, comme nous l'avions souhaité, les articles présentés décrivent différentes pratiques ayant recours à l'écriture et proposent des éléments de théorisation de ces pratiques. Les descriptions sont accompagnées d'illustrations cliniques ; certains articles présentent une recherche récente ou en cours dont l'objet est en lien avec ce questionnement.

Ce dossier reflète une pluralité de travaux actuels sur cette thématique, grâce aux auteurs qui se sont mobilisés pour proposer un premier texte et pour accepter ensuite les demandes de remaniements de leur texte suggérées par les experts. En tant que coordonnateurs du dossier, nous nous sommes attachés à ce que les retours de lecture permettent que chaque auteur parvienne à produire un texte présentant une plus grande cohérence interne par rapport aux options théoriques et méthodologiques choisies, ainsi qu'une lisibilité suffisante pour que nos lecteurs puissent appréhender aisément les dispositifs et les situations dont il est rendu compte dans leur texte. Les neuf textes finalement proposés permettront aux lecteurs, nous l'espérons, de constater la diversité des options théoriques et épistémologiques – même si tous se réfèrent à la psychanalyse – ainsi que les proximités et différences entre les dispositifs proposés. Notre souhait serait à présent de pouvoir réunir les auteurs de ces articles pour mettre en débat leurs différentes présentations. Ce serait sûrement l'occasion de susciter des controverses stimulantes avec les membres du comité de rédaction de notre revue *Cliopsy*.

Mireille Cifali-Bega suit le fil de la métaphore pour revisiter les tensions entre une écriture scientifique et une écriture littéraire, tensions que, dès ses commencements, l'écriture de la psychanalyse a identifiées. Elle confronte la manière dont la métaphore travaille dans le champ littéraire ou poétique par rapport à ce qu'il en est des modèles et concepts dans une démarche scientifique, dans le but de déceler des différences et des ressemblances au niveau des effets engendrés. L'auteure cherche ainsi à saisir et partager ce que pourrait être une « poétique du savoir ».

L'article d'Ana Zavala rend compte du travail d'accompagnement à l'écriture qu'elle mène auprès des enseignants d'histoire en Uruguay, dans le cadre d'un Master de didactique de l'Histoire. Sa particularité est de s'accomplir par la médiation de l'écriture et à partir d'un positionnement clinique clairement affirmé. Le dispositif qui encadre ce travail y est décrit et l'analyse est centrée sur l'accompagnant plus que sur les accompagnés ou sur les résultats de ce travail d'accompagnement. La dimension formative de l'accompagnement y est notamment considérée d'après la diversité des situations qui sont advenues au fil du temps lors de la mise en place de ce dispositif.

Ilaria Pirone montre comment la recherche d'une façon de lire les récits des adolescents les plus en difficulté avec la « chose scolaire » l'a conduite à construire une nouvelle lecture du processus adolescent. Ce qui lui a permis, d'une part, d'entendre autrement que comme des formes déficitaires, les difficultés linguistiques et narratives des adolescents qu'elle a observés dans sa recherche et, d'autre part, de créer un dispositif pour les accompagner vers une écriture fictionnelle en groupe en vue d'une création cinématographique.

Françoise Hatchuel présente différentes situations de formation à l'université où elle propose des temps d'écriture. L'auteure fait l'hypothèse que la dynamique de cette écriture, centrée sur des processus de don et de contre-don ainsi que de transitionnalité, constitue un étayage pour la construction identitaire des étudiants en participant pour eux au remaniement du rapport à une instance qu'elle propose d'appeler l'« interlocuteur interne ».

Dans leur article, Muriel Briançon et Chantal Eymard abordent la question « des projections inconscientes du chercheur vis-à-vis de son objet de recherche » dont certaines traces seraient repérables dans leurs écrits. Les auteurs, tout en relisant à leur manière les travaux qui discutent de l'utilisation des phénomènes transférentiels et contre-transférentiels dans la recherche clinique en sciences de l'éducation, s'attachent plus particulièrement à la question des projections inconscientes du chercheur vis-à-vis de son objet de recherche. Leur contribution a pour objectif de les identifier dans les écrits des étudiants apprentis-chercheurs et de les interpréter à certains moments comme des signes de résistances inconscientes de l'auteur directement provoquées par l'objet de recherche.

L'article de Françoise Bréant retrace l'analyse d'une expérience de formation de directeurs de mémoire dans un Institut de Formation de Cadres de Santé. À partir du travail associatif sur les mots, l'auteur montre que les directeurs de mémoire en étant invités à écrire sur leur pratique, s'autorisent progressivement au plaisir de la penser, tout en co-construisant une posture clinique d'accompagnement de leurs propres étudiants.

Christophe Niewiadomski propose au lecteur la description d'un dispositif de production biographique et d'analyse du rapport à l'écriture visant à explorer, dans une situation de groupe, la part d'invalidation ou d'autorisation liée aux représentations de l'écrit pour les participants. Son propos est illustré par un exemple clinique destiné à questionner les articulations entre registre intra-psychique et registre socio-culturel dans la construction du rapport à l'écriture.

Giovana de Castro Cavalcante Serafini examine la question de la production textuelle dans un atelier thérapeutique à partir de l'hypothèse selon laquelle écrire et partager ses textes aiderait les sujets à reconstruire leur position subjective dans le lien à l'Autre. Ces effets de subjectivation dans le travail de lecture de leurs écrits sont analysés à partir de la restitution de séquences cliniques.

Celia Hunt discute l'utilisation des techniques psychodynamiques dans un Master dit d'écriture créative et de développement personnel proposé à l'université du Sussex en Angleterre. Son approche découle de l'observation que l'expérience d'écrire de petites autobiographies créatives peut desserrer les défenses psychiques d'une manière similaire à la technique freudienne de libre association. Ce travail est difficile à entreprendre dans un contexte éducatif, car il entraîne les étudiants à s'ouvrir vers un sens plus large, plus complexe et potentiellement plus stimulant de leur soi et les tuteurs doivent avoir une formation thérapeutique pour les aider à créer un environnement suffisamment sécurisant pour les soutenir. L'auteur montre en quoi l'organisation en petits groupes animés par des étudiants pour partager l'écriture créative en cours de réalisation et les élaborations qui surviennent peut aider à générer un sentiment de sécurité et rendre l'environnement favorable à la progression des étudiants.

L'entretien conduit avec Jean-François Chiantaretto n'est pas un entretien avec un grand témoin du champ des sciences de l'éducation comme il est de mise habituellement dans cette revue. Notre collègue est professeur en Psychologie. Pour ce dossier, il nous est apparu d'emblée pertinent de le solliciter en lien avec ses dernières publications dont les intitulés désignaient eux aussi cette rencontre entre clinique et écriture. Nous le remercions d'avoir accepté de témoigner par ses propos de la singularité de sa pensée et surtout du mouvement même de cette pensée à partir de notre questionnement.

Nous ne voulons pas terminer cet éditorial sans dire à nos lecteurs combien nous sommes touchés par la disparition cet été de notre collègue Dominique

Fablet, qui nous a toujours soutenus de manière très efficace dans nos différentes entreprises liées au réseau *Cliopsy*. Il était intervenu dans l'une des tables rondes du colloque *Cliopsy* 2009 et son intervention a été restituée dans ces colonnes mêmes sous la forme d'un entretien avec la rédaction en 2010 (*Cliopsy*, 4, p. 37-41). Dans cet entretien qu'il nous a accordé, il témoignait de ses modalités de transmission par le biais de son intense activité éditoriale. Nous tenterons de nous référer à son exemple afin de poursuivre son travail dans le domaine qui est le nôtre, en pensant à sa vaste culture et à sa grande ouverture d'esprit.

Claudine Blanchard-Laville et Arnaud Dubois

Pour une poétique du savoir

Mireille Cifali Bega

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Pour une première approche, voir Cifali 2003.

Un travail dans la langue : un poète et un chercheur

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

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

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

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

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

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

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

Plutôt qu'un modèle, une narration

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Une mise en écriture

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

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

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

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

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

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

Une poétique des mots adressés

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

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

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

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

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

Un pas de côté

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

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

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

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

Bibliographie

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

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

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

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

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

Accompagner l'écriture *par* l'écriture

Un dialogue aux marges du texte

Ana Zavala

Un contexte singulier

Cet article est consacré au travail d'accompagnement à l'écriture que je mène auprès des professeurs d'histoire et qui concerne l'analyse de quelques moments de leurs vécus professionnels. Pour commencer, il me semble que trois remarques liminaires s'imposent. La première concerne le titre de cet article : l'infinitif n'est employé que dans le titre et les verbes qui le composent seront ensuite déclinés à la première personne du singulier. La deuxième remarque porte sur le type d'écriture analysé. Il s'agit ici de l'« écriture praticienne », telle qu'elle est définie par Bruno Richardot (1994), c'est-à-dire ce que les praticiens écrivent au regard de ce qu'ils font. Je vais ensuite décliner la troisième remarque en une série de préalables destinée à aider le lecteur dans sa compréhension, avant de passer à la description du dispositif que je mets en place.

Tout d'abord, je travaille en Uruguay où l'histoire et la géographie sont des matières scolaires indépendantes. J'ai toujours été professeure d'histoire, depuis une quarantaine d'années. Le dispositif que je vais décrire dans cet article a trait à un travail mené auprès des seuls professeurs d'histoire. J'ajoute que je suis concernée par la formation des enseignants à différents niveaux. En tant que professeure de l'enseignement secondaire, j'ai sous ma supervision un stagiaire dans chaque groupe (deux au total). J'ai été professeure de didactique de l'histoire à l'Institut des Professeurs pendant une vingtaine d'années, travaillant tout particulièrement avec des stagiaires avancés, voire ceux qui sont chargés d'un groupe au collège ou au lycée pendant une année scolaire. En parallèle, j'ai commencé à travailler en 2002 dans le domaine de la formation continue, qui a vu en 2008 la mise en place d'un Master de didactique de l'histoire au CLAEH (Centro Latino Americano de Economía Humana) de Montevideo.

J'ajoute que depuis les années 1990 je me suis progressivement rapprochée de la recherche dans le domaine de la didactique de l'histoire. Cherchant à ouvrir une voie alternative à celle que je n'oserais qualifier de classique, mais certes dominante, j'ai fait le choix d'une recherche orientée vers la production d'outils d'analyse de la pratique enseignante de l'histoire. J'ai envisagé cette démarche d'un point de vue largement interdisciplinaire, mais toujours – et cela surprend parfois – en référence à une approche clinique. Il s'agit d'une recherche que je qualifie de « recherche-pratique »,

car elle tend à se rapprocher de la recherche académique traditionnelle, mais en étant au plus proche de son côté spéculatif à cause de la nature même des outils d'analyse.

Ces précisions sur mon parcours et mon positionnement permettent de repérer plusieurs fils entremêlés, toujours reliés à la question de l'enseignement de l'histoire. Ce tissage de liens est en relation avec le dispositif qui est l'objet de cet article. En effet, ce dispositif est traversé par le lien militant de la pratique enseignante, celui de l'accompagnement – en supervision ou non – et celui de la recherche. Ainsi, comme on le verra, je passe souvent de la place de collègue à celle d'amie, de professeure, d'accompagnatrice, d'animatrice, qui propose des lectures de texte dont je peux être l'auteure.

J'ai accompagné beaucoup d'enseignants afin qu'ils écrivent sur leur activité professionnelle, mais je n'ai jamais eu l'occasion de le faire moi-même à propos de cette activité d'accompagnement que je mets en œuvre depuis plus de dix ans auprès d'autres professeurs. J'ai écrit à plusieurs reprises à propos de mes cours d'histoire au collège ou au lycée, ainsi que sur mon travail en formation initiale. Pour moi, cela fait partie du rapport à l'autre au moment de recevoir ce qu'il a à dire au sujet de sa propre expérience comme professeur d'histoire. Aujourd'hui, tout le monde est surpris d'apprendre que je suis en train d'écrire sur cet accompagnement de mes collègues. Nombre d'entre eux se montrent curieux et attendent une version en espagnol de ce travail. Enfin, je tiens à préciser que je suis moi-même, d'une certaine façon, accompagnée – de personnes réelles mais pas seulement – pour l'écriture de cet article en français, ce qui me fait vraiment plaisir.

Un dispositif d'accompagnement de « l'écriture praticienne »

Par une déviation due, peut-être, à ma formation d'historienne, je commencerai par les antécédents ou les influences aux origines de la recherche qui ont pu servir d'inspiration pour proposer une telle modalité d'écriture à mes collègues. On commence certes dans le noir, parce que je n'ai été amie de l'écriture qu'après être devenue professeure d'histoire. En effet, je n'avais aucune inclination pour l'écriture, jusqu'au jour où j'ai commencé à écrire des manuels destinés aux étudiants. Depuis, j'ai toujours écrit des textes qui ont du sens pour quelques-uns de mes collègues.

Du point de vue formel, ce sont des ateliers suivis à l'Université de Buenos Aires auprès de Gloria Edelstein à la fin des années 90 qui constituent mon premier modèle de travail. Elle proposait une démarche d'écriture et de réécriture qui ne débouchait pas sur un article mais sur une réflexion au sujet de l'action racontée. C'est la mise en relation de cette expérience avec celle que j'avais auprès des stagiaires de l'IPA¹ (Zavala, 2009) et celle des premiers cours au CLAEH (la préhistoire du Master entre 2002 et 2007) qui est à l'origine du dispositif d'écriture que je propose aujourd'hui. Le travail

1. « Instituto de Profesores Artigas », fondé en 1949 et consacré à la formation des professeurs de l'enseignement secondaire.

avec les stagiaires a débouché sur l'écriture de récits métaphoriques qui ouvraient la voie à une analyse profonde qu'on n'anticipait pas à partir d'un simple récit. Centrés sur un moment précis du quotidien enseignant, les récits des étudiants-collègues des cours du CLAEH m'ont montré que ce dispositif, dans ses premières versions, était vraiment puissant. Plusieurs de ces récits ont été publiés dans différents recueils de textes. La suite de cet article sera consacrée à l'accompagnement des étudiants dans l'écriture.

Le dispositif que je vais présenter maintenant a été mis en place dans le Master en didactique de l'histoire du CLAEH, lors de la deuxième partie d'un cours annuel. Ce cours comprend soixante heures réparties en vingt séances de trois heures à raison d'une par semaine, avec un groupe d'environ douze étudiants. Au premier semestre, ce cours est consacré à la présentation de comptes rendus de lectures destinés à devenir des outils d'analyse pour la deuxième partie de l'année. Au second semestre, chaque séance est consacrée à deux tours d'analyses de situations présentées par les participants. La première intervention est tout à fait simple, elle consiste à présenter une situation – récente ou non – vécue par celui qui prend la parole. Le groupe peut ensuite questionner, commenter et théoriser. Chaque participant dispose ainsi d'un temps de parole d'environ une heure : il présente une situation, répond à des questions, fournit des informations complémentaires, etc. À la fin, et en vue du deuxième tour, on essaye de regarder la situation du point de vue des conceptualisations possibles en les mettant en relation avec les auteurs lus précédemment. Il y a notamment des propositions ou des suggestions de lecture nouvelles, en raison de la singularité de la situation présentée et du travail du groupe. Cette analyse est l'occasion de faire le point sur le travail d'enseignement de l'histoire de celui qui a présenté la situation. L'analyse porte principalement sur les aspects concernant l'apprentissage, les dimensions institutionnelles et la dynamique de groupe, dans le but de rendre plus nettement intelligible cette pratique d'enseignement de l'histoire. Différents registres sont mobilisés pour cette analyse de la pratique : les connaissances historiques, l'historiographie, la philosophie et une pléiade de savoirs issus de la psychologie (notamment psychanalytique) et de la linguistique. Mon rôle, en tant que professeure du cours et animatrice de l'atelier, est essentiel pour aider à mobiliser ces différents registres.

Lorsque chaque participant a présenté sa situation, et après une semaine de pause, l'atelier reprend sa marche. Chacun présente alors une seconde fois sa situation et ce qui met en discussion n'est pas la situation mais l'analyse qu'en propose son auteur. Ceux dont le travail sera discuté envoient par courriel une esquisse de leur texte quelques jours avant notre rencontre. Le cours est donc préparé par la lecture de ce texte, et chacun vient avec le texte souligné à la main, griffonné dans les marges, pour poser des questions précises, faire des commentaires ou des suggestions. À cette étape, le texte doit avoir un titre et une certaine organisation en « chapitres » qui pourront être modifiés par la suite si nécessaire. Jusqu'ici

l'accompagnatrice est restée discrète, se limitant à de petites sollicitations, se confondant pour l'essentiel avec le travail d'animation de l'atelier. Mais après ce deuxième travail mené à partir des situations présentées par les participants, il reste à finaliser l'écrit qui prendra la forme d'un article d'environ quinze pages. Je vais maintenant décrire cet accompagnement dans l'écriture, entre la dernière séance du cours et le moment où je considère le travail écrit comme terminé.

Durant ce temps qui peut varier entre un mois et un an, les échanges peuvent être très fréquents, jusqu'à deux par jour, ou plus espacés, à raison d'un par quinzaine, voire d'un par mois. Les échanges continus se font par courriel. L'auteur envoie un travail dont il précise si c'est un écrit intermédiaire ou plus abouti. La distinction entre les parties du texte selon leur niveau d'aboutissement est signalée, soit dans le message électronique, soit dans le corps du texte (dans les marges, entre parenthèses, dans une police ou avec une couleur différente, etc.). Je m'impose de lire d'abord le texte complet et je ne me permets d'intervenir que dans une deuxième lecture. Mes remarques portent autant sur la forme que sur le fond : je signale les problèmes de mise en forme, tout en suggérant un mot ou une expression au lieu de celle qui est dans le texte (en général, je surligne en jaune ce qui me semble devoir être changé, puis je signale en rouge ce que je pense qu'il conviendrait d'ajouter). Grâce aux fonctions de commentaire des logiciels de traitement de texte, je me permets des commentaires dans la marge du texte, souvent sous forme de dialogue avec le texte et avec son auteur, toujours à la deuxième personne du singulier. Mes observations concernent les faiblesses de l'argumentation, les contradictions ou les inconsistances. Parfois, je pose des questions en me faisant « l'avocat du diable » pour pousser l'auteur dans une réflexion plus profonde. Je peux aussi suggérer la lecture d'un auteur.

Le texte est parfois renvoyé à son auteur accompagné de pièces jointes, de liens internet, et je peux même proposer d'emprunter des livres de ma bibliothèque. Le plus souvent, les échanges concernant l'évolution du texte ont lieu à travers le courrier électronique, même si une rencontre est possible. Dans la plupart des cas, tout se passe comme si nous étions sourds : on s'exprime avec les mains au clavier, et l'autre comprend en regardant sur l'écran ce que le mouvement des doigts a produit.

Généralement, lorsque je rends un texte lu et commenté à son auteur, le courriel contient des appréciations à propos de l'état de l'article, distinguant les parties finalisées et les parties à revoir, précisant ce qu'il faut continuer à penser et à travailler. J'ai rarement suggéré de laisser le texte de côté pour recommencer sur une nouvelle page blanche. Lorsque le texte m'est ensuite renvoyé, retravaillé, corrigé, amélioré, augmenté, il a toujours l'aspect d'un travail sans passé. Il est écrit en noir sur blanc, sans couleurs, les marges vides. Toute trace visible de son passé a été éliminée, même si l'auteur n'a pas pris en compte certains de mes conseils ou suggestions. Sans mémoire,

j'envisage la lecture du texte *comme si* je le découvrais pour la première fois.

C'est bien chaque moment de lecture de la voix écrite par un autre qui arc-boute tout l'édifice de cet accompagnement. Il s'agit, pour ma part, d'une écoute doublement silencieuse : aucune sonorité réelle n'est présente et, dans ce moment de lecture, c'est l'accompagné qui a un espace pour parler. Je peux parler intérieurement en même temps que je lis, mais ce n'est pas un dialogue entre deux personnes. La médiation de l'écriture – qui nous met à distance dans l'espace et le temps – a des vertus que je trouve très intéressantes. Cicéron disait « *enim epistola non erubescit* », c'est-à-dire *la lettre ne rougit pas*. Je pense en effet que, de cette façon, j'ai toujours le temps de choisir les mots de cette parole adressée, ayant la possibilité de dire des choses qui ne me seraient peut-être pas venues à l'esprit dans l'urgence du contact personnel, ou que je n'aurais pas eu le courage de dire. Lorsqu'il me semble qu'un lecteur externe au groupe, qui n'aurait pas suivi le processus d'élaboration du texte, serait en mesure de comprendre et de profiter de la lecture de l'écrit produit, je signale par le mot « *approuvé* » envoyé à l'auteur que mon accompagnement est terminé. Il n'y a pas d'échec possible dans un tel travail dans la mesure où le texte ira et viendra autant de fois que nécessaires avant que je le considère comme terminé. À ce stade, il n'y a pas d'autre forme d'évaluation que de considérer l'écrit comme « *terminé* ». Il n'y a ni note ni autre appréciation. Le travail de ceux qui abandonnent, pour des raisons que j'ignore, est toujours considéré « *en attente* », ou « *en cours* ». J'ai toujours le sentiment d'abandonner l'auteur au moment où je prends la décision de considérer son travail achevé. Certains étudiants se disent alors satisfaits et libérés, alors que d'autres, sans le dire clairement, semblent me demander « *pourquoi ?* » ou « *tu penses vraiment ?* », avec une certaine touche de désillusion qui me fait me sentir un peu coupable. En fait, je sais que quelques-uns d'entre eux ont le sentiment d'avoir ouvert une porte vers un monde qui leur était inconnu. Ce texte que nous avons en commun, possible espace transitionnel (Winnicott, 1960), leur montre autant leur incapacité à y transiter en pleine autonomie que la possibilité féconde de s'y trouver.

Je voudrais ajouter encore quelques précisions à propos de ce dispositif. La première a trait aux liens interpersonnels et/ou professionnels existant avec ceux dont j'accompagne le travail « *d'écriture praticienne* ». Ils sont tous professeurs d'histoire comme moi et nous avons généralement des liens en dehors de cet atelier : anciens élèves, collègues, amis, etc. Certains d'entre eux ont été mes élèves en formation initiale et ont déjà écrit sous ma direction. Avec d'autres, nous avons étudié ensemble ou travaillé dans le même lycée, à l'IPA ou au CLAEH. La deuxième précision concerne la nature de l'écriture dans ce cours. Cet écrit vise à valider un enseignement et, même si les possibilités d'écriture sont vastes, il y a un cadre et des règles. Il ne s'agit pas d'une écriture spontanée, répondant à une nécessité intérieure ou libre de toute contrainte, même si, comme on le verra, c'est à

chacun de trouver un sens à sa pratique d'écriture. C'est moi qui ai conçu et mis en place ce dispositif « d'écriture praticienne » qui fait partie d'un cours de Master, ce qui implique un rapport évaluateur-évalué dans la mesure où ce travail d'écriture s'inscrit dans un dispositif institutionnel d'enseignement-formation-accréditation.

Ma place dans le dispositif

La notion d'accompagnement met l'accent sur le rapport entre deux personnes et notamment sur les bénéfices qu'en tire celui qui est accompagné. Il se constitue toutefois une certaine dette du côté de la place contre-transférentielle de l'accompagnateur, dette qui reste souvent invisible et qui me semble pourtant essentielle pour une compréhension plus profonde de l'accompagnement. Je voudrais maintenant tenter de la mettre en partie en lumière.

Je pense que c'est la configuration d'un rôle de responsabilité au regard de ce que l'autre fera pour réussir – en réponse à mes conseils, mes observations et mes remarques – qui organise ma place dans ce jeu à deux. Le combat intérieur pour aider sans imposer est une alarme interne toujours prête à sonner au moment où je mets les doigts sur le clavier pour insérer mes remarques et corrections au milieu du texte de l'autre. C'est pourquoi je lis au moins une fois avant d'écrire, contenant toutes les idées et commentaires qui me viennent à l'esprit lors de la première lecture. C'est comme si je gagnais le droit d'insérer ma voix dans un texte qui devient alors l'objet d'un dialogue au prix d'une écoute très particulière. C'est cette écoute qui doit me signaler le moment où j'aide et où je pense que je suis en mesure de faire une contribution intéressante, ainsi que celui où je dois veiller à ne pas m'appropriier le texte pour le façonner comme si j'en étais l'auteur, même si souvent la tentation est forte. Pour R. Kaës (2007), « l'offre du formateur, si elle est assujettie à son désir d'omnipotence et de destruction, peut s'établir comme entreprise de captation narcissique ou comme spectacle : vouloir en effet que l'autre change, sans accepter pour soi-même le changement ». Ma place dans ce dispositif demande une grande clarté théorique pour essayer, autant que possible, de marcher à côté de l'autre et non sur les débris de son travail.

Cette écriture ne représente pas, au sens le plus commun du terme, l'occasion de rendre visibles les savoirs de son auteur, quoique la monstration de savoirs académiques fréquentés au fil du cours et notamment dans l'atelier soit une condition du travail. C'est en tout cas un autre type de savoir, le savoir pratique, non formel, expérientiel, qui est toujours demandé et qui donne au travail d'écriture une densité subjective, grâce à laquelle les savoirs formels et/ou académiques peuvent entrer en scène et prendre un nouveau sens. Sur ce point, je m'approche de la question de la soumission (Beillerot, 2000) d'une façon assez complexe. En fait, J. Beillerot considère que l'apprentissage suppose un double geste de

soumission, d'un côté vers le savoir dont on est en principe ignorant et, de l'autre vers le positionnement et le questionnement de l'auteur qui ont été à l'origine de sa quête. Lors du travail d'analyse auquel l'écriture est associée, le geste de soumission est doublement reconfiguré : le savoir savant est convoqué en tant que nécessaire appropriation pour l'apprenant, tandis qu'une nouvelle figure d'autorité, associée à la soumission, se rend visible à travers la multiplicité des rôles que l'accompagnement à l'écriture représente. En effet, j'accompagne, mais j'indique aussi des lectures « obligatoires » et, habituellement, je fais des suggestions particulières pour le cas, le sujet, le regard, le positionnement que l'auteur a adopté. Je cherche à toujours prendre en compte les particularités, les préférences, l'orientation de celui qui est accompagné, mais je ne me borne presque jamais à ces traits pour suggérer une lecture ou une conceptualisation qui me semble appropriée et enrichissante. C'est seulement la diversité des résultats concernant ces suggestions de lecture qui me fait me sentir moins coupable et éloigne un peu le fantasme d'avoir manipulé la main de celui que j'accompagne afin de me voir « réfléchi » dans son travail.

Comme on le verra un peu plus loin, certains me font penser qu'ils cherchent précisément à être une version de moi ou de mon savoir, tandis que d'autres semblent lutter pour rester eux-mêmes et mettent en cause ce que je leur propose. Pour ces derniers, j'accompagne cet espace distant et fragmenté d'un autre qui se rebelle contre l'autorité vue en moi ou dans certains des auteurs proposés et qui met en danger la stabilité d'une accumulation ancienne de bons objets internes. Pour les premiers, c'est l'occasion « d'ancrer dans la réalité [le] fantasme omnipotent d'identification projective » (Bion, 1979, p. 49).

Les expériences d'accompagnement que j'ai vécues sont devenues progressivement un outil de formation professionnelle et personnelle pour moi. À chaque accompagnement, je renouvelle toujours, parfois étonnée, l'idée que j'ai de moi-même. C'est l'interaction avec l'autre qui me transforme. C'est bien la diversité des situations d'accompagnement, dont on verra quelques exemples, qui m'a obligée à me réinventer pour trouver une arête en commun avec cet autre, proche et lointain en même temps, que j'accompagne.

J'ajoute que je considère ce dispositif comme une démarche clinique, tout particulièrement en ce qui relève du travail d'écoute de la voix de l'autre exprimée dans son texte. Même si nous sommes la plupart du temps éloignés, les contacts sensoriels étant remplacés par l'entrelacement des lectures et écritures, j'ai toujours la sensation de marcher à côté de l'autre, la main sur son épaule, et de le faire toujours *singulièrement*. L'accompagnement n'est pas seulement une relation un à un, dans le singulier absolu, mais aussi le déploiement de manières de suivre tout à fait adaptées à des éléments qui restent toujours uniques : la thématique abordée, le point de vue, l'encadrement théorique choisi pour l'analyse. Il m'est arrivé de suivre deux travaux aux thématiques presque identiques

dans deux directions différentes, voire opposées. C'est pour cela que, même si je le voulais, je ne pourrais pas finir la révision d'un texte et en commencer tout de suite une autre, quels que soient la thématique et le positionnement des auteurs. Je sens qu'il me faut quelque temps pour me dé-mimétiser, pour quitter l'enveloppe. Il y a des moments où je sors de mon petit bureau tout à fait épuisée alors que je n'ai rien fait d'autre que lire et écrire, c'est-à-dire « dialoguer » avec un autre, les doigts sur le clavier et les yeux sur l'écran.

Mais c'est cette subjectivité assumée (Blanchard-Laville, 1999 ; Cifali, 2001), prise sans honte ou sans aucun besoin de justification, qui donne de la couleur aux échanges, à l'écoute et aux mots adressés à l'autre, toujours en mon nom. Dans le cadre de ce dialogue, le passé que nous partageons double d'une certaine façon la présence de la subjectivité dans le dispositif. Ce sont *les voix* et *les écoutes* (je ne suis pas la seule à parler et écouter) qui font de la subjectivité notre monnaie d'échange.

Je vais maintenant présenter quelques situations regroupées en trois sous-parties. Je les ai choisies parce qu'il m'a semblé qu'elles montrent assez bien l'éventail de situations auxquelles j'ai affaire lors de la mise en place du dispositif, même si bien d'autres auraient mérité d'autres développements.

Accompagner, enseigner, encourager...

Il m'arrive de temps en temps d'avoir à marcher à côté de collègues pour qui l'écriture, et encore plus celle concernant ce qu'ils ont eux-mêmes fait en cours, est un obstacle à lever. Ils n'ont pas écrit depuis l'époque où ils étaient élèves et où leurs écrits portaient principalement sur les savoirs appris. Certains d'entre eux ont des difficultés à écrire avec un ordinateur : le clavier, le courrier électronique, l'envoi de pièces jointes, ne leur sont pas familiers. Ils ont alors une faible estime d'eux-mêmes et semblent hantés par l'insécurité face à un travail d'écriture dont ils sont eux-mêmes le sujet.

Lire leurs premiers textes est souvent un défi pour moi. Parfois, je suis traversée par l'envie de tout changer : la forme, l'approche, le rapport aux auteurs. En les accompagnant, je m'interroge toujours sur ce que je fais, parce que bien des fois je trouve que je m'appuie plutôt sur mon rôle d'enseignante. J'ai l'intuition qu'ils attendent un « *faites comme ça* » et il y a des moments où je suis sensible à cette demande implicite. De ce point de vue, je me demande ce que j'écoute de la voix de certains auteurs. Sur cette question, Marie est un bon exemple. Est-ce que j'écoutais ses manques, ses difficultés ou la distance qu'il y avait entre nous deux ? Pour l'aider, voire l'accompagner dans une démarche qui lui était étrangère, il ne pouvait pas en être autrement. Je dois avouer que j'ai toujours voulu que Marie change son regard sur son travail alors qu'elle discréditait tout particulièrement sa propre écriture. Cette attitude était le reflet du regard qu'elle portait sur sa pratique enseignante qu'elle considérait sans intérêt pour les autres. Détail tout à fait circonstanciel, mais pas négligeable, elle

était la plus âgée dans un groupe où les jeunes étaient intellectuellement hardis, brillants, lisaient beaucoup et écrivaient bien ou très bien.

Pourtant, le travail dans la salle de classe que Marie nous racontait avait des contours tout à fait intéressants et suscitait plusieurs niveaux d'analyse. Dans l'accompagnement, sa faible estime d'elle-même a toujours été un facteur d'inhibition pour moi au moment de faire des commentaires ou des suggestions pour la guider dans l'amélioration de son texte et donc de son analyse ; parce que, d'une certaine façon, elle ciblait mon écoute. Je ne pouvais pas me permettre d'écouter seulement les manques, les défauts et même ce qui m'agaçait. Malgré mes commentaires, elle ne changeait pas son texte, comme si rien « *en elle ne mourait* » pour donner naissance à une autre Marie. Ce que je pouvais me permettre de dire de façon claire et directe à d'autres était impossible dans son cas. Cet accompagnement exigeait presque toujours un positionnement de soin. Je me rends compte que je faisais toujours l'effort de métaboliser les sentiments négatifs qu'elle utilisait pour justifier un travail plat, pauvre, discret et je cherchais la manière de l'encourager sans que la question soit mise en mots de ma part. Je ne pouvais pas lui dire : « *je m'adresse à toi de cette façon à cause de tes limitations* ». C'est naïf, mais j'ai comme l'intuition que si on ne les nomme pas, c'est comme si elles n'existaient pas. Accompagner dans un tel cas, c'est être capable de dire de façon douce et simple : « *j'ai sincèrement confiance en toi* ». J'imagine que Winnicott (1960) aurait dit que j'étais *holding her*. C'est peut-être cet entourage de confiance qui lui a permis de commencer à marcher.

C'est ainsi que je crois pouvoir dire que le cadre d'échanges avec Marie, mais aussi avec Georges qui était bien plus jeune, ou avec Lucie, venue des ombres de la province, est devenu « contenant » (Bion, 1979 ; Ciccone, 2001) à l'aide d'expressions telles que « *ce que je vois de plus intéressant dans ce que tu poses* ». J'accordais ainsi une écoute sourde pour métaboliser ces *éléments bêta* que je recevais sous la forme de questions telles que : « *tu penses ?* » ou « *qu'est-ce que tu dis ?!* », « *je ne te crois pas, tu te moques ?* » ; elles transmettaient à travers l'écriture un regard et un ton de voix bien connus de moi. Toutefois, Marie, Georges, Lucie et d'autres ont réussi à faire de très bons travaux, certains d'eux faisant partie des recueils de textes publiés (Zavala, 2012). D'autres se sont discrètement éloignés, se réfugiant dans un territoire où la question de l'écriture n'est pas une contrainte à tenir.

Accompagner aux limites du sens du dispositif

S'agissant d'une offre institutionnelle d'accréditation, on sait qu'il est bien possible que pour certains élèves l'obtention du diplôme soit le but, au-delà de l'intérêt que chacun peut porter aux différents éléments de la formation. Ce sont en fait des élèves-collègues pour qui la question de l'écriture-praticienne – qui se décline toujours à la première personne du singulier –

ne présente pas d'intérêt. Ils appréhendent mal la dynamique d'aller-retour du texte « final ». Ils sont plutôt préparés à tenir des enjeux qui leur sont familiers : faire le travail demandé, le rendre et attendre l'évaluation du professeur (exprimée par une lettre, un chiffre ou un jugement standardisé). Le nom qu'ils choisissent pour le fichier contenant leur écrit est significatif : « *Alice-final* » ou « *Paul-terminé* », par exemple.

Bien souvent il ne s'agissait pas du tout de travaux terminés et il fallait alors commencer un dialogue – souvent inattendu pour eux – à partir d'un de ces mots. Je pense tout particulièrement aux situations de Michèle et d'Éloïse. Chacune dans leur champ de spécialisation – l'histoire économique et la micro-histoire –, leur analyse portait sur le savoir enseigné et pas sur leur pratique d'enseignement. Leur savoir était solide et dépassait le mien. L'accompagnement devenait une source d'apprentissages pour moi et j'en profitais de très bon gré. Néanmoins, il ne fallait pas se tromper de voie : on était dans le domaine de « l'écriture praticienne » et l'analyse devait être liée au contenu du cours de Master.

Dans ces cas, mes suggestions – concernant la forme et les approfondissements nécessaires – et mes commentaires demandaient le plus grand soin. Je m'adressais à des collègues renommées, ayant généralement une bonne image d'elles-mêmes, mais qui se sentaient débutantes et donc faibles, terriblement exposées au moment d'analyser leur agir professionnel.

Du point de vue de l'écoute de leurs voix, c'était comme une sorte de mélodie à deux voix : j'entendais très fort leur savoir académique, et très bas leur savoir pratique et leur perception de soi en tant qu'enseignantes. J'imaginai toujours qu'en tant qu'auteures, elles voulaient être écoutées de cette façon. Il y avait aussi une troisième voix, de nature plutôt illocutoire, qui bien des fois semblait vouloir remettre en cause la démarche « d'écriture praticienne » lorsqu'elles me signifiaient « *à quoi bon tout ça ?* » sans le dire directement. Arrivant à ce stade il me fallait toujours faire un grand effort de métabolisation de cette attaque directe au cœur du dispositif (Bion, 1979). Même si j'ai toujours tendance à penser qu'il s'agissait d'une réaction défensive, cela était blessant pour moi. Si, auprès de Marie il me fallait « contenir » une frustration issue d'elle-même, auprès de Michèle ou d'Éloïse c'était le dispositif – et moi – qui étaient la cause de leurs ennuis. Un autre *holding* était alors nécessaire, un qui me contenait moi-même et mon dispositif autant que Michèle et Éloïse. Une capacité de *rêverie* tout à fait élargie devenait nécessaire.

Comme stratégie peut-être naïve, mais efficace, je me donnais un peu plus de temps pour leur répondre parce que j'en avais besoin. De plus, je me permettais et je m'obligeais à écrire seulement des choses positives, commençant toujours par l'éloge de ce savoir que je ne connaissais pas, avant de passer aussi doucement que possible aux traits d'analyse très prometteurs déjà présents dans ce travail, mais qu'il faudrait approfondir dans une direction que j'énonçais explicitement. Enfin, j'essayais d'écrire le

moins possible dans le texte de l'autre et d'écrire l'essentiel du message dans le courriel qui accompagnait la pièce jointe. Il ne m'est arrivé que très rarement de ne pas trouver les mots pour continuer à dialoguer avec un texte et son auteur.

En tout cas, me semble-t-il, c'est bien la médiation de l'écriture et l'entrelacement de distances – physique et temporelle, mais aussi concernant les points de vue – articulées par le dispositif qui permettent d'avancer dans des situations comme celles que je viens de décrire. L'évolution d'Éloïse a été remarquable. Peut-être que son rapprochement de la micro-histoire a fait sa part, mais il y eut certainement un moment où elle a franchi la frontière, adoptant clairement une démarche clinique pour analyser sa pratique d'enseignante. Michèle, elle, est toujours restée en combat. Les économistes, les crises, les politiques, sont demeurés plus importants qu'elle et son travail auprès des élèves.

Accompagner au plaisir d'une écoute enchantée

J'ai gardé pour la fin de l'article les moments de l'harmonie, celle que les Grecs nommaient « musique ». Il s'agit de l'accompagnement de proches qui sont venus en connaissant ce qu'on allait faire ou qui, dès la première proposition, se sont pleinement engagés, ainsi que de ceux pour qui l'excellence était autant un défi qu'un devoir et de ceux qui étaient de grands lecteurs et des familiers de l'écriture. Pour la plupart, ce sont des jeunes gens. Ils n'étaient peut-être pas les meilleurs professeurs du monde et c'est sans doute ce qui leur ouvrait la voie pour parler de ce qu'ils faisaient. Nombre d'entre eux avaient été mes élèves en formation initiale et c'est pour cela qu'ils venaient dans ce Master.

Que signifie accompagner des auteurs qui ont tant d'atouts, tant de syntonie avec le dispositif que je mets en place ? En fait, ça n'a pas été simple. Certes, il ne m'a pas fallu les encourager ou justifier le sens du travail avec eux, mais il fallait toujours essayer de les pousser un pas plus loin. Mon goût pour la chose bien faite – ou plutôt très bien faite – est un héritage de certains formateurs qui m'ont accompagnée dans ma jeunesse. Ils provoquaient toujours en moi le sentiment que leur exigence – voire leur intolérance face à la médiocrité – était un défi excitant. Placé alors dans un terrain où l'excellence était offerte, le geste de l'accompagnement était très centré sur la question intellectuelle. Les situations suivantes me permettront d'explicitier ces propos.

À un certain moment du cours j'avais proposé une approche intertextuelle du discours enseignant en cours d'histoire, largement influencée par les apports de Kristeva, Genette et Bakhtine. Martin m'a défiée en me reprochant de promouvoir une approche trop rigide, tout en utilisant le ton de la plaisanterie il ajoutait que ces trois auteurs formaient une sorte de « KGB ». Il avait 23 ans. Bon lecteur de Deleuze, il a préféré le concept de « rhizome » pour rendre compte de l'entrelacement de textes contenus dans

le discours du cours d'histoire. Je ne connaissais pas très bien les travaux de Gilles Deleuze. J'avais lu un ou deux chapitres du *Pli*, mais je n'empruntais rien de spécifique à cet auteur dans mon travail, déjà largement interdisciplinaire. J'ai dû accompagner Martin dans l'écriture d'un travail organisé autour de la notion de « rhizome », qui m'était alors assez étrangère. Comment écouter sa voix qui parlait de « rhizome » ? Je me sentais traversée par deux mouvements contrastés, à la fois l'humilité et la jouissance narcissique : je me trouvais en même temps ignorante et destinataire de ce travail.

Avec Cécile nous avons une longue histoire, comme si elle avait pu être ma fille. Les deux fois où je l'ai accompagnée dans l'écriture, elle a d'abord écrit un texte court pour commencer le travail. J'ai ensuite répondu à sa demande de conseils de lectures appropriées, sans mesurer les conséquences. Comme Martin, elle avait déjà eu son propre parcours de lecture en histoire, en philosophie et en littérature, notamment en poésie. Comme pour les autres, l'accompagnement dans l'écriture a surtout été un dialogue, fort et profond, au sujet de la question de l'article qui était en train d'être écrit. J'ai fait beaucoup d'annotations sur leurs textes qui me donnaient à penser et suscitaient mon envie d'échanger. J'ai toujours eu la sensation d'avoir des conversations où l'ironie, la critique sévère et les vives approbations avaient leur place. Dans ces deux cas, il me semble avoir davantage accompagné la pensée plutôt que l'écriture elle-même.

Karine a pris quelques mois pour présenter un travail assez court. Il m'était impossible de pénétrer le tissu de son texte d'une suggestion, d'un commentaire, ou même d'une retouche de forme. Il m'était impossible d'arrêter la lecture ou de différer ma deuxième lecture, tant son texte était riche et intéressant. Elle m'a dit ensuite qu'elle n'avait pas envoyé de versions intermédiaires car elle était en mesure d'anticiper mes commentaires. Cet accompagnement s'est fait à mon insu. Je n'ai jamais trouvé où publier son travail, si poétique, si personnel, si beau.

Il apparaît clairement que ces derniers auteurs écrivent d'abord pour moi. Ils s'adressent à moi en parlant de ce qu'ils font et de ce qu'ils en pensent. Néanmoins, j'ai toujours l'impression que pour Cécile, pour Martin comme pour certains autres, ils attendent plus une reconnaissance de ma part qu'une guidance. Il y a sans doute un double jeu narcissique au moment où je me réjouis énormément que ces textes aient été écrits au cours de l'atelier que j'anime, mais en même temps j'ai également la sensation que les auteurs connaissent une réjouissance symétrique dans la production de travaux de telle qualité.

Conclusion : marcher ensemble, se former ensemble

Convaincue que je suis que l'agir humain est formateur du moment qu'il organise ce que nous sommes et ce que nous offrons aux autres dans les affects, dans les savoirs et dans quelque geste que ce soit, je ne peux que

déboucher sur l'idée que ma place dans ce dispositif est une occasion pour *me* penser. Se penser est aussi affaire de formation.

J'ai un point commun avec Marie, car je suis arrivée tardivement à la vie académique. Comme elle, j'ai souvent été la plus âgée du groupe, assise aux côtés d'étudiants qui avaient l'âge de mes filles. Je n'ai pas non plus aimé écrire depuis toujours. Comme Lucie, je suis venue d'un monde lointain dans la distance et dans la reconnaissance. Il m'a fallu monter patiemment un long escalier avant d'arriver à publier dans une revue européenne. Je partage avec Michèle l'expérience d'avoir été contrainte de suivre des cours très éloignés de moi, sans aucun rapport avec les enseignants, la bibliographie, le modèle de travail final proposé. Cela me donne des arguments pour ne pas le rabattre sous le signe de la différence ou de ses faiblesses. Je ne sais pas si je suis comme Martin ou comme Cécile, mais j'aime faire partie de leurs vies et de ces travaux qu'ils font. Il y a un moi-élève ancien que je leur transmets pour me permettre de prendre la place de mes anciens enseignants exigeants qui me disaient, comme si c'était la chose la plus naturelle du monde : « *il y a la bonne voie et il y a toutes les autres* ». Cette phrase sous-entendait que certaines voies étaient inacceptables. Les collègues que j'accompagne prennent, bien sûr, la bonne voie. Un tel accompagnement nécessite de trouver le point où on est si proche qu'on peut écouter sans avoir besoin de parler. Il faut admettre que les limites sont toujours là pour nous rappeler que les frontières sont aussi ce qui sépare. C'est la place de « l'autre » (de Certeau, 1975), frontière de la connaissance en tant que compréhension et, alors, des possibilités de l'accompagnement.

Pour chaque facette de l'éventail, il y a toujours un double geste d'autorisation, pour celui qui accompagne et pour celui qui est accompagné. Je tiens à souligner l'importance de l'écriture qui a une fonction de médiation, entre parole fixée et pensée interprétable, toujours en devenir. Pour tous, cette écriture est marquée par un avant et un après. Pour moi, cette forme d'accompagnement est une expérience de pensée à deux voix, dans des duos assez divers. J'aime l'associer à l'image d'un pianiste accompagnant d'autres instrumentistes : des violonistes, des sopranos, des chorales, pour jouer des œuvres classiques, populaires, d'avant-garde ou l'hymne national. Il s'agit bien d'un « métier de l'humain », pour reprendre les termes de Mireille Cifali (1994).

Je suis presque à la fin de ma carrière. Maintenant j'ai le plaisir d'accompagner dix-huit auteurs qui ont tous déjà travaillé avec moi. Pour la première fois il n'y a pas eu de cours. C'est seulement l'expérience d'enseigner l'histoire dans des contextes que la didactique de l'histoire n'a pas encore théorisés – la prison, la retraite ou les jeunes décrocheurs de l'enseignement formel, le foyer d'une librairie – qui nous a réunis. On verra bientôt naître les petits-enfants d'un dispositif qui reste à l'œuvre dans chaque texte produit puisque celui-ci est lu, commenté et rendu à son auteur qui, à son tour, etc.

Le livre sera publié en 2014 et j'y ferai, comme tant de fois, un chapitre d'introduction.

Bibliographie

- Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir.). *Formes et formations du rapport au savoir* (p. 39-57). Paris : L'Harmattan.
- Bion, W. (1979/2003). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de pédagogie*, 127, 9-22.
- Ciccone, A. (2001). Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques. *Cahiers de psychologie clinique*, 17, 81-102.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (2001). Démarche clinique, formation et écriture. Dans L. Paquay, M. Atlet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 119-135). Bruxelles : De Boeck.
- de Certeau, M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard.
- Kaës, R., Anzieu, D et Thomas, V. (2007). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.
- Richardot, B. (1994). Note sur l'écriture praticienne et ses références. *Les cahiers d'études du CUEEP*, 27, 1-20.
- Winnicott, D. W. (1960). The Theory of the Parent-Infant Relationship. Dans D. W. Winnicott. *The maturational process and the facilitating environment* (Ch 3). London & New York : Karnac.
- Zavala, A. (2009). L'écriture praticienne comme dispositif d'analyse clinique dans la formation professionnelle des enseignants d'histoire. *Communication orale au colloque international Cliopsy (Clinique d'orientation psychanalytique)*. Nanterre.
- Zavala, A. (2012) (éd.). *La enseñanza de la historia, entre otredades y subalternidades*. Montevideo : Biblioteca Nacional Uruguay.

Ana Zavala

Centro Latino Americano de Economía Humana
Montevideo, Uruguay

Pour citer ce texte :

Zavala, A. (2013). Accompagner l'écriture par l'écriture. Un dialogue aux marges du texte. *Cliopsy*, 10, 23-36.

Une approche clinique de la narrativité adolescente

« *Madame, comment ça s'écrit ?* »

Ilaria Pirone

Je souhaiterais dans cet article montrer comment la recherche menée dans le cadre de ma thèse de doctorat (Pirone, 2011) m'a conduite à construire une « clinique de la narrativité » permettant de comprendre le rapport existant entre adolescence et récit. En dépliant la construction de cette approche de la narrativité dans ma recherche, je voudrais faire émerger l'élément premier qui est, selon moi, au cœur d'une approche clinique référée à la psychanalyse : la capacité du clinicien à chercher et à trouver une façon de lire qui lui permette de transiter du *dit* au *dire*, du sujet de l'énoncé au sujet de l'énonciation. Il me semble que, dans notre pratique, nous sommes constamment poussés par cette question : comment lire ce que nous entendons et recueillons ? Cette formulation relative au désir de recherche qui nous *dé-range* en permanence constitue toujours le « temps premier » de cette approche dans des situations de recherche, comme dans des situations d'intervention.

Lire pour écrire

En arrière-plan de cette conviction, il y a un constat plutôt banal : aucune forme d'écriture n'est possible sans la capacité de lecture. Ainsi, l'enfant ne peut pas écrire sans savoir lire les lettres qu'il trace. Quand il ne sait pas les lire, il ne fait que recopier des formes, des traits qui n'ont ni sens et ni son.

Dans mon travail auprès d'adolescents en grande difficulté scolaire où quelque chose de leur capacité même d'écrire est en jeu, cette pratique qui conjugue lecture et écriture s'est déroulée en trois temps que je vais déplier. J'ai d'abord cherché une façon de lire leurs récits qui me permette de ne pas m'arrêter au seul constat d'un handicap sociolinguistique et socioculturel, ce qui m'a conduite, dans un premier temps, à construire un paradigme narratif de l'adolescence dans lequel la « capacité narrative » (Kristeva, 1998) serait au centre du processus de subjectivation. Cette lecture du processus adolescent m'a permis d'entendre, autrement que comme des formes déficitaires, les difficultés linguistiques et narratives de ces adolescents et de les interpréter, dans un deuxième temps, comme une expression de leurs achoppements subjectifs propres. La construction de ce paradigme narratif adolescent et la lecture clinique de leurs récits m'ont servi d'étayage, dans un troisième temps de la recherche, pour la création d'un dispositif narratif

spécifique (« *c'est notre histoire* ») qui a été pensé pour accompagner ces mêmes adolescents dans un processus d'écriture fictionnelle groupale et de création cinématographique.

Lire, écrire et co-écrire ont constitué les trois temps de ma clinique de la narrativité.

Récit de recherche : de l'échec au questionnement

Mon intérêt pour les récits adolescents a commencé suite à mon mémoire de Master en sciences de l'éducation (Pirone, 2006) au cours duquel j'avais travaillé sur les pratiques langagières scripturales des adolescents définis par l'institution scolaire comme élèves « en difficulté ». J'avais constaté qu'un certain nombre de confusions linguistiques et structurales se répétaient dans leurs constructions narratives. D'une façon générale, il était très difficile de suivre les histoires qu'ils racontaient, tant à l'écrit qu'à l'oral. Je faisais alors l'hypothèse que les impossibilités narratives de ces adolescents étaient symptomatiques d'une résistance à la « chose scolaire » et que, par conséquent, dans d'autres situations non scolaires, ils pouvaient « faire récit ».

Cette position a été déterminante dans les démarches empiriques que j'ai adoptées initialement dans ma recherche de doctorat. Pendant la première année, j'ai mis en place plusieurs dispositifs de recherche dans un collège de Seine-Saint-Denis. Dans trois classes de troisième, différentes par leur recrutement en terme de niveaux scolaire et socio-culturel, j'ai fait des observations pendant l'ensemble de la séquence des cours de français dédiée à l'autobiographie ; j'ai ainsi recueilli une copie des rédactions des élèves produites en classe et j'ai conduit des entretiens non-directifs avec les sujets volontaires en fin d'observation. Ensuite, j'ai créé et animé un atelier d'écriture que j'ai nommé « récit d'ado-parole d'ado » avec une des classes de troisième et avec une classe de quatrième également composées d'élèves en grande difficulté. Cet atelier était dédié à un temps d'écriture ayant pour objectif de recueillir des récits de fiction produits par les élèves hors contrainte scolaire et sans la présence de leur enseignant, suivi d'un temps de parole portant sur leur rapport à l'écriture et à l'école.

L'analyse des matériaux de ces premières expériences de terrain m'a mise face à un double échec. D'une part, la répétition de l'échec des élèves face à la tâche : je retrouvais les mêmes difficultés narratives dans les textes produits en classe à la demande des enseignants et dans les textes produits à l'occasion de l'atelier d'écriture dans le cadre de ma recherche. D'autre part, la recherche même semblait d'emblée mise en échec : ces formes narratives impossibles me donnaient l'impression de ne pas les aider à trouver les voies du récit. Mais ce décalage entre ma représentation d'un « terrain idéal » permettant le recueil de récits bien construits, prêts à être analysés et le terrain dans sa réalité, avec ces formes de narrativités impossibles, mettait en lumière un véritable résultat de recherche : leurs difficultés n'étaient pas simplement dues à une forme de résistance à l'école

mais plutôt à une véritable incapacité à raconter et à se raconter. Il fallait par conséquent trouver une façon de lire ces récits dans ces formes décousues et hors norme, les comprendre comme des processus et non pas seulement comme des objets. Cette nouvelle lecture me conduira aussi à repenser mes dispositifs de recherche et à construire, lors de ma deuxième année de terrain, le dispositif « *c'est notre histoire* » que je reprendrai en conclusion de cet article.

Narrativité et adolescence, construction d'un paradigme

Cette recherche d'une façon de lire rend visible ce que je considère comme le point de rencontre entre les trois principaux domaines théoriques qui soutenaient ma thèse : l'*herméneutique*, la *narratologie* et la *psychanalyse*. Ces trois domaines mettent au travail la question de la lecture dans des dimensions épistémologiques distinctes et c'est grâce à un travail de tressage, de filature entre ces trois dimensions que j'ai pu rassembler mes matériaux.

Me référer à la narratologie classique dans un premier temps et post-classique ensuite, m'a permis de trouver une définition du « récit ». Je me suis surtout appuyée sur les études structuralistes, puisque je cherchais, comme elles, une structure commune à tous les récits. Mais si, d'une part, j'avais besoin de définir ce qu'est un récit pour pouvoir comprendre ce qui n'en est pas un, mon intention était, d'autre part, d'utiliser la structure narrative pour penser le processus adolescent comme un passage narratif de l'existence.

J'ai, par conséquent, inscrit ma démarche narrative dans la tradition de la narratologie post-classique puisqu'elle porte le récit hors de la littérature et de la linguistique. La narratologie post-classique, telle que définie par Gerald Prince (2006), étudie la présence du récit dans d'autres domaines et considère le récit comme un « processus » et non comme un « objet ». Ainsi, si la narratologie m'a permis de construire une définition du récit, l'herméneutique m'a permis de relier l'existence et le récit. Je fais ici référence au concept d'« identité narrative » de Paul Ricœur (1985) qui définit la quête existentielle d'une réponse à la question ontologique fondamentale comme une quête narrative. L'identité narrative est, selon Ricœur, la reconfiguration du processus temporel dans une histoire, dans une fiction de soi, qui ouvre à la dimension éthique fondamentale. L'identité narrative empruntée à Ricœur m'a permis de dégager les trois axes qui soutiennent tout acte narratif, le temps, la fiction et l'autre, et qui représentent aussi l'enjeu narratif propre au processus adolescent. C'est à l'appui des théories psychanalytiques que j'ai pu appréhender les processus psychiques qui soutiennent ou entravent la fonction narrative à l'adolescence, ce qui m'a conduite à lire le processus adolescent comme un passage ontologique et narratif de l'existence. Au fond, il s'agissait de penser la position du sujet dans l'existence en suivant le fil narratif.

Ceci m'a amenée à penser le remaniement identitaire adolescent à partir de l'analyse du rapport au temps, du processus fictionnel et du rapport à l'autre dans l'acte narratif. Le temps me semble être l'axe qui soutient tous les autres. Le sujet adolescent se trouve aux prises avec un double travail de temporalisation, sociale et psychique. Par temporalisation sociale, j'entends le fait que l'adolescent doit procéder à un réaménagement de son passé et de son avenir social à partir de son « nouveau » présent : il doit s'inscrire dans l'Histoire et dans une histoire familiale et se projeter dans un futur de « devenant adulte » au sein d'une société.

Ce processus de subjectivation de la dimension temporelle est le côté manifeste d'une autre opération temporelle à laquelle le sujet adolescent est exposé : le retour d'une forme d'intemporalité propre aux processus inconscients, le temps du ça, temps de l'immédiateté de la recherche de satisfaction pulsionnelle. Or, la « capacité narrative », comme l'écrit Julia Kristeva (1998), est censée dévier la charge pulsionnelle dans une forme de sublimation qui est à la fois un travail créatif fictionnel et ce qui peut soutenir le travail temporel du sujet. Ce processus de « fictionnalisation » et de sublimation joue un rôle dans le travail de remaniement identificatoire œdipien : il contribue à l'opération de recouvrement du réel du corps ainsi qu'au travail fantasmatique nécessaire pour différer la nouvelle possibilité sexuelle.

Il s'agit de se mettre en récit, de prendre une place d'auteur, de s'approprier une histoire, de la subjectiver et de l'adresser à d'autres : le récit, par sa fonction de médiation, dans une forme langagière intersubjective, ouvre donc au troisième élément, autrui. Outre une dimension d'altérité propre au mouvement réflexif narratif d'un « Je » qui, en se racontant, se fait « soi », il y a aussi l'autre à qui j'adresse mon récit. C'est l'ouverture éthique de la structure narrative qui soutient la structure de la reconnaissance (Pirone, 2011).

À partir de ce paradigme narratif de l'adolescence, j'ai pu construire ce que je qualifie aujourd'hui de *clinique de la narrativité*, c'est-à-dire une « approche de l'être humain qui donne une importance primordiale à la façon dont le sujet se formule à lui-même son existence sous la forme d'un récit » (Laplanche, 1998).

Clinique de la narrativité : construction d'une grille de lecture

À partir de ce paradigme narratif de l'adolescence, j'ai essayé de comprendre l'impossibilité narrative des adolescents les plus en difficulté autrement que comme un échec d'ordre sociolinguistique et/ou socioculturel (Charlot, Bautier & Rochex, 2000 ; Labov, 1993 ; Lahire, 1993) en construisant une « grille narrativo-clinique » pour l'analyse de leurs récits. L'objectif de cette grille était d'analyser le rapport perceptible dans chaque rédaction à la consigne énoncée par l'enseignant, les éléments structuraux du récit, tant du côté du processus de narration que du côté de l'histoire racontée, les composantes linguistiques et grammaticales, mais aussi la

place donnée ou pas au lecteur, c'est-à-dire la question de l'adresse. L'objectif d'un tel type d'analyse était de pouvoir opérer une transition d'un discours sur le texte, sur l'énoncé, à un discours sur la position du sujet de l'énonciation, appuyé sur l'analyse des entretiens et des groupes de parole.

Je reprendrai ici brièvement les principaux résultats de l'analyse linguistique et narratologique de leurs textes. Ce qui émerge des récits des élèves le plus en difficulté ce sont des formes de temporalité qui ne structurent pas leurs récits, dans lesquels le temps semble fragile, arrêté, comme le montrent un certain nombre d'indicateurs linguistiques et narratologiques :

- des confusions dans l'utilisation des temps verbaux ;
- des formes indéfinies ne permettant pas de spatialiser le temps ;
- une présence massive et souvent inappropriée de l'adverbe « maintenant ».

Le style de ces textes, d'une forme souvent très compacte, sans paragraphes, sans ponctuation ou avec une ponctuation aléatoire, laisse le lecteur essoufflé. Ces récits manquent de rythme narratif, tant d'un point de vue syntaxique que narratologique. Ces adolescents racontent par juxtaposition d'images, d'instantanés et d'instantanés, sans continuité, avec une structure temporelle totalement décousue même dans les plus simples successions chronologiques.

Un autre élément très intéressant que j'ai pu repérer tout particulièrement dans leurs récits autobiographiques, rédigés en classe à la demande de leurs enseignants, est l'absence des *autres* : complètement absents ou bien trop présents, fusionnés dans un « on » ou confondus dans une utilisation des pronoms « je », « tu » et « il » qui, par moments, semblent occuper la même place. Cette absence des autres ou cette confusion avec les autres semblent confirmer le manque d'adresse de ces récits : le scripteur n'écrit pas *pour quelqu'un*, pour un lecteur virtuel ou réel. Le lecteur semble être mis à une place omnisciente, comme s'il en savait autant que le narrateur. Il n'y a donc pas besoin de contextualiser l'histoire, de donner le décor. D'un point de vue narratologique, les récits manquent de construction fictionnelle. Comme je le disais par rapport au temps, cette façon de raconter par juxtaposition d'images laisse leurs narrations sans histoire, sans intrigue, comme des scènes sans décor. On peut retrouver ces caractéristiques dans le texte écrit par un jeune garçon d'une classe de quatrième à l'occasion du dispositif de recherche « récit d'ado-parole d'ado » :

« ce jeune garçon était en classe de 4ème me travailler pas trop il emer plus à trainer dehort que c'est etude. et avait aussi un epassion c'était le foot etb par la suite à arreter et commencer à faire plusieurs betise par comensa à ce faire esclu de lecole et sa mere comensa en navoire mare de son fils et le meta à l'arue et son pere lenvoyer obled pour qui ce calme. et revenue 3 ans après ».

Ce qui accentue les difficultés de lecture de ces récits, outre les fautes d'orthographe et de graphie (qui mériteraient un travail d'analyse spécifique), c'est l'impossibilité pour le lecteur adulte, enseignant ou chercheur, de s'identifier, d'y retrouver des éléments de sa propre adolescence permettant un appui identificatoire. Ces récits laissent au lecteur un sentiment d'étrangeté qui rompt toute possibilité d'« empathie narrative » (Hochmann, 2011). C'est un point important que nous avons pu constater aussi dans des situations de formation avec des équipes d'enseignants : le rapport à la langue et au langage de ces adolescents fait obstacle à la construction d'un lien éducatif. Le récit comme la langue n'ont pas une fonction de rencontre mais plutôt de clivage entre adultes et adolescents. Je reprendrai cette question dans la conclusion puisqu'elle fait partie des points que nous avons essayé de mettre au travail dans la construction du dispositif « *c'est notre histoire* ». Il me semble que pour transformer ce clivage en une juste séparation entre adultes et adolescents, il est important de comprendre les enjeux psychiques à l'œuvre dans les pratiques narratives afin de saisir ce qui les empêche de se mettre en récit, de raconter et se raconter dans un cadre scolaire ou non.

Pour une clinique de la narrativité à l'école : les enjeux subjectifs de l'écriture de « soi »

D'un point de vue heuristique, au moment de l'analyse des matériaux, il a été très important de pouvoir disposer de différents types de récits : les récits autobiographiques produits pendant la séquence de français sur l'autobiographie, à la demande des enseignants, et les récits de fiction produits hors cadre scolaire (même s'ils étaient rédigés à l'école) pendant les dispositifs d'écriture que j'ai animés pour ma recherche, sans que les enseignants soient présents. Tout d'abord, cette variation m'a permis de constater que le facteur scolaire avait peu d'incidence sur la qualité de ces écrits, déconstruisant ainsi mon hypothèse de départ selon laquelle cet échec narratif était symptomatique d'une forme de résistance au savoir scolaire.

Ensuite, l'analyse des récits autobiographiques rédigés par des élèves de classe de troisième très différents par leur recrutement m'a conduite à relativiser le rôle de ces consignes dans leur échec scriptural. Plusieurs didacticiens spécialistes des pratiques scripturales à l'école pointent du doigt cette imposition biographique scolaire (Bishop & Penloup, 2006) qui existe depuis un certain nombre d'années dans les manuels de français et qui a été largement institutionnalisée par les textes officiels de 2008. D'après eux, il s'agirait d'une forme d'injonction paradoxale selon laquelle l'élève doit se montrer capable de rédiger en répondant à une consigne qui donne des limites et des contraintes à l'écriture, tout en écrivant sur soi. L'élève doit prouver ses compétences linguistiques en écrivant des éléments de son expérience personnelle, puisque l'« écriture de soi » est une écriture qui demande « une posture d'affirmation de la subjectivité dans les marques linguistiques, énonciatives et lexicales » (Bishop & Penloup, 2006, p. 7).

Selon Marie-Hélène Roquès, une autre spécialiste de la didactique, les rédactions autobiographiques à l'école pousseraient les élèves à « transfigurer » leur vie, à inventer du « vraisemblable », ce qui contribuerait à mettre leur écriture en échec, puisque, à l'adolescence, inventer du vraisemblable équivaut pour les élèves à mentir (Roquès, 2001). Les analyses des récits recueillis me conduisent à minimiser la portée de l'injonction biographique (Astier, 2006) à l'école sur l'échec de ces élèves. Mes analyses ont montré que les élèves qui maîtrisent plusieurs codes langagiers parviennent très bien à détourner la consigne tout en donnant l'impression d'y répondre. Ils peuvent écrire des autofictions en évitant de se donner à lire ou de déposer un morceau de leur histoire, comme le montre la rédaction de Lucas, écrite en classe pendant le cours de français en réponse à la consigne : « écrivez le début de votre autobiographie » :

« Je veux vous dévoiler certains de mes sentiments et point de vue, enfin ma vie en quelques lignes.

Le 14 mai 1994 à 11h30 dans l'ancien appartement de mes parents, moi, Lucas M., je naissais. Et oui, comme vous pouvez le constater chers lecteurs, je ne suis pas né à l'hôpital comme la majorité des personnes mais d'une façon plus originale : CHEZ MOI !

Ma mère est mauricienne et mon père martiniquais. Je me sens plus ancré dans les origines antillaise grâce notamment au nombreux voyages en Martinique. Je n'ai aucun souvenir de l'île Maurice. Si vous saviez à quel point j'aimerais y retourner...

J'ai vécu avec mes parents et ma sœur, désormais ma sœur ne vit plus avec nous. La relation que j'ai avec ma sœur est très proche. C'est ma meilleure amie, ma confiante. Elle représente énormément de choses à mes yeux. Alala ! si vous saviez toutes les bêtises qu'on a fait. Tout les fous rire, toutes les vacances passées ensemble. Quels bons souvenirs ! Mais avec ceci il y avait aussi les disputes comme tous frère et sœur.

Je suis très entouré par ma famille, elle a des espoirs en moi et je ne veux pas les décevoir. La famille c'est « sacré » à mes yeux. Elle est là pendant les bons et les mauvais moments. Que serais-je sans elle ? C'est une grâce d'avoir une famille vers qui se tourner. Certaines personnes n'ont pas cette chance.

Je tiens à évoquer seulement les moments positifs de ma vie bien que ça aille à l'encontre du pacte autobiographique. Mais ça vous permettra de me voir tel que je suis : fier de ce que je suis, heureux de vivre et qui a toute la vie devant soi »¹.

Dans les entretiens non-directifs que j'ai menés, aucun élève ne s'est plaint de ce type d'exercice et les élèves qui n'ont pas eu de difficultés à se raconter à l'écrit n'en ont pas eu non plus lors des entretiens, alors que ceux qui sont en difficulté avec la pratique narrative l'ont été également en situation d'entretien.

1. Les écrits sont reproduits à l'identique, c'est-à-dire sans corrections orthographiques ou syntaxiques.

Ce constat a conduit à mettre en évidence que chez les élèves le plus en difficulté, l'impossibilité à se mettre en récit, dans ces exercices biographiques scolaires comme lors des entretiens, renvoie à une sorte de « non-malléabilité » langagière qui reflèterait une sorte de « fixité » identitaire. L'analyse du corpus des rédactions de ces élèves montre qu'ils choisissent de raconter un événement précis qui a été sûrement marquant pour eux mais qui ne s'inscrit pas dans un récit de vie et se présente à la fois déraciné du passé et sans ouverture sur le futur, comme un point sur la ligne de leur vie. Ce sentiment de déracinement à la lecture est accentué par le manque de tout signe narratologique relevant d'une autobiographie qui s'adresse à un lecteur réel ou imaginaire, comme dans la rédaction de Yassine, en classe de troisième :

« Le premier jour pour aller à la maternelle j'ai pleuré car je voulais que ma mère reste avec moi je savais pas que c'était une école pour les enfant quelques jours plus-tard j'ai fais des copains et j'ai pris l'habitude avec ma maitresse qui m'avait bien soutenus car elle avait vu que je faisais que pleurer le premier jour et l'ai considéré comme ma mère la maitresse qui était avec moi et tous les enfants. A la fin j'ai beaucoup aimé l'école et je me suis fais beaucoup de copains ».

L'idée d'une sorte de « fixité identitaire » permet de faire émerger le fait que l'ensemble des difficultés langagières et narratives de ces adolescents sont symptomatiques d'une sorte d'arrêt, de « panne » du processus de subjectivation. La connaissance des processus psychiques de la narrativité permet ainsi de comprendre les enjeux psychiques mobilisés par les consignes narratives à l'école et tout particulièrement au collège. Les consignes narratives, notamment les exercices d'autobiographie, d'« écriture de soi » (Bishop & Penloup, 2006) entrent directement en résonance avec le remaniement identitaire à l'œuvre chez les adolescents en classe de troisième, ce qui permet de comprendre l'échec ou la réussite des élèves dans ce type d'exercice.

La « fixité » langagière des élèves en difficulté ne leur permet pas ce jeu identitaire, ce mouvement qui est au cœur de l'adolescence. On peut notamment remarquer cette difficulté dans les rédactions d'autofiction où il faut imaginer être quelqu'un d'autre et écrire la vie de ce personnage à la première personne. Je pense par exemple à un exercice qu'on retrouve dans plusieurs manuels de français, dans lequel il faut choisir un personnage d'un tableau célèbre et imaginer sa vie, comme l'illustre la rédaction d'Ayla, en classe de troisième, écrite à partir du fameux tableau de Renoir, *Bal au Moulin de la Galette* (1876) :

« Quand j'étais petit je voulais être un écrivain le plus connu au monde, et je l'ai été. Aujourd'hui j'ai quarante ans, je suis un écrivain très célèbre je dois raconter comment j'ai écrit mon premier livre.

Chaque année j'allais au bal du Moulin de la Galette pour écrire un livre qui raconterait une journée à Montmartre, après vingt-quatre livres que j'ai écrits. Je regardais les personnages je voyais la joie et la gentillesse dans leurs visages. Je vais commencer à décrire cette journée magnifique.

La plupart de mes amies étaient entrain de danser et moi j'étais assis autour d'une table avec mes meilleurs amis. Ils étaient entrain de parler j'avais l'impression qu'ils m'avaient oubliés d'ailleurs même mon copain qui était assis à côté de moi il avait l'air de s'ennuyer et même de penser à quelque chose.

Voilà j'ai un peu près tout dit ce livre je l'avais écrit en 1863 j'avais vingt-deux ans, et mon dernier livre en 1880, j'avais 39 ans trente-neuf ans. C'est maintenant que j'ai laissé tous mes livres à mes enfants. »

Comme Ayla, la plupart de ces élèves ont décrit ce qu'ils voyaient dans le tableau, sans pouvoir s'en détacher, comme si une sorte de collage à l'image les avait empêchés de se prêter au jeu de « faire semblant », d'entrer dans la peau de quelqu'un d'autre. Pourtant, le « changement de peau » fait partie des pratiques adolescentes, de la plus banale recherche vestimentaire aux pratiques plus radicales comme les tatouages ou les scarifications, ou encore l'usage des avatars dans les jeux vidéo.

Pour montrer ce qui est psychiquement en jeu dans ce type d'exercice scolaire et qui reste impensé par les programmes scolaires, je ferai un détour par un autre type d'écriture et un autre temps de transition dans la vie : l'apprentissage de l'écriture du nom propre pour les enfants à l'école maternelle, que je considère comme faisant partie des écritures de soi. De nombreux cliniciens spécialistes de l'enfance et de l'adolescence s'accordent aujourd'hui sur l'idée que la clinique de l'enfant permet de revisiter la notion d'adolescence (Braconnier & Golse, 2008). Mon travail de terrain pour la thèse et mes actuelles expériences en tant que stagiaire psychologue dans un Centre Médico-Psycho-Pédagogique m'ont conduite à faire ce rapprochement et me permettent de mieux saisir les enjeux psychiques à l'œuvre. Comme dans le cas des rédactions autobiographiques pour les collégiens, il me semble que, dans cet exercice, l'enfant doit pouvoir assumer « une posture d'affirmation de la subjectivité dans les marques linguistiques, énonciatives et lexicales » (Bishop & Penloup, 2006). En écrivant son prénom, l'enfant doit pouvoir cheminer dans un parcours réflexif lui permettant de passer du « je », qui est pour l'enfant de trois ans une conquête toute récente, au « soi » symboliquement représenté par l'écriture du nom propre. Actuellement, on apprend aux enfants à écrire leur prénom dès la petite section de maternelle, comme si cette écriture n'était que le produit d'un geste moteur : les enfants recopient des formes (des lettres), après avoir longuement appris à faire des « traits debout » (verticaux) et des « traits couchés » (horizontaux). Derrière ces consignes, on retrouve une conception de l'écriture qui serait purement du registre

imaginaire, extraite de tout processus identitaire et identificatoire de l'enfant : dans la dimension imaginaire apprendre à écrire équivaldrait à faire des traits et à recopier des formes-lettres. Or, ce qui est en jeu dans cet apprentissage est une question de lecture avant d'être une question d'écriture. En effet, pour que les lettres que l'enfant reproduit ne restent pas seulement des traits « debout » ou « couchés », il faut que l'enfant sache les lire, au sens étymologique (lire vient du latin *legere* : rassembler, cueillir), c'est-à-dire les rassembler et en reconnaître la valeur symbolique. Emblématique de cette conception imaginaire, spéculaire de l'écriture, la fameuse « étiquette » utilisée en petite section d'école maternelle, sur laquelle figurent une photographie et le prénom de l'élève ; puis, l'étiquette change et il n'y a plus que le prénom sans la photo. En arrivant en classe, chaque enfant doit repérer la sienne parmi toutes les étiquettes, pour la coller ensuite au tableau. Comme dans un miroir, l'enfant doit reconnaître son image dans cette photo (dimension imaginaire) et apprendre à lire l'ensemble des traits qui forment son prénom (dimension symbolique). Mes observations au CMPP m'ont portée à constater que l'apprentissage de l'écriture de ces toutes premières lettres du prénom ne peut se faire qu'à partir du moment où un certain nombre de stades du développement sont atteints. Avant cela, les lettres restent des traits ou des formes dépourvus de sons et de sens, sur un registre purement imaginaire, hors tout nouage avec le registre symbolique. Cette proto-écriture de soi qui passe par le nom propre est liée à la représentation de l'image de soi qu'on peut observer dans l'évolution du dessin du bonhomme. La constitution de l'image de soi et la subjectivation du nom propre dépendent en partie des processus psychiques qui sont désignés sous le nom de « stade du miroir » : « l'assomption jubilatoire par l'enfant de son image spéculaire [...], nous paraîtra dès lors manifester en une situation exemplaire la matrice symbolique où le *je* se précipite en une forme primordiale, avant qu'il ne s'objective dans la dialectique de l'identification à l'autre et que le langage ne lui restitue dans l'universel sa fonction de sujet » (Lacan, 1949, p. 93). Le stade du miroir ne représente pas seulement le moment où l'enfant reconnaît pour la première fois sa propre image mais constitue aussi un des premiers temps logiques d'accès au symbolique. Après avoir regardé l'image de son corps unifié dans le miroir, l'enfant se tourne vers la mère qui le regarde et « c'est la reconnaissance de sa mère qui, d'un *c'est toi*, donnera un *c'est moi* » (Chemama & Vandermersch, 2009). C'est seulement à partir de ce processus de subjectivation de la représentation imaginaire du corps propre unifié que l'enfant pourra se représenter en dessin (bonhomme) et dire et écrire que ce qui est représenté, c'est bien lui. C'est là que l'imaginaire se noue au symbolique, l'image spéculaire au nom propre. Sans l'enchaînement de toutes ces phases, il me semble qu'il n'y a pas d'écriture, pas de lettre possible, c'est-à-dire de lettres que l'enfant sache d'abord lire avant de les écrire, qui ne se réduisent pas à des reproductions graphiques. Selon le même principe, je pense que le concept de « stade du miroir » peut être transposé à l'adolescence, dans la mesure où, à l'issue du processus

pubertaire, l'adolescent doit apprendre à s'approprier son nouveau corps et sa nouvelle image et à se donner une nouvelle identité, une « fiction de soi » si, comme le disait Françoise Dolto (1984), « le je n'est qu'une fiction, qui le démarque de celle qui lui a été attribuée à l'enfance ». Ces remaniements identitaires et identificatoires passent par la construction d'une nouvelle représentation de soi, qu'on pourrait aussi définir comme une nouvelle *configuration narrative*.

Si, pour l'enfant, le prénom ne peut s'inscrire et ne peut s'écrire qu'une fois passé ce « carrefour structural » du stade du miroir, de même les adolescents ne peuvent se raconter dans ces rédactions autobiographiques qu'à partir du moment où ils sont à la recherche d'une nouvelle image de soi et d'une nouvelle « autofiction ». Selon Philippe Gutton, les processus adolescents s'expriment par l'écriture et « tant que ces processus sont présents dans le fonctionnement psychique, un état d'écriture serait possible » (Gutton, 2002, p. 122). Si on renverse cette proposition de Gutton, l'absence ou l'impossibilité de cette conduite, telle qu'elle s'est donnée à voir au sein de ma recherche chez les adolescents en difficulté, serait symptomatique d'une sorte d'arrêt de cette activité caractéristique de l'adolescence, symptomatique d'un état de « passivité infantile » (Gutton, 2002). Cette hypothèse d'un état « infantile » qui empiète sur cette phase de transition permet de comprendre certains traits de leurs récits que l'analyse narratologique et linguistique a fait émerger. J'en énumère les principaux, en suivant les trois axes narratifs, à savoir le temps, l'autre et la fiction :

- une forme de temporalité pulsionnelle (Green, 2000) qui exige une satisfaction immédiate, contre le processus temporel narratif qui permet au sujet d'avoir un « sentiment de continuité temporelle » (Aulagnier, 1984) ;
- une forme d'indifférenciation entre soi et l'autre, qui évoque la figure du « je océanique » infantile freudien ;
- une façon d'écrire par juxtaposition d'images dans un langage cru, sans intrigue, qui m'a poussée à aller chercher du côté du fantasme puisque, comme l'écrit Winnicott (1975), le fantasme paralyse l'action, il est fixe, tandis que le rêve et la vie sont mouvants.

Ces quelques traits indiquent que ces adolescents ne peuvent pas se raconter parce qu'ils ont une vraie difficulté de liaison entre l'activité pulsionnelle et l'activité représentative-narrative. Ils sont dans une sorte d'agitation pulsionnelle statique qui les empêche de se mettre en mouvement, d'entreprendre tout travail narratif réflexif d'un *je* qui, en se racontant, se fait *soi*. En effet, s'inventer une histoire, se mettre en récit sont des mouvements narratifs qui permettent à l'adolescent d'entreprendre un processus de construction identitaire.

De là m'apparaît la nécessité de soutenir ces adolescents dans une pratique de la narrativité, dans un cadre clinique spécifiquement pensé à partir de leurs difficultés.

Clinique de la narrativité : construction d'une pratique

Mon désir d'accompagner ces adolescents dans un travail d'écriture et de création m'a amenée à construire, en collaboration avec une équipe de jeunes chercheurs en sciences de l'éducation et une équipe de cinéastes, le dispositif d'écriture fictionnelle et de création cinématographique appelé « *c'est notre histoire* » (Pirone, 2010).

Ce dispositif a été réalisé entre janvier et juin 2009 avec une classe de troisième composée d'élèves en grande difficulté scolaire, après un travail de préparation avec le professeur principal. Nous l'avons organisé en différentes phases. Dans un premier temps, après avoir présenté le projet aux deux groupes, un scénariste et un réalisateur ont décrit leur métier et expliqué comment se réalise un film. L'objectif de cette présentation était de montrer tout le travail de « fabrication » cinématographique – création d'une histoire, écriture d'un scénario, tournage et montage – pour rompre avec leurs représentations magiques du cinéma – « *il faut une caméra, on tourne et ça passe à l'écran* » – un peu sur le principe des vidéos amateur qu'on peut poster sur le net. Après cette présentation, nous avons demandé aux élèves d'écrire individuellement une sorte de « pitch », une proposition de fiction à transformer en film. À titre d'exemple, je cite les textes écrits par deux élèves.

- Celui de Latif :

C'était l'histoire d'un adolescent qui rentre de l'école est qui veut se connecté a msm mes des evenement vont l'empecher de se connete !

Il devra faire ces devoirs que sa mere a dit de repondre au telephone, ouvre la porte quand elle sonne, puis son PC ne veut pas salume et il n'a pas puis ce conecte

- Celui de Rosie :

Titre : « Kinnaping d'un élève aux collègue »

Enfait c'était un élève qui provoquait le prof pendant ces cours de français le prof avait mare de cette élève à plusieurs reprie il lui dit jeune homme su tu arrete pas te betise tu aurais a faire a moi

À partir de l'ensemble des récits individuels de chaque groupe, nous avons longtemps travaillé à la création d'un récit collectif. Cette phase était, pour nous, la plus importante, bien plus que la création cinématographique. Nous avons choisi collégialement un élément de chacune des histoires individuelles proposées par les élèves (un personnage, un lieu, une action) et, à partir de ces éléments, nous avons tissé un récit collectif. Assis en cercle, pendant plusieurs séances, nous avons essayé, ensemble, de réunir tous les morceaux pour faire une seule histoire collective que nous avons racontée oralement plusieurs fois dans ce cadre circulaire contenant, avant d'arriver à sa version définitive. Nous avons ensuite écrit le récit du groupe au tableau et, avec l'aide des cinéastes, nous l'avons découpé pour le transformer en scénario. Chaque élève a eu en charge l'écriture d'une

séquence du scénario, devenant ainsi « réalisateur » et responsable de sa séquence au moment du tournage. Dans un dernier temps, nous avons tourné et monté les courts-métrages qui ont été projetés au collège à la fin de l'année scolaire.

Là encore, le cadre de ce dispositif a été construit à partir d'une combinaison entre une approche clinique d'orientation psychanalytique de la recherche et une théorie de la narrativité ; dans ce dispositif groupal à médiation, nous avons mis au travail les trois axes du récit : le temps, l'autre et la fiction.

Le temps a ouvert aux autres dimensions : le temps dessiné par le dispositif dans sa dimension de projet, celui d'écrire une histoire et de faire un film, une dimension temporelle que les adolescents ont pu manipuler dans les différentes phases de l'atelier ; la forme diégétique des histoires que nous avons narrées ensemble, déconstruites et reconstruites plusieurs fois lors de la fabrications des courts-métrages. Enfin le *tempo* qui a scandé les séances ainsi que le rythme de la narration. Il s'agissait de faire cadre avec le temps et de créer un sentiment de continuité au fil de la narration.

Je voudrais reprendre ici un aspect de ce travail que je n'avais pas interprété en tant que tel précédemment. Dans cette opération de filature, l'histoire est devenue un objet malléable, « médium malléable » dirait René Roussillon (2010) à la suite de Marion Milner (1979), un objet que les adolescents ont pu manipuler dans cette forme groupale et dans un cadre contenant.

Si je repense au processus de construction de ce récit collectif avec ces groupes, me vient l'image d'un bout de pâte à modeler que les adolescents ont pu manipuler pour lui donner une forme. Les adolescents ont d'abord mélangé et collé plusieurs bouts de cette pâte, la laissant informe, dans un début chaotique, dessinant une sorte de « confusion des origines » (Kaës, 2002). À un moment, plus personne n'y comprenait rien. Nous avons failli nous perdre avec eux dans leur manière de se fondre l'un dans l'autre. Avec eux, nous avons alors séparé à nouveau les morceaux, nous les avons redistribués et nous avons essayé de les rassembler selon une forme. Lors de la dernière séance prévue pour la construction d'un récit collectif, une histoire semblait enfin avoir pris forme mais à ce moment précis, le groupe a attaqué l'objet-histoire, en disant : « *c'est pas une belle histoire* ». L'objet a été détruit, là, devant nous. Détruire pour ne pas s'effondrer, s'anéantir dans une séparation possible ? Mais de quelle séparation s'agissait-il ? Celle d'avec cet objet-histoire enfin prêt à prendre vie et devenir un film ? Celle d'avec le dispositif et ses animateurs, la fin de l'histoire rimant fantasmatiquement pour eux avec la fin des séances ? En tout cas, la pâte à modeler était à nouveau en morceaux et il nous a fallu beaucoup d'énergie pour ne pas partir, en la laissant là, en morceaux. Mais nous avons tenu, nous n'étions pas en morceaux comme leur histoire. Ensemble, nous avons rassemblé à nouveau tous ces morceaux éparpillés, cassés, et les avons transformés en une autre histoire qui tienne, avec un début, un intrigue et une fin. Il fallait à tout prix que cette histoire ait ces trois temps, qu'on

retrouve de l'ordre et de la continuité dans ce chaos. Enfin, une histoire a été composée.

Il me semble que la construction de ce dispositif a eu plusieurs effets. Un effet temporel d'inscription dans le projet, les élèves (grands absentéistes) n'ayant pratiquement jamais été absents ; un effet intersubjectif de liaison : faire groupe autour d'une histoire tout en restant séparé (à la différence de leurs modalités groupales fusionnelles adolescentes), ni foule, ni horde, mais groupe ; en troisième lieu, un résultat plus inattendu, un effet de langage.

L'objectif de notre dispositif n'était ni de faire de la remédiation scolaire ni de leur apprendre à « bien écrire » mais de les accompagner dans un travail de création narrative groupale, en faisant en sorte que, pour une fois, ils ne jouent pas leur rôle habituel de « mauvais objets », de « nuls » ou de « classe poubelle » (comme ils disent) en mettant en échec et en se mettant en échec avant même d'essayer de faire afin de se protéger du « risque de risquer ». Notre objectif était d'arriver au bout de notre projet : construire une fiction groupale, la leur et non la nôtre, et la transformer en film.

Ce dispositif à médiation était une façon pour nous d'impulser du mouvement dans leur processus narratif en panne, dans lequel « ça écrit », une forme d'écriture pulsionnelle arrêtaient tout travail narratif réflexif. C'est précisément à partir du moment où cette formule grammaticalement incorrecte m'est apparue, « ça écrit », que j'ai pu, d'une part, penser cette idée d'« objet malléable » et, d'autre part, entendre la valeur de la question que ces élèves nous ont adressée plusieurs fois au moment de l'écriture du scénario, chacun devant un ordinateur : « *Madame, comment ça s'écrit ?* ». Ils ne voulaient pas faire de fautes ; leur souci de « bien écrire » contrastait avec leur modalité *normale* d'écrire, caractérisée par la dysorthographe et la mauvaise graphie. Ce désir de savoir comment écrire a pu se formuler dans ce cadre contenant parce que, lors de cette phase de manipulation, les adolescents ont pu faire l'expérience d'un objet qui résiste, qui peut, à partir d'une sorte de chaos, prendre forme malgré les attaques. Nous sommes partis d'une matière primaire, reflet de leur agitation pulsionnelle, et ensemble, nous l'avons transformée dans un processus artistique de sublimation.

Mais ce désir de savoir comment écrire est aussi désir dans ou pour le désir de l'autre : désir de bien écrire pour nous, les chercheurs, dans un lien transférentiel.

Ce dispositif montre que le travail auprès de ces adolescents demande une mise en mouvement de type clinique pour les rencontrer, puisqu'il est impossible de les rencontrer là où nous (adultes, éducateurs, enseignants, chercheurs) avons l'habitude de les attendre. En termes scolaires, cela signifie que nous ne pourrons pas « les lire », que nous n'obtiendrons pas de meilleurs récits seulement en variant ou en changeant la consigne. De même pour la recherche, nous ne pourrons pas les rencontrer simplement en changeant la forme de notre entretien.

Notre désir d'accompagner ces adolescents dans la réalisation de ce projet et notre capacité à rester entier, dans un cadre malléable qui a abouti à la production de deux courts-métrages, ce désir que j'ai qualifié de « désir de beau » et qui est une forme d'éthique distincte de celle du « bien », ce désir a servi de point d'appui aux adolescents qui ont pu prendre place dans notre histoire. C'est ce travail de tissage et d'écriture dans une histoire commune de désirs que j'appelle *clinique de la narrativité*.

Bibliographie

- Astier, I. & Duvoux, N. (2006). *La société biographique : une injonction à vivre librement*. Paris : L'Harmattan.
- Aulagnier, P. (1984). *L'apprenti-historien et le maître-sorcier. Du discours identifiant au discours délirant*. Paris : PUF.
- Bishop, M.-F. & Penloup, M.-C. (2006). L'écriture de soi et l'école. *Repères*, 34, 235 p.
- Braconnier, A. & Golse, B. (Eds.) (2008). *Bébés-ados : à corps et à cri*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (2000). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Bordas/Her.
- Chemama, R. & Vanderersch, B. (2009). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse.
- Dolto, F. (1984). *L'image inconsciente du corps*. Paris : Éditions du Seuil.
- Green, A. (2000). *Le temps éclaté*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Gutton, P. (2002). Lisible et non lue, l'écriture adolescente ? In J.-F. Chiantaretto (Ed.), *L'écriture de soi et narcissisme* (pp. 121-140). Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Hochmann, J. (2011). La causalité narrative. *Cliniques méditerranéennes*, 83, 155-170.
- Kaës, R. (2002). Médiation, analyse transitionnelle et formations intermédiaires. In B. Chouvier (Ed.), *Les processus psychiques de la médiation* (pp. 11-28). Paris : Dunod.
- Kristeva, J. (1998). *Psychanalyse et récit. Stratégies narratives et processus thérapeutiques*. Presses Universitaires Franche Comté.
- Labov, W. (1993). *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Lacan, J. (1949). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je. *Écrits*. Paris : Le Seuil.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Laplanche, J. (1998). Narrativité et herméneutique quelques propositions. *Revue française de psychanalyse*, XLIX, 5, 889-893.
- Milner, M. (1979). Le rôle de l'illusion dans la formation du symbole. *Revue française de psychanalyse*, vol.43, 5-6, 841-874
- Pirone, I. (2010). Adolescents en panne d'histoire(s). *Le Télémaque*, 38, 71-86.
- Pirone, I. (2011). *Le récit chez les adolescents en milieu scolaire. Vers une clinique de la narrativité en éducation* (thèse de doctorat non publiée). Université Paris 8.
- Prince, G. (2006). Narratologie classique et narratologie post-classique. Revue en Ligne *Vox Poetica*, Repéré sur le site : <http://www.voxpoetica.org/t/articles/prince.html>.
- Ricœur, P. (1985). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.
- Roquès, M.-H. (Ed.) (2001). *L'autobiographie en classe*. Paris : Delagrave Édition.

Roussillon, R. (2010). Propositions pour une théorie des dispositifs thérapeutiques à médiation. *Le Carnet psy*, 141, 28-31.

Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Éditions Gallimard.

Ilaria Pirone

Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis

Pour citer ce texte :

Pirone, I. (2013). Une approche clinique de la narrativité adolescente. *Cliopsy*, 10, 37-52.

Modalités d'écriture en situation de formation clinique

Élaborer le rapport à l'« interlocuteur interne »

Françoise Hatchuel

Dans ma pratique universitaire d'enseignante-chercheuse en sciences de l'éducation, l'écriture tient une place importante et sous des formes diverses. L'une d'elles est, bien entendu, constituée par ma propre écriture au sein de mon activité de chercheuse. Je ne l'aborderai que très rapidement, en conclusion, pour montrer comment mon travail d'accompagnement à l'écriture résonne directement avec ce que je comprends aujourd'hui de mes propres enjeux et je me centrerai avant tout sur les allers-retours, dans la formation des étudiants et étudiantes, entre le travail groupal, l'écriture et la lecture des travaux écrits, dans ce que je perçois comme une dialectique d'étayage mutuel. En effet, dans une perspective clinique d'orientation psychanalytique qui donne une place importante au travail non pas *sur* (comme dans la cure) mais *avec* le transfert pour reprendre la distinction de Claude Revault d'Allonnes (1989), ma pratique d'encadrement des mémoires se fait principalement sous la forme d'un séminaire où nous mettons au travail au moins autant la possibilité et le désir d'écrire que le contenu même du mémoire (les deux n'étant évidemment pas sans lien) : le travail d'élaboration qui conduit chacun-e à mettre en question et, le cas échéant, à remanier, avec l'aide et la résonance du groupe, les liens entre son histoire personnelle, sa thématique de mémoire et son rapport au travail académique au sens large (lecture, écriture, inscription dans une filiation théorique, etc.) permet ainsi à la fois de lever des inhibitions à l'écriture et d'avancer sur le contenu théorico-clinique des écrits à produire, tandis que l'écriture elle-même est d'une puissance souvent insoupçonnée pour avancer dans l'élaboration de ces liens. Surtout, l'aller-retour entre les deux, voire entre différents dispositifs d'élaboration et d'écriture, constitue un élément central dans les parcours de formation. Je tenterai de montrer comment et en quoi cette dynamique peut participer au remaniement du rapport à une instance qui me semble au cœur du processus d'écriture et que je propose d'appeler « l'interlocuteur interne »¹. Car, si la force de l'écriture réside déjà dans la mise en perspective que constitue le récit, on la retrouve également dans le jeu possible entre la stabilisation d'un récit et la mobilité des adresses possibles. Avant d'être un récit, l'écriture est un acte, dont nous allons voir comment il se décline dans différentes situations.

1. Ce terme est celui qui m'est venu dans *l'insight* que j'évoque en fin d'article. Il n'est évidemment pas sans lien avec l'intériorisation du bon objet ou avec le « témoin interne » tel que le définit Jean-François Chiantaretto (2005), le « personnage intérieur » de Michel de M'Uzan (2011) ou le « public intérieur » de Carmen Strauss-Raffy (2004).

Situations d'écriture clinique

La place de l'écriture dans ma pratique de formation clinique se stabilise aujourd'hui sous trois formes qui se sont mises en place de façon progressive. D'une part, en tant qu'enseignante-chercheuse, j'encadre des mémoires de master, professionnels ou de recherche, pour lesquels je me réfère à la démarche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005). J'y demande aux étudiant-e-s de travailler leur contre-transfert vis-à-vis de leur objet de recherche : il s'agit, comme le souligne Claudine Blanchard-Laville de contribuer à « élaborer le rapport des étudiants à leur recherche » (Blanchard-Laville, 2008, p. 102). Ceci ne dispense pas des consignes ordinaires de l'écriture académique, dont nous verrons ci-dessous en quoi elles font absolument partie du travail clinique.

D'autre part, dans le cadre d'un cours théorico-clinique sur le rapport au savoir, l'enseignement est validé par un texte élaboratif sur le parcours de chacun vis-à-vis de l'objet « savoir », en lien avec les identifications aux figures parentales. À noter que ma conception du rapport au savoir (et donc l'approche que j'en induis dans la partie théorique du cours) déborde largement la question scolaire à laquelle on a parfois tendance à la ramener et interroge fondamentalement les modalités d'insertion proposées à l'enfant pour ce que j'appelle faire « face au monde ». Celles-ci passent à la fois par des modalités d'appréhension de l'inconnu et par un projet pour l'enfant, les deux éléments pouvant être plus ou moins conscients. C'est à relier ces éléments avec les compromis effectués à l'âge adulte que je m'attache et que je souhaite que les étudiant-e-s s'attachent. Ce texte peut être ou non repris dans le mémoire. Il n'est pas évalué mais validé et fait l'objet d'un retour collectif lors d'une séance spécifique où je donne mes ressentis par rapport à l'ensemble des textes puis où nous faisons le bilan de l'enseignement. Les textes sont également donnés aux différent-e-s directeurs/trices de mémoire (dont je fais partie) qui, généralement, le reprennent en séminaire mémoire.

Enfin, un troisième type d'écriture clinique s'est progressivement mis en place, sans que je sache exactement dans quel ordre mais à présent de façon systématique, à la suite de tous les moments d'élaboration que j'intègre dans mes enseignements, qu'il s'agisse d'un travail strictement élaboratif (supervision, groupes de parole) ou de cours théorico-cliniques sur le modèle évoqué ci-dessus. Ces cours théorico-cliniques suivent ainsi un schéma désormais ritualisé : apports théoriques, échanges sur les textes et les concepts, temps d'élaboration groupale à partir de la thématique abordée, écriture. Lorsqu'il est inclus dans un cours comportant une partie théorique, le temps d'élaboration groupale, dont la durée peut varier d'une demi-heure à une heure, ne se centre pas, contrairement au travail de supervision ou d'analyse de pratiques, sur une situation apportée par une personne, mais sur une thématique, une question, généralement issue de l'apport théorique que chacun-e est invité-e à faire résonner pour lui/elle-

même. La part la plus importante du travail est donc souvent intérieure, d'où l'importance du temps d'écriture qui permet ensuite à chacun-e de garder une trace de ce qu'il ou elle vient de vivre. La circulation entre ces différentes formes d'activités et de positionnement psychique me semble une des caractéristiques de ma pratique. Le temps dit « d'écriture » (qui peut être « simplement » un temps d'élaboration intérieure sans forcément écrire, même si les étudiant-e-s s'emparent le plus souvent de cette proposition qui leur est faite) correspond donc, après la forte mobilisation dans l'interaction que demande l'élaboration groupale, à un moment de « retour à soi ». Cette pratique s'est mise en place initialement lors de la co-animation de nos supervisions dites « institutionnelles » avec Danielle Hans, face à ce que nous ressentions comme une difficulté pour nous, du fait de notre propre rapport à l'écrit, à « tenir » un dispositif sans prise de notes. Au fur et à mesure de l'animation, nous nous sommes aperçu que notre mode d'animation, qui autorise les interactions entre participant-e-s et la circulation des affects dans l'ensemble du groupe, provoquait une diffraction importante du transfert et que ce moment de retour à soi aidait chacun-e à appréhender ce qu'il pouvait en garder pour lui ou elle-même (Hans et Hatchuel, 2010). Les notes écrites durant ce moment appartiennent strictement à l'étudiant-e, qui peut, à sa convenance, les utiliser ou non pour son mémoire. Timide au départ, cette mise en place s'est progressivement affirmée au fur et à mesure que les étudiant-e-s témoignaient que ce temps leur était bénéfique et s'est, du coup, étendue à l'ensemble de mes autres cours.

Écrire un mémoire ou un doctorat clinique : une aventure individuelle étayée par le groupe

Don et contre-don

Dans le cadre d'une référence psychanalytique à l'université, l'écriture va jouer un rôle de tiers et contribuera à entraîner la dynamique transférentielle davantage du côté de l'inscription collective que de la relation duelle. C'est, à mes yeux, le contre-don qui est fait en contrepartie du travail de formation « offert » à l'étudiant-e. Dans la situation analytique, l'analysant paye un analyste et l'objectif est, en mettant au travail cette situation, de remanier pour l'analysant le jeu de ses attentes psychiques vis-à-vis de l'analyste et, au-delà, vis-à-vis des différents sujets avec lesquels il est en relation. La demande s'origine dans la souffrance du sujet et l'offre est thérapeutique. Dans la situation universitaire, l'enseignant-e est payé-e par l'État et la prestation qu'il fournit se situe dans une visée de formation dont la réussite est attestée par l'obtention d'un diplôme. Ce diplôme sanctionne à la fois le succès de son travail de formateur/trice et celui de l'étudiant-e comme formé-e. Mais il passe par la production d'un mémoire, c'est-à-dire par l'écriture généralement individuelle d'un certain nombre de

pages produisant une pensée singulière sur une thématique donnée à partir d'un matériel singulier. Ce matériel peut être constitué de données recueillies *ad hoc* dans une visée de recherche ou, pour les mémoires professionnels, des notes d'après-coup portant sur une pratique mise en place par l'étudiant-e (le « stage »). J'ai coutume de dire aux étudiant-e-s qu'ils et elles « *payent en pages* » le travail clinique effectué au cours de leur formation, soulignant par là que si un contre-don est nécessaire, conformément à l'obligation anthropologique à rendre, établie par Marcel Mauss (1925/2007), il n'est pas adressé à l'enseignant-e, mais à la communauté universitaire qui a rendu possible la situation de formation. La demande est diverse du côté de l'étudiant-e (reconnaissance sociale, changement professionnel, diminution de la souffrance au travail, plaisir de la quête intellectuelle), elle est constituée par une (ou plusieurs) production(s) du côté de l'institution. L'offre est une offre de formation. L'écrit se situe donc au carrefour du lien transférentiel avec l'enseignant-e et de l'insertion dans la communauté universitaire, et c'est pourquoi il est important de respecter les normes académiques en vigueur (citation, bibliographie, utilisation pertinente de la théorie, etc.). De la même façon que les adultes peuvent transmettre le langage à l'enfant parce qu'eux-mêmes l'ont reçu (La Jonquière, 2002), les enseignant-e-s peuvent transmettre un savoir parce qu'eux-mêmes l'ont reçu et effectuer un travail de formation clinique parce qu'ils et elles en ont bénéficié. De même que le contre-don de l'enfant doit donc être rendu à l'humanité, et non directement aux parents, c'est à sa version modestement « réduite » à la communauté universitaire que l'étudiant-e « rend » son travail. Le mémoire contribue non seulement à l'appropriation des savoirs transmis mais aussi à leur capitalisation et à l'amélioration de la formation : en ce sens, par exemple, les réajustements de ma pratique de formatrice se fondent pour beaucoup sur une élaboration à partir des écrits produits et des dynamiques des séminaires, notamment lors des échanges entre accompagnant-e-s de mémoire. C'est aussi le lieu par excellence où se joue la visibilité des affiliations.

Pourtant le texte est bien, formellement, remis à l'enseignant-e, au moins dans un premier temps. Mais, d'une part, il est destiné à terme à être évalué par un jury plus large, d'autre part et surtout, il est restitué et travaillé au sein d'un dispositif spécifique : le séminaire d'accompagnement du mémoire (couramment appelé « groupe mémoire »).

Le « groupe mémoire »

Dans ma pratique d'accompagnatrice de mémoires cliniques (c'est-à-dire s'appuyant sur une élaboration du rapport de l'étudiant-e à son objet d'étude), ce dispositif est fondamental et je ne m'engage pas, actuellement, dans l'accompagnement d'un-e étudiant-e si je ne peux pas l'intégrer à un groupe. Ceci s'est construit à partir de la demande d'une étudiante que j'ai accompagnée un moment en tutorat individuel car elle était seule « de son niveau » (en DEA) et parce que l'accompagnement groupal (notamment

pour l'analyse du matériel clinique) est une constante de nos dispositifs de formation².

Après réflexion et tâtonnement, je privilégie aujourd'hui un effectif minimal de groupe de cinq ou six personnes, quitte à ce que le niveau ne soit pas homogène. J'ai ainsi pu, selon les années, encadrer conjointement les M1 (première année de master) et les M2 (deuxième année de master), ou les M2 et les doctorant-e-s. Par contre, après élaboration avec plusieurs d'entre eux et elles, j'ai fait le choix de ne pas réunir les étudiant-e-s « pro » et les étudiant-e-s « recherche ». À l'époque, la raison sur laquelle nous nous étions mis d'accord était celle de la différence entre les matériaux recueillis. Aujourd'hui, c'est celle d'une appartenance à des parcours de formation différents et la façon dont les écrits et les élaborations circulent d'un cours à l'autre qui me semblent primordiales. La question se posera sans doute pour la prochaine contractualisation de nos maquettes si la proposition que nous avons faite d'ouvrir une spécialité clinique regroupant parcours professionnel et parcours recherche se met en place puisqu'il s'agira de deux parcours au sein d'une même spécialité et non plus, comme c'était le cas, de deux parcours au sein de deux spécialités différentes, et sans doute cette modification dans les « enveloppes » aura-t-elle des conséquences. Nous reviendrons ci-dessous sur cette question du dispositif de formation et de la façon dont les écrits circulent en son sein.

Pour ce qui concerne plus spécifiquement le groupe mémoire lui-même, celui-ci est donc à la fois un espace d'élaboration, le réceptacle de certains mouvements transférentiels et le « représentant local » de la communauté universitaire. Comme espace d'élaboration, s'y travaillent les questions apportées par chacun-e en début de séance et évoquées dans un rapide tour de table. Les points traités peuvent être variés : analyse d'un matériel (extrait d'entretien, « notes à chaud » prises après une séance de stage, etc.), inhibition à l'écriture (où la difficulté à se mettre au travail peut être questionnée à la fois sur le plan organisationnel et sur le plan clinique), thème du mémoire, évocation d'un écrit en cours, retour à partir d'écrits qui m'ont été donnés précédemment, etc. Je prends, pendant ces temps groupaux, quelques notes manuscrites et les recopie ensuite dans un fichier informatique où je dispose ainsi d'une sorte de synopsis sur les avancées et questionnements de chacun-e. On peut ainsi s'apercevoir qu'un thème a été abandonné, remanié, des liens apparaissent, etc. Ce temps où je travaille à préparer le séminaire à partir de ces notes que je fais résonner pour chaque étudiant-e et des écrits qui me sont envoyés entre deux séminaires m'est tout à fait précieux pour ressentir quelque chose de ce sur quoi chacun-e va, peu à peu, pouvoir se centrer.

Un exemple d'élaboration groupale

Le groupe est donc le lieu du travail et je fais en sorte de l'instaurer comme celui des attentes. Il est entendu que tout écrit s'adresse au groupe, même si, pour des raisons de faisabilité, c'est moi qui les lis. Mais j'en restitue ce

2. Qui, en cela, doivent beaucoup aux apports de Claudine Blanchard-Laville (2010).

qui me semble important et nous travaillons à partir de cela sur le plan clinique, la partie académique, elle, faisant plutôt l'objet d'annotations qui sont rendues avec le texte dans ce jeu de don et contre-don qui se poursuit au fur et à mesure de l'avancée du travail. Je suis soutenue en cela par le souvenir de moments importants où les *insights* sont venus d'autres participants.

Je pense notamment à cet épisode concernant Sébastien³, éducateur de jeunes enfants et formateur, souhaitant faire son M2 recherche sur les écrits professionnels produits dans son champ de pratique. Il s'agissait donc de revenir sur son propre parcours pour en faire un travail universitaire susceptible de le mener à la thèse, perspective qui semblait, du moins pour ce qu'il en disait, plus conforme à celle qu'aurait pu souhaiter pour lui son père, décédé alors que Sébastien avait une vingtaine d'années, et qui avait souvent été tenté de désavouer les choix de son fils. Nous en étions là lorsque, lors d'une séance de séminaire, je propose au groupe de l'aider à réfléchir autour de son rapport au savoir qui me semblait alors au cœur de sa problématique. Je considère que mon rôle est bien d'orienter le travail d'élaboration collective sur une piste qui me semble pertinente, et de laisser ensuite faire le groupe. Sébastien évoque alors les deux courriers simultanés arrivés un jour au domicile familial et annonçant, l'un sa réussite au baccalauréat, l'autre les mauvaises analyses médicales concernant son père. « *Maintenant c'est toi l'homme de la maison* », lui dit-il alors. Le moment est fort, nous parlons de deuil et du poids déposé par la maladie sur les épaules d'un jeune homme de 20 ans, mais d'un poids qui est aussi une confiance. Je crois qu'un silence s'installe, où chacun-e fait résonner cette parole, avant qu'une autre étudiante ne lui renvoie « *ben finalement tu l'as fait, d'être l'homme de la maison* ». La réponse fuse de façon immédiate : « *oui je sais j'ai bien fini par être adulte, ça va, je m'en suis sorti mais...* ». Je l'arrête en lui demandant d'entendre ce que l'étudiante était en train de lui proposer. Nous savons tou-te-s, en effet, qu'un des soucis de Sébastien est de se retrouver dans un milieu professionnel très fortement féminisé et qu'il a été, dans la plupart des crèches où il a travaillé, le seul personnel masculin. Il a donc bien réussi, à sa façon, à être « l'homme de la maison », sauf qu'il a trouvé des « maisons » où il prend une place qui lui a été, pourrions-nous dire, signifiée par son père mais qui n'est pas celle de son père. Je ressens à ce moment-là comme une jubilation collective à percevoir un sens nouveau pour cet étudiant et à l'autoriser à s'en emparer, ce qui me permet de dire aujourd'hui que s'il n'a pas terminé son M2, c'est sans doute parce que le remaniement qui s'est opéré l'a conduit à ce que j'appelle une « fiction de soi » (je reviendrai sur le terme) où peut-être, il n'aurait pas été si décevant que cela pour son père, fiction de lui à partir de laquelle devenir chercheur ne serait plus une urgence à prouver l'impossible mais un enjeu considéré pour lui-même. Une fois cet espace dégagé et, pour ce que j'en suppose à partir de ce qu'il avait évoqué précédemment, il a pu se consacrer davantage à sa vie privée, à travers notamment l'achat et l'aménagement d'une maison dont il pourrait, sans doute, être réellement « l'homme ». S'il

3. Les prénoms sont modifiés.

n'aboutit pas toujours au résultat que l'on pourrait attendre en tant que directrice de mémoire, ce mode de travail groupal me semble donc essentiel pour accompagner chacun-e dans un chemin qui maintienne au plus juste le « Je » (Castoriadis-Aulagnier, 1975) vivant tout en le reliant à une communauté.

L'écrit et le groupe : un étayage pour l'élaboration d'une fiction de soi

Pour poursuivre l'analyse, je voudrais souligner à la fois le rôle de la trace écrite et celui du groupe. La trace écrite est ici constituée des résultats arrivés au courrier (aussi bien ceux de l'examen que ceux des analyses médicales), mais dans d'autres cas ce peut être un nom sur une boîte aux lettres ou une couverture de livre, ou un acte d'état-civil, toutes ces situations où la mise à distance d'une partie de soi permet de la regarder d'un autre point de vue et d'être présent-e dans la situation tout en maintenant à l'abri une part de soi. Écoutons à cet égard le récit de Claire Rueff-Escoubès (1996) pour laquelle la psychothérapie d'une patiente en grande souffrance qu'elle prénomme Mara se caractérise par « l'alternance entre des séances denses, fortement investies par chacune d'entre nous, et des absences, fréquentes, qui donnaient lieu régulièrement à une ou plusieurs lettres : la tonalité en était désespérée, mais la mise en forme rythmée et poétique. Je les lisais rapidement, mais n'en ai jamais repris le contenu en séance, disant simplement "j'ai bien reçu votre lettre". "Ah oui?" répondait-elle en me regardant en coin [Mara regarde beaucoup en coin] et nous parlions d'autre chose. Cette modalité de "présence" et d'expression n'existe pratiquement plus aujourd'hui, sauf exceptionnellement. Mara vient plus régulièrement à ses séances, mais manque systématiquement une ou deux fois après chaque séparation de vacances et revient quand je lui ai mis un mot » (*id.*, 1054). L'écrit ici constitue bien la trace dont on accuse réception, qui permet de jouer sur différentes modalités sans que forcément tout en soit repris.

Le groupe, quant à lui, est essentiel pour proposer des pistes interprétatives différentes de celles que le sujet s'est données jusque-là consciemment et montrer que peut-être le récit et les actes qui le constituent peuvent se lire autrement. J'ai commencé à théoriser ce processus sous le terme de « fiction de soi » (Hatchuel, 2009), notion que je définirai aujourd'hui comme l'« histoire » de lui ou d'elle-même que chacun-e se « raconte » à partir de ce qui lui a été « raconté », sachant que ce « récit » (et c'est pourquoi j'y mets des guillemets) se joue avant tout en acte. C'est par exemple cette étudiante qui, lors d'un travail groupal sur la transmission des modalités d'agir corporellement où je lui propose de réfléchir sur les manières de se tenir de sa propre mère, répond : « *ma mère ? Elle s'asseyait pas !* ». Ce qui, au-delà de la réponse immédiate, peut signifier (et c'était en tout cas ce qui a émergé pour cette étudiante) : « *pour être la fille de ma mère, c'est-à-dire une femme active, efficace, présente au monde, je dois toujours être*

sur le qui-vive, et cela se traduit par exemple dans ma façon de répondre le plus vite possible aux demandes qui me sont faites ». La fiction de soi est une façon de relier des éprouvés archaïques en leur donnant une forme socialement pertinente. Elle est donc en quelque sorte la forme symétrique de celle du roman familial – il s’agit de se relier à l’héritage en le réaménageant et non pas de le remplacer par une histoire plus prestigieuse – et elle reste le plus souvent souterraine. C’est une hypothèse d’avenir, un compromis pour trouver sa place et non pas un passé réécrit. Comme le dirait Gérard Mendel (1998), lorsque le sujet devient un acteur social, son pouvoir d’agir va pouvoir contrebalancer le fantasme.

Or l’écrit se situe justement à la lisière entre les deux, puisqu’il s’agit à la fois d’un acte et d’une production, mais une production qui, parce qu’elle se construit solitairement, reconstitue le chemin qui mène du fantasme à la réalité. Peut-être alors y a-t-il un chemin de transitionnalité vers le développement d’une capacité à « ressentir sans agir » telle que la décrit Régine Prat (2001) lorsqu’elle développe les effets de l’observation clinique selon la méthode d’Esther Bick sur l’observateur.

Entre soi et le monde extérieur : renégocier le contrat narcissique

Ce sont ces processus de transitionnalité que le groupe mémoire permet de jouer en symbolisant son « à-venir » dans la communauté universitaire, dans laquelle l’objectif est de s’insérer, tout en constituant un espace contenant où les éprouvés les plus incertains peuvent tenter de se dire. C’est tout un parcours que le texte va pouvoir faire, de la note manuscrite au mémoire rendu public, voire à l’écriture d’un article ou d’un livre, en passant par la mise en forme (grammaticale et typographique) à l’ordinateur, l’impression (première étape de « réalité »), l’envoi ou la remise en mains propres (qui peut encore prendre quelques jours, voire quelques semaines), la reprise et l’élagage en vue de la production du mémoire, les choix théoriques, etc. La stabilisation que constitue l’écrit permet ainsi de délier ces différentes étapes tandis que le groupe vient soutenir le processus en signifiant à la fois l’intérêt qu’il porte à ce travail en maturation et la place qui est acquise au sujet quelle que soit sa production. Il me semble d’ailleurs que c’est un des enjeux du « groupe mémoire » que d’apprendre à y venir sans forcément produire et de participer au travail collectif même si l’on est soi-même en phase de maturation. J’y retrouve ce que j’ai pu évoquer par ailleurs sous le terme d’« anthropologisation » (Hatchuel, 2010) pour définir le processus qui aboutit à instituer le sujet comme sujet humain susceptible de vivre au sein d’une communauté, processus que je délie de la socialisation, c’est-à-dire de l’insertion dans la communauté à une place sociale précise. Dans le cas du « groupe mémoire », nous pourrions dire que la phase d’anthropologisation consiste à faire partie du groupe et celle de socialisation à produire le mémoire dont les thématiques définiront la place réelle que l’on prend dans la communauté universitaire, devenant ainsi adulte et producteur au sein de cet espace-là.

Car au final, l'enjeu est bien celui de l'affiliation à la communauté universitaire, dans un processus que je rapproche du contrat narcissique de Piera Castoriadis-Aulagnier (1975). Si nous suivons cette auteure, il s'agira de redéfinir et sans doute d'élargir « l'ensemble » (c'est-à-dire le groupe) avec lequel s'instaure le contrat.

Écrire seul en présence de l'autre

Dans cette circulation entre l'écrit et l'oral, entre le travail solitaire et le groupe, la modalité d'écriture qui consiste à écrire « seul-e en présence de l'autre »⁴ telle que je l'ai évoquée plus haut pour ces temps de « retour à soi » en fin de cours m'apparaît de plus en plus intéressante. Je fais l'hypothèse que dans ce « jeu des pages que l'on garde et des pages que l'on donne » comme je le nomme, le fait de signifier au sein même de l'institution universitaire que certaines pages appartiennent strictement au scripteur alors même qu'il est accompagné par le groupe pour les écrire contribue à signifier clairement que l'on est maître de sa parole et de son adresse, les deux pouvant se faire dans des temps distincts : quelque chose est dit avant d'être donné, sans que l'on sache encore si cela sera donné, ni à qui. Chacun-e peut alors remanier les adresses possibles, celles-ci n'étant plus (ou en tout cas étant moins) liées à la possibilité de produire. Il y a là, me semble-t-il, un outil puissant pour remanier des vécus archaïques où, par exemple, une seule adresse était possible, dans le type de climat que Paul-Claude Racamier (1995) définit comme « incestuel », lorsque le seul interlocuteur autorisé est, comme dirait Piera Aulagnier, le « porte-parole » et que l'Autre est vu comme omniscient. Je pense ici par exemple à cette étudiante de M1 recherche qui voulait travailler sur les secrets de famille, consciente du secret qui lui avait été longtemps caché et donc apparemment relativement lucide sur ces questions, et qui n'a « pourtant » pas réussi à se convaincre que son mémoire lui appartenait, vivant dans l'inquiétude que son père ne le lise. Des élaborations groupales aux conseils techniques (il était par exemple question d'écrire le mémoire sur une clé USB et de la garder avec elle), rien n'y a fait et elle n'a jamais terminé ce travail. Je ne faisais pas écrire en présence du groupe à l'époque. J'ai le sentiment que, peut-être, pour elle, cela aurait pu être pertinent.

Il me semble en effet qu'un tel dispositif peut permettre à l'interlocuteur interne de se remanier dans une perspective d'adresse plus large et je fais l'hypothèse que ce qui se tisse là pourra ensuite, au moins en partie, se retrouver lorsque le sujet s'attellera à sa tâche d'écriture solitaire. Il s'agit donc de trouver une place pour soi dans le groupe mais aussi une place en soi pour l'objet « mémoire », en lien avec une représentation de soi comme « Je » pensant et produisant. Je fais également l'hypothèse que les processus en jeu ont à voir avec la question de l'absence.

4. En référence au texte de Winnicott (1969).

La circulation au sein d'un dispositif

J'ai au départ choisi la vignette que je vais exposer à présent avant tout parce qu'elle met en avant la façon dont l'écrit peut constituer le support d'une circulation des enjeux psychiques entre les différents espaces que constituent les différents cours d'orientation clinique proposés dans le même parcours de master. En ce sens, on peut d'ailleurs considérer que nos deux parcours de master sont des « dispositifs » au sens de Jean-Claude Rouchy (2006)⁵ et que ce n'est pas seulement chaque cours mais bien l'ensemble de l'enseignement qui forme un espace au sein duquel l'élaboration pourra se faire. L'écrit (du mémoire) et les différents écrits (des travaux à rendre, qui peuvent ou non être repris dans le mémoire) en constituent alors un élément essentiel, à la fois comme support et comme point de rassemblement des différentes élaborations. Mais, chemin faisant, j'ai pris conscience que si cet épisode m'a touchée, c'est aussi parce qu'il n'était pas sans lien avec mon propre rapport à l'écrit.

Marie-Claude est en deuxième année de M1 recherche. Elle a « rendu » fin août l'écrit retraçant son analyse de l'entretien clinique de recherche qu'elle a mené durant l'année universitaire précédente et l'enseignante responsable de cet enseignement m'a alertée sur l'aspect insuffisamment abouti de ce travail. Je suis déçue car Marie-Claude est très présente en séminaire, associant de façon mature aussi bien lorsque c'est elle qui est concernée que lorsqu'elle s'intéresse au travail d'un-e autre étudiant-e. Nous convenons donc, avec l'enseignante, que le travail ne sera pas noté et que je le reprendrai en séminaire en attendant de voir si Marie-Claude suit de nouveau l'enseignement l'année d'après. La collègue m'envoie donc le travail qu'elle a annoté et que je lis et annote moi-même avant le séminaire de rentrée d'octobre. Marie-Claude sait que je dois lui faire un retour ce jour-là et elle est symboliquement « accompagnée » par trois nouvelles étudiantes (à qui c'est donc l'occasion de faire vivre le dispositif) et une « ancienne » avec qui Marie-Claude a déjà travaillé l'année précédente. Cette présence est essentielle pour moi et fait que ma parole ne s'adresse pas seulement à Marie-Claude, mais bien à l'ensemble du groupe, dans le souci de réfléchir ensemble sur ce que la démarche à laquelle nous formons peut produire comme analyse et comme savoir. Nous retrouvons ici l'idée que le groupe est à la fois le lieu de production et celui de l'élaboration d'une dynamique transférentielle. J'entre dans une critique plutôt académique sur l'inachèvement du texte présenté, et notamment l'absence de choix fait dans les pistes d'analyse, pour prononcer les termes qui me viennent avec le souvenir (conscient) que j'ai du travail de Marie-Claude : « là je crois qu'il y a des deuils à faire ». « Vous plaisantez, là, Françoise ?! ». La réponse, impliquée et immédiate, fait alors revenir les souvenirs (que j'avais sans doute refoulés au moment de lire le travail) des éléments que Marie-Claude a confiés l'année précédente, à la fois en séminaire mémoire et dans son écrit sur son rapport au savoir, mais toujours très brièvement. Ces éléments, portant sur un deuil (réel celui-là, et bien entendu bien plus douloureux qu'un choix théorique) que Marie-

5. « Je préfère le terme de dispositif à celui de cadre, de manière à maintenir une distinction entre ce qui va déterminer l'espace analytique du groupe et le cadre institutionnel dans lequel celui-ci va se développer » (Rouchy, 2006, 10-11).

Claude a vécu adolescente, c'est-à-dire quelques trente ans auparavant, étaient néanmoins posés, comme un fait dont les différents groupes (et moi qui les relie) devenaient garants. Je ne sais plus exactement sous quelle forme (de même que les propos précédents, je retranscris ici de mémoire, donc forcément approximativement, mais le récit que je fais a été soumis à Marie-Claude) mais je pointe ce lien entre ce qui m'est venu de la nécessité d'un « deuil à faire » et la réalité de ce deuil marquant pour Marie-Claude. Nous en restons là. Puis Marie-Claude m'informe par mail qu'elle ne sera pas présente en séminaire le lendemain : « *veuillez m'en excuser, mais je ne serai pas là demain, partie me reposer en province pour cause de petite baisse d'énergie* ». Je lui réponds que c'est une mauvaise idée et elle me répond (en gros) de me mêler de ce qui me regarde, ce à quoi je réagis en lui disant qu'il ne s'agit évidemment pas de la juger, mais simplement d'attirer son attention sur un point qui me semble être à élaborer tout en soulignant que je n'aurais pas dû le faire par mail et en renvoyant donc au prochain séminaire (là encore, on voit comment l'écriture opère, dans sa forme si facilement projective que peut représenter le mail). Se réaffirme à ce moment-là la nécessité, pour moi en tout cas, de tenir fermement ce cadre d'un minimum d'interactions hors séminaire, ce qui demande un travail important de contenance psychique (aidé par la prise de notes des éléments intervenant en séminaire et des élaborations que j'en fais) pour « rassembler » à chaque séminaire ce qui est intervenu la fois précédente et ce qui a été apporté entre temps, sans oublier mes propres mouvements psychiques. Dans ce cas précis, par exemple, je luttais contre un sentiment de découragement devant ce groupe que je ne parvenais pas bien à constituer, les six étudiant-e-s étant engagé-e-s dans des parcours de formation et des contraintes professionnelles différents provoquant d'assez inextricables problèmes d'emploi du temps, le sixième étudiant, notamment, n'ayant pas encore intégré le séminaire ; l'épisode souligne aussi le « besoin » que j'avais de Marie-Claude, « ancienne », comme point d'appui pour la constitution du groupe ; mais évidemment, cela m'appartenait.

En janvier, le groupe se retrouve après une assez longue interruption. Marie-Claude évoque que les choses ont évolué pour elle : « *j'ai viré des trucs* » dit-elle. Comme Marie-Claude est une femme active, très engagée dans son métier de professeure des écoles, j'imagine qu'elle a renoncé, par exemple, à certaines activités associatives trop chronophages. Il n'en est rien. C'est sa souffrance que Marie-Claude a « virée », disant un peu plus tard que c'est au cours de cette fameuse semaine de repos qu'elle a pris conscience de la place que ce deuil, et la souffrance qui l'accompagnait, prenaient dans sa vie depuis tout ce temps, et de l'envie qu'elle avait de remanier cette place, ce qui lui semblait à présent possible ; nous revenons alors sur la façon dont jusqu'à présent elle l'avait banalisé lorsqu'elle l'évoquait, jusqu'à cette « *petite baisse d'énergie* » évoquée dans son mail et qui confinait sans doute plutôt à l'épuisement. Le moment est intense et l'une des « nouvelles » demandes s'il faut entendre cela comme le résultat du seul séminaire, ce à quoi je réponds que le travail est évidemment effectué par

Marie-Claude mais que le séminaire en constitue sans doute un point d'appui.

Ce que je veux souligner ici c'est que ce point d'appui ne pourrait opérer sans l'écrit qui est à la fois l'outil et l'objet du séminaire, pour reprendre la dialectisation de Régine Douady (1986). Mais ce qui émerge aussi c'est que l'écrit, en ce qu'il institue un dialogue avec cet « interlocuteur interne » qui n'est pas physiquement présent, rend compte de la façon dont nous avons intériorisé les « objets » perdus et donc de nos modalités de deuil. Prévoyant d'évoquer cette vignette au colloque « Cliopsy » en avril 2013 lors d'un atelier centré sur les « récits de soi » et écoutant mes collègues intervenir sur ce thème, je me suis laissée aller à questionner mon propre désir d'écrire, qui me semble m'avoir toujours accompagnée. Je le conscientisais jusque-là comme un désir d'écrire des histoires et de provoquer chez autrui ce que provoquait chez moi la littérature en termes d'évasion et de modalités d'appréhension du réel. Mais je réalisai soudain, en situation, que l'écrit aurait été, si elle n'avait été illettrée, le moyen de rester en lien (effectif) avec la nourrice qui m'avait élevée et avait dû repartir brusquement en Espagne sans que nous ayons pu nous dire au revoir. Peut-être alors que je rejoue, chaque fois que je me mets à l'ordinateur ou face à une feuille manuscrite, quelque chose de ce désir de la retrouver. Si je reprends les parcours des étudiant-e-s, nombreux sont ceux qui ont eu à faire avec un deuil précoce et surtout je crois un deuil qui n'a pas pu se dire. Il fallait aller bien, rassurer les adultes, « oublier ». Il me semble que ce qui n'a pas été entendu alors peut être remis au travail par ce fait que les choses peuvent s'écrire pour soi avant d'être adressées à autrui. L'interlocuteur interne serait le support de ce processus et c'est en quoi il se distingue légèrement des notions proches évoquées plus haut : là où Jean-François Chiantaretto définit le « témoin interne » (2005, p. 164) comme un personnage plutôt que comme une instance, ce que je qualifie d'« interlocuteur interne » est au contraire un espace que l'écriture clinique contribue à construire. Comme en témoigne la vignette clinique de Mara évoquée par Claire Rueff-Escoubès (1996), il s'agit de construire l'idée même d'écrire et le fait que cette écriture pourra être reçue, avant de se préoccuper du contenu. C'est pourquoi la dimension de témoignage chère à Jean-François Chiantaretto n'est pas encore là, ce qui ne voudra évidemment pas dire qu'elle ne constituera pas un élément important du processus une fois celui-ci plus avancé. De même, pour Michel de M'Uzan, le « personnage intérieur » va-t-il être issu du « père intérieur ». Pour ces deux auteurs, ainsi que pour Carmen Strauss-Raffy quand elle évoque le « public intérieur » (2004), il s'agirait d'affronter le regard de l'autre. Il me semble que la notion d'interlocuteur interne que je propose met davantage l'accent sur la perte du regard de l'autre qu'il faudrait retrouver et se situerait donc en amont. Peut-être serait-il plus juste alors de parler de « remaniement intérieur autour de l'interlocuteur (et sans doute souvent l'interlocutrice) absent-e »⁶.

6. Je pense ici aux belles *Lettres à des photographes* de Silvia Baron Supervielle (2013) écrivant aux seules traces qui lui restent de sa mère, décédée lorsqu'elle avait deux ans.

Si nous reprenons alors les questions de narrativité telles que les évoque Jean Laplanche lorsqu'il définit la narrativité comme « une approche de l'être humain qui donne une importance primordiale à la façon dont celui-ci se formule à lui-même son existence sous la forme d'un récit plus ou moins cohérent » (1998, p. 889), avant d'étudier ce qui préexiste à cette narrativité et de « qualifier ce processus – le passage d'un message à sa compréhension – du terme qui lui convient : traduction » (*id.*, p. 898), peut-être pouvons-nous imaginer que l'écrit qui nous met à la fois dans la solitude et dans l'adresse à l'autre viendrait alors avant même cette « traduction ».

Références bibliographiques

- Baron Supervielle, S. (2013). *Lettres à des photographies*. Paris : Gallimard.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Note de synthèse : Recherches cliniques d'orientation psychanalytiques dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Blanchard-Laville, C. (2008). Effets d'un cadre clinique groupal sur le travail du penser des participants. Approche psychanalytique. Dans M. Cifali et F. Giust-Desprairies (dir.), *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 87-106). Bruxelles : De Boeck.
- Blanchard-Laville, C. (2010). Penser un accompagnement de chercheurs en groupe. Dans M. Cifali, M. Bourassa et M. Théberge (dir.), *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (p. 67-86). Paris : L'Harmattan.
- Castoriadis-Aulagnier, P. (1975). Le contrat narcissique. Dans *La violence de l'interprétation* (p. 182-202). Paris : PUF.
- Chiantaretto, J.-F. (2005). *Le témoin interne. Trouver en soi la force de résister*. Paris : Aubier.
- Douady, R. (1986). Jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Revue de didactique des mathématiques*, 7 (2), 5-31.
- Hans, D. et Hatchuel, F. (2010). Réflexions à propos d'un dispositif de supervision dite « institutionnelle » à l'Université : une formation à l'animation clinique d'un groupe. *Connexions*, 93, 167-183.
- Hatchuel, F. (2009). *Du rapport au savoir à la fiction de soi : penser, vivre et faire grandir dans un monde incertain. Anthropologie clinique de la transmission*. Note de soutenance pour l'habilitation à diriger les recherches, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Hatchuel, F. (2010). L'école, lieu de passage et de transmission : un regard anthropologique et clinique. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 9, 105-120.
- La Jonquière de, L. (2002). Du renoncement à l'éducation. *Cahiers de l'infantile*, 1, 77-96.
- Laplanche, J. (1998). Narrativité et herméneutique. *Revue française de psychanalyse*, 62, 889-894.
- Mauss, M. (2007). *Essai sur le don*. Paris : PUF. (1^{ère} édition : 1925).
- Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure*. Paris : La Découverte.
- M'Uzan, M. de (2011). Aperçus sur le processus de la création littéraire. Dans *De l'art à la mort* (p. 3-27). Paris : Gallimard (1^{ère} édition : 1977).
- Prat, R. (2001). L'observation régulière d'un bébé dans sa famille selon la méthode d'Esther Bick : principes et applications. Dans M. Dugnet (dir.), *Observer un bébé avec attention ?* (p. 39-50). Toulouse : Erès.
- Racamier, P.-C. (1995). *L'inceste et l'incestuel*. Paris : Éditions du Collège.

- Revault d'Allonnes, C. (dir.) (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod
- Rouchy, J.-C. (2006). La conception du dispositif de groupe dans différents cadres institutionnels. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 47, 9-23.
- Rueff-Escoubès, C. (1996). Mara la violente : une psychothérapie à risques. *Revue française de psychanalyse*, LX (4), 1051-1064.
- Strauss-Raffy, C. (2004). *Le saisissement de l'écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Winnicott, D. W. (1969). La capacité d'être seul. Dans *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 325-333). Paris : Payot.

Françoise Hatchuel

MCF HDR

Université Paris Ouest Nanterre La défense

Centre de Recherches Éducation Formation

Équipe « clinique du rapport au savoir »

Pour citer ce texte :

Hatchuel, F. (2013). Modalités d'écriture en situation de formation clinique. Élaborer le rapport à l'« interlocuteur interne ». *Clipsy*, 10, 53-66.

Écriture et projections inconscientes de l'apprenti-chercheur

Muriel Briançon et Chantal Eymard

Cette contribution traite des traces écrites involontairement laissées par l'apprenti-chercheur dans l'écriture de son mémoire en sciences de l'éducation, traces qui révèlent ses projections inconscientes vis-à-vis de son objet de recherche. Elle s'inscrit dans le cadre théorique de « l'évaluation située », qui porte l'accent sur les processus psychiques humains en situation en s'intéressant au sens que les sujets donnent à ce qu'ils font (Vial, 2012). Ce modèle reconnaît la clinique (Eymard et Vial, 1999, 2000a, 2000b, 2001 ; Giust-Desprairies, 2004) et l'herméneutique (Ricœur, 1969, 1986) comme méthodes de recherche pour approcher la complexité, la singularité, les contradictions et l'inconscient de l'être humain. Cette contribution prolonge les recherches des deux auteurs, sur le rôle de l'altérité dans le processus de connaissance pour l'une (Briançon, 2012) et sur la formation par la recherche dans le champ de la santé pour l'autre (Eymard, 2005). Dans sa thèse de doctorat, le premier auteur, Muriel Briançon conceptualise l'altérité (étymologiquement, ce qui est autre, différent, séparé) sous trois formes – extérieure (celle d'autrui), intérieure (celle du sujet) et épistémologique (celle du savoir) – pour montrer qu'elle stimule le désir de savoir du chercheur et nous enseigne toujours quelque chose. Elle a conduit et écrit la présente recherche et sollicité le second auteur, Chantal Eymard, lors de la phase de distanciation, supervision et finalisation.

Si la question de l'implication du chercheur a longtemps été une sorte de question tabou en sciences de l'éducation, le développement des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en éducation et formation a fortement contribué à sa réhabilitation, en revendiquant l'utilisation du contre-transfert du chercheur comme outil de connaissance (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005 ; Mosconi, 2010). Mais il reste un point aveugle concernant l'écriture et la visibilité des projections inconscientes du chercheur sur l'objet de sa recherche : faut-il les faire apparaître dans le texte de la recherche ? La plupart des apprentis-chercheurs évitent d'insérer dans leur mémoire le travail sur leur implication. Pourtant, même lorsque l'apprenti-chercheur projette de ne pas le rendre visible, ses projections inconscientes vis-à-vis de l'objet de recherche ne surgissent-elles pas dans l'écriture de son texte ? Une première partie de cet article construit le questionnement, une seconde explicite la méthodologie, une troisième présente les résultats qui seront discutés dans la quatrième partie.

Problématique

Si le « contre-transfert » du chercheur a déjà fait couler beaucoup d'encre, l'écriture de ses « projections inconscientes » est scientifiquement beaucoup moins visible et moins volontaire.

Subjectivité, implication, transfert et contre-transfert du chercheur

En quarante ans, le statut du contre-transfert du chercheur est passé du tabou à celui d'instrument de recherche : « de croix, le transfert est devenu moteur ; de même, le contre-transfert fut peu à peu, lui aussi, considéré comme un outil précieux » (Cifali, 1994). Les chercheurs qui se réclament maintenant des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en éducation font de la prise en compte de la subjectivité du chercheur une spécificité et un enjeu de leur approche (Blanchard-Laville, Chevallard et Schubauer-Leoni, 1996), revendiquant à des degrés divers cette particularité : « cela va d'un pôle où il est question d'"implication" du chercheur, à un autre où on n'hésite pas à parler en termes de "contre-transfert" du chercheur » (Blanchard-Laville *et al.*, 2005).

Mais une précision s'impose : la subjectivité¹ (Bachelard, 1938), l'implication (Ardoino, 2000), le transfert et le contre-transfert (Devereux, 1967) ne sont pas synonymes (Blanchard-Laville *et al.*, 2005 ; Giust-Desprairies, 2004 ; Yelnik, 2007). J. Ardoino (*id.*) rappelle que l'implication est considérée à la fois comme une nuisance parasitant l'idéal d'objectivité et comme une particularité incontournable de la réalité. Soulignant ses liens avec l'autorisation, l'altération, l'engagement, il montre la polysémie de la notion d'implication et l'utilité de son travail pour le processus de connaissance. Pour L. Gavarini (2007), le concept d'implication édulcore ce qui fait la spécificité de la psychanalyse : la reconnaissance de l'inconscient. Même la notion de contre-transfert, élaborée dans le cadre de la cure psychanalytique puis transposée dans le champ éducatif, revêt des acceptions variées selon les chercheurs en sciences de l'éducation. De rares didacticiens comme Y. Chevallard reconnaissent un contre-transfert épistémologique (Blanchard-Laville *et al.*, 1996). Pour lui, en effet, le contre-transfert épistémologique du chercheur est un « mouvement » par lequel, dans un premier temps, « la fragilité se cuirasse de doctrine et se fait barrage d'un savoir » puis dans un second temps, si le chercheur ne cherche pas à fuir la souffrance d'un travail clinique sérieux, il la compense en « l'épistémologisant » (*id.*) ; le contre-transfert épistémologique chez le chercheur est « l'ensemble du travail, conscient et inconscient, de questionnement [...], de problématisation [...] et d'explication » (*id.*). D'autres chercheurs donnent du contre-transfert des définitions liées à la relation thérapeutique, « quelque chose qui arrive à un analyste sous l'influence de son patient » (Cifali, 1994) ou « la manière dont il fait usage de sa personnalité, ses convictions scientifiques, ses patterns de réactions automatiques, etc. » (Imbert, 2000), avant de les appliquer à la relation

1. Selon Bachelard, la connaissance immédiate est par nature subjective car chargée d'impressions qualitatives, de certitudes prématurées et d'erreurs à rectifier.

éducative. F. Giust-Desprairies (2004) passe en revue les différentes acceptions des termes « implication » et « contre-transfert » puis intègre la problématique des transferts sous l'étiquette générique d'implication. Par la suite, les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en éducation et formation se réfèrent à la définition du contre-transfert donnée par G. Devereux (1967), c'est-à-dire au sein de la relation analyste-patient (Blanchard-Laville *et al.*, 2005) : le contre-transfert est « la somme totale des déformations qui affectent la perception et les réactions de l'analyste envers son patient » et « le transfert et le contre-transfert ont des sources et structures identiques. C'est stricte affaire de convention que d'appeler "transfert" les réactions de l'informateur ou de l'analysé, "contre-transfert" celles de l'ethnologue ou de l'analyste ».

Phénomènes inconscients en jeu dans la recherche

Il nous semble important de bien distinguer les phénomènes transférentiels et contre-transférentiels nés dans une relation intersubjective des projections inconscientes du chercheur nées en dehors de toute relation. Ainsi, du point de vue d'un apprenti-chercheur qui réaliserait une recherche dans le cadre d'un Master ou d'un Doctorat sous la supervision d'un directeur de recherche, sur les différentes sortes de phénomènes inconscients qu'il peut rencontrer, trois seulement seraient du registre du « contre-transfert » : le contre-transfert de l'apprenti-chercheur en réaction au transfert d'un enquêté, le contre-transfert du directeur de recherche en réaction au transfert de l'apprenti-chercheur, ce que l'apprenti-chercheur projetterait inconsciemment sur son objet de recherche en dehors de toute relation interpersonnelle : l'objet de recherche est un objet de pensée qui se construit à l'interne de la conscience de l'apprenti-chercheur et qui en retour l'altère.

Cette contribution s'intéresse exclusivement aux projections inconscientes de l'apprenti-chercheur et dont l'interprétation plutôt que le déni pourrait faire progresser la recherche.

Écriture et visibilité des projections inconscientes du chercheur

La règle la plus importante pour un chercheur étant de dire comment il est parvenu à obtenir ce qu'il a obtenu, selon l'argument de G. Devereux (1967), rendre public les phénomènes inconscients à l'œuvre dans la recherche semble scientifiquement nécessaire.

Le contre-transfert du chercheur au sein des relations intersubjectives nécessitées par la recherche commence donc à devenir un objet de recherche visible dans les approches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Gavarini, 2007). Les cliniciens n'hésitent plus à écrire sur les phénomènes transférentiels et contre-transférentiels au sein des relations chercheur/enquêtés (Yelnik, 2007) ou directeur de mémoire/apprenti-chercheur (Bréant, 2008, 2010).

En revanche, assez peu de publications font état des projections inconscientes du chercheur se produisant en dehors de toute relation. Deux exceptions récentes montrent que la terminologie n'est pas vraiment fixée et que les résistances sont encore grandes. A. Maurin (2009) se demande quel est le terme approprié (subjectivité, contre-transfert, transfert méthodologique ou projection) « pour qualifier cette forme de transfert d'un chercheur à ses matériaux de recherche aux prises avec la méthode de recueil et d'analyse de ceux-ci » et ces processus inconscients qui ont lieu en dehors de toute relation intersubjective, dans « une pseudo-relation ». C. Costantini (2009) recueille des signes d'implication de chercheurs célèbres grâce à l'interprétation de leurs biographies, puis donne également à voir ses projections personnelles vis-à-vis de son propre objet de recherche, soulignant la nécessité scientifique « de rendre visible cette part de soi que le chercheur tient souvent cachée dans les coulisses de sa recherche comme s'il s'agissait d'un acte blâmable ou répréhensible ».

De nombreuses difficultés ponctuent le chemin vers la visibilité des projections inconscientes du chercheur. Une première étape est la prise de conscience de ce phénomène intérieur et mystérieux. Une seconde est le long travail réflexif d'auto-analyse, d'autant plus profond s'il est supervisé par un analyste de métier. La troisième étape est le passage à l'écriture qui permet la distanciation, la mise en lien, la formation (Donnadieu, 2004) voire la transformation (Boeglin et Jean, 2011). Mais l'écriture pour soi n'est pas encore la visibilité scientifique. La quatrième étape consiste donc pour le chercheur en un choix d'écriture volontaire pour autrui de ses projections devenues conscientes et dans la communication de cet écrit au jury de thèse voire sa publication dans un article ou une revue. Aucune de ces étapes n'est naturelle ni facile.

Comment rendre compte de ce « hors-texte embarrassant, tellement personnel au sens parfois intimiste du terme, qu'en effet, le donner à voir pose problème » (Gavarini, 2007) ? Dès lors qu'il tente de se comprendre face à son objet de recherche, le chercheur doit forcément livrer des éléments de sa vie personnelle car son implication se manifeste par des paroles, des actes manqués, des rêves, des lectures, des associations, tout ce matériel informel et obscur, parallèle à la recherche et si personnel qu'il en devient problématique. Ce hors-texte peut-il et doit-il être rendu public ? C'est un choix que nombre de chercheurs excluent encore, soit parce qu'ils n'en ont pas pris conscience, soit qu'ils ne sont pas sensibilisés à identifier leurs projections inconscientes, soit qu'ils les écartent en pensant qu'elles n'ont guère d'utilité, soit qu'ils cèdent à une compréhensible pudeur, soit enfin qu'ils croient qu'elles ne se verront pas. C'est ce dernier point que nous questionnons ici.

Nos expériences de direction de mémoires et de jury à des soutenances orales de niveau Master en sciences de l'éducation nous ont permis de repérer la difficulté que représente pour l'apprenti-chercheur l'écriture volontaire de ses projections inconscientes. La majorité des étudiants, qu'ils

soient en Master Professionnel (MP)² ou en Master Recherche (MR), font l'économie de l'analyse de leur implication, donnant à voir dans leur mémoire, au mieux, quelques éléments autobiographiques généralement peu travaillés.

Pourtant, à la lecture de certains mémoires puis lors de leur soutenance orale, nous avons pu remarquer des « perles » et les interpréter comme des signes de projections inconscientes de l'apprenti-chercheur sur son objet de recherche. À l'image des lapsus ou des actes manqués interprétés en psychanalyse comme le surgissement du langage de l'inconscient dans la vie quotidienne (Freud, 1923 ; Kristeva, 1969 ; Lacan, 1964), ces traces écrites constituent-elles des signes du jaillissement incontrôlé de l'inconscient de l'apprenti-chercheur dans l'écriture de sa recherche ?

2. Les mémoires de Master Professionnel sont présentés aux étudiants comme des mémoires d'initiation à la recherche au même titre que le Master Recherche.

Méthodologie

La méthode de recherche, clinique et herméneutique, a consisté pour l'auteur 1 à collecter en 2011-2012 et à interpréter des « perles » — fautes de frappe, anomalies lexicales, grammaticales ou orthographiques, incohérences fond/forme — qui l'ont étonnée dans certains des mémoires d'étudiants en Master en sciences de l'éducation qu'elle a été amenée à lire en tant que directrice de mémoire ou membre du jury à la soutenance.

« En clinique, on est dans l'interprétatif » et « la question se pose de savoir pourquoi l'interprétation convient et qu'est-ce qui fait qu'on ne dit pas n'importe quoi ? » (Mosconi, 2010). Les choix de l'auteur 1 de relever telle trace écrite et de l'interpréter comme signe d'une projection inconsciente de l'étudiant sont éminemment subjectifs et ne dépendent que de sa sensibilité à l'altérité, de sa capacité d'ouverture (Blanchard-Laville, 2001) et de son propre appareil psychique confronté à celui d'un autre (Costantini, 2009).

Se pose alors la question délicate de la validité de ces interprétations puisque celles-ci n'ont pas été approuvées par les étudiants concernés. Nous ne nous inscrivons pas dans le cadre d'un travail clinique thérapeutique où il y aurait « une dimension de validation qui appartient à l'autre » (Blanchard-Laville *et al.*, 2005). D'ailleurs, « il n'est pas systématique que le sujet observé soit partie prenante de la recherche » et « ce n'est pas nécessairement souhaitable non plus » (*id.*). A-t-on éthiquement le droit, dans le cadre des travaux de recherche de Master, de partager avec des étudiants qui n'en font pas la demande les interprétations que l'on fait de leurs processus psychiques, « processus qui peuvent rester insus des sujets eux-mêmes » (*id.*) ? Des interprétations énoncées trop précocement pourraient « n'avoir aucun effet d'élaboration pour ceux qui les reçoivent, ou pire, renforcer des conduites de résistances » (Giust-Desprairies, 2004).

La validité des interprétations proposées par l'auteur 1 repose donc sur la force de leur évidence interne, c'est-à-dire sur la cohérence intrinsèque entre les traces écrites relevées, ce que l'étudiant écrit ou dit de sa

recherche, le « ce que je perçois » du chercheur (Devereux, 1967) et le sens apporté par l'interprétation. Mais on peut toujours se tromper dans l'interprétation, être arbitraire et projeter (Mosconi, 2010). Aussi la supervision de l'auteur 2, le croisement des interprétations et le travail des projections respectives sont-elles apparues indispensables pour ne pas tomber dans l'illusion d'un sens trouvé et maîtrisé et rester dans un processus de questionnement.

Vignettes

3. Master Professionnel 1e année.

Pierre, quarante-sept ans, faisant fonction de cadre de santé, produit un mémoire de MP1³ dans le cadre du partenariat entre l'Université et l'IFCS⁴. Sa recherche porte sur l'influence de la mobilité des soignants sur la qualité et la sécurité des soins et la nécessité d'une formation à la mobilité. L'étudiant veut mettre en œuvre une approche clinique pour recueillir les perceptions du cadre de santé. Pierre a toujours très bien vécu sa mobilité professionnelle et s'étonne qu'elle pose problème aux autres. Bien que la mobilité des soignants pose la question de leur rapport au changement, à l'incertitude, à l'inconnu, autrement dit à « l'altérité épistémologique », Pierre ignore les remarques en ce sens mais écrit : « *toutefois, il semble que le cadre de santé doivent pratiquer l'alterance entre ces postures plurielles pour permettre un accompagnement individuel mais aussi collectif au niveau de l'équipe* ». Le pluriel incongru, l'injonction et le lapsus montrent l'ambivalence de Pierre : d'un côté il sait rationnellement que la mobilité institutionnellement obligatoire met en jeu l'altérité, de l'autre il la refuse dans le processus de recherche et préconise pour le cadre de santé une alternance de postures professionnelles (expert, consultant, coach, accompagnateur) moins risquée à mettre en œuvre. L'interprétation de ces traces comme manifestations des résistances inconscientes de Pierre permet de repréciser l'objet de recherche : peut-on former autrui à la mobilité sans accepter le risque de l'altérité ?

4. Institut de Formation des Cadres de Santé.

5. Master Professionnel 2e année.

Dans le cadre d'un MP2⁵ « Encadrement dans le secteur sanitaire et social », Samira, 54 ans, cadre de santé en Algérie mais demandeur d'emploi en France, se lance laborieusement dans une recherche portant sur l'évaluation de la précarité en France. Elle a dû franchir de nombreux barrages linguistiques, culturels et institutionnels pour reprendre ses études. « *Dans le système éducatif algérien, on n'était pas autorisé à penser par soi-même* », dit-elle. Samira progresse rapidement, s'approprie intelligemment les modèles théoriques et les paradigmes de pensée de « l'évaluation » et met en œuvre une méthodologie clinique. À la soutenance, un membre du jury souligne le caractère tabou de la précarité. Or, cet objet tabou semble lui avoir paradoxalement permis de penser par elle-même. Elle écrit : « *la combinaison des pensées se combinent pour adhérer à un processus, grâce à l'intelligence du sujet, qui a cette capacité* ». Ses doutes ont donc été balayés par l'affirmation de son intelligence et par la combinaison des pensées. Mais cette idée jaillit avec une répétition et une faute grammaticale. Ainsi la combinaison idéalement souhaitée n'est-elle peut-

être pas si facile à mettre en pratique lorsqu'il s'agit des pensées française et algérienne. L'interprétation de ces traces comme une culpabilité inconsciente permettrait de faire progresser l'objet de recherche : le tabou est-il un obstacle ou une occasion de penser par soi-même ?

Anne, cinquante-quatre ans, cadre de santé, présente un mémoire de MR2⁶ sur l'apprentissage des soins relationnels dans la formation d'infirmière. À la lecture, l'auteur 1 a été irrité par l'accumulation de listes descriptives. Anne note ce qui l'étonne mais n'en fait rien. Ce mémoire commence pourtant par ces deux phrases : « *une problématique est l'art de poser les problèmes* » et « *la problématique d'une étude est l'ensemble construit autour d'une question principale et des signes d'analyse qui permettent de traiter le sujet choisi* ». Le lecteur cherche en vain la question de recherche. Même les points d'interrogation font défaut. Anne écrit à propos des infirmiers interrogés : « *j'ai beaucoup de mal à imaginer que la relation à l'autre souffrant ne leurs posent pas de difficulté. Par quels mécanismes arrivent-ils à les occulter ?* ». Or le verbe au pluriel, le pronom personnel avec un s et « *les* » sans référent clair rendent ces phrases ambiguës. Qu'est-ce que les infirmiers occulteraient : les difficultés ? les relations ? les patients ? ou tout en même temps, ce qui nécessiterait un verbe au pluriel ? Anne conclut : « *je pense qu'il faut que le formateur soit lui-même dans une posture réflexive et engagée dans une démarche de questionnement. Comment la transmettre si on ne la pratique pas soi-même ?* ». Or, il n'y a aucune trace d'auto-questionnement dans le texte alors qu'il est préconisé pour les autres. En ne voyant ni l'autre en soi ni soi-même dans les autres interrogés, Anne ne peut pas prendre conscience d'être, elle aussi, un « *autre souffrant* », une altérité intérieure qui résiste à l'auto-questionnement. Cette interprétation pourrait faire progresser l'objet de recherche : la relation est-elle un outil au service du soin ou l'objet occulté d'un questionnement ?

Moussa, quarante-neuf ans, cadre de santé, présente un mémoire de MR2 sur la démarche qualité en formation dans les établissements professionnels de santé au Tchad. L'étudiant a développé une longue partie théorique sur les modèles de l'apprentissage et les modèles de la santé, tandis que sa partie méthodologique est réduite à peau de chagrin. Or, il écrit qu'« *apprendre passe par faire des liens entre la théorie et la pratique* », ce qui semble incohérent avec ce qu'il a réalisé. Lors de la soutenance, l'étudiant déclare qu'il est satisfait d'avoir acquis des savoirs théoriques. Pourtant, si on lui applique son propre raisonnement, on est fondé de se demander s'il a réellement appris quelque chose de cette année de recherche. Son mémoire se conclut ainsi : « *la question de départ de recherche et de l'hypothèse de thèse restent les mêmes comme dans le présent travail de recherche* ». Un an de recherche semble ne pas avoir eu d'effet sur son questionnement. L'étudiant avait pour objectif annoncé de faire une « *Étude* » (premier mot de son titre), ce qu'il a fait en collectant et en s'appropriant des modèles théoriques. L'interprétation de cette

6. Master Recherche 2e année.

incohérence fond/forme comme refus inconscient de rentrer dans un processus de recherche, sans doute plus risqué qu'une simple étude mais probablement plus (trans)formateur, aurait permis de faire progresser l'objet de recherche qui aurait pu être : entre savoir théorique et expérience pratique, quelle formation mettre en place pour les professionnels de santé ?

7. Conseiller Principal d'Éducation.

Paul, quarante-huit ans, formateur, donne à lire un mémoire de MR2 sur les responsabilités du CPE⁷ au collège, évaluées à l'aune du « *devenir responsable de l'élève par l'apprendre* » au sens d'Hannah Arendt, c'est-à-dire de sa capacité à assumer. Derrière cette thématique apparaît un questionnement existentiel sur la réponse et l'absence de réponse dans le processus de recherche. D'un côté, il défend l'idée du processus d'apprentissage comme questionnement et de la « *médiation de la problématisation* », il souligne que le « *vide* » juridique des textes officiels relance son questionnement et que « *le savoir agit comme oppresseur et non comme libérateur* ». D'un autre côté, l'absence de réponse semble insupportable : « *l'absence de réponse ne permet pas au sujet de se construire* ». Après seulement trois entretiens, l'étudiant conclut : « *je peux dire que la question de recherche est vérifiée* » et il suffit de « *rechercher le sens d'un savoir déjà là, éparpillé sans doute mais à portée de main dans le passé à interpréter* » pour trouver la réponse. « *Quelle réponse !* », ajoute-t-il. La phrase « *de penser ce mouvement qui me porte à la question puis de comprendre* » contient-elle un lapsus ? Le mouvement naturel de Paul le conduit davantage vers une réponse à trouver, prendre avec soi et emporter que vers une question qui reflèterait une altérité épistémologique difficile à supporter : « *l'altérité est permanente mais n'a pas le dernier mot* ». Ces traces reflèteraient une tension inconsciente : entre réponse totalisante et non-savoir angoissant, quel rapport au savoir assumer ?

Aurélië, quarante ans, enseignante en maternelle, présente un mémoire de MR2 sur l'affectivité au sein de la relation pédagogique et ses impacts sur les apprentissages. Son idée principale est qu'il y a un déni de l'affectivité dans le milieu enseignant. Elle choisit de mettre en œuvre une méthodologie clinique mais elle écrit que son objectif est « *d'objectiver l'affectivité* ». Effectivement, il n'y a pas de trace d'émotion ni d'affects mais, au contraire, beaucoup de tableaux, de chiffres et de schémas pour analyser les données concernant quatre élèves. Enfin, l'étudiante écrit que « *l'une de ses hypothèses est vérifiée* », comme s'il s'agissait de vérification expérimentale. À aucun moment, l'apprentie-chercheuse n'a montré son implication, contrairement aux présupposés de la méthode clinique mais conformément à sa propre hypothèse de recherche : n'a-t-elle pas elle-même rejeté et dénié sa propre affectivité dans l'écriture de son mémoire ? Rendre apparents ses émotions et ses affects, qu'elle va d'ailleurs chercher et mesurer avec minutie chez les deux enseignants observés, serait un commandement valable uniquement pour les autres. Pour ce qui la concerne, une problématique pourrait donc être : l'implication affective et

émotionnelle est-elle toujours visible, objectivable, mesurable, communicable ?

Eva, vingt-sept ans, conseillère de ventes, présente un mémoire de MR2 sur l'accès au symbolique et à l'imaginaire des militaires à travers les compétences communicationnelles et langagières. L'impression de départ est excellente mais plus le lecteur avance, plus il a le sentiment d'être noyé. Huit pages consécutives de haute volée se succèdent souvent sans structure ni sous-titre pour montrer l'argumentation logique du discours. Comment entrer dans l'imaginaire d'Eva si son écrit décourage le lecteur et n'est pas médiateur ? Alors qu'elle écrit que le rôle du langage et de la communication est primordial dans le partage des imaginaires, son mémoire ne parvient justement pas à faire partager le sien. Sa forme d'écriture fait symptôme et reflète peut-être son propre imaginaire : non structuré, symbolique, éthéré, foisonnant, irrationnel, volubile et bavard. L'enquête finale auprès des militaires conduit Eva à dresser un long tableau reprenant tous les héros cités et à interpréter ces résultats comme le mythe du guerrier fort et puissant, passant à côté d'une autre interprétation capitale : les militaires retiennent des personnages imaginaires (de cinéma, de mythes, de bandes dessinées et de fiction) plutôt que des personnages réels. S'est-elle perdue dans son imaginaire au point d'éprouver des difficultés à revenir à la réalité de l'enquête de terrain ? À travers la question du rapport entre le langage et l'imaginaire des militaires, n'est-ce pas plutôt son propre rapport au symbolique et sa propre capacité à communiquer son imaginaire que cette étudiante interroge ? Revisitons l'objet de recherche d'Eva : l'imaginaire symbolique peut-il être rationnellement communiqué à autrui ?

Diane, quarante-six ans, enseignante au collège, présente un mémoire de MR2 sur une comparaison franco-italienne de l'influence des interactions langagières sur le rapport au savoir des collégiens. Les membres du jury sont d'accord sur le fait que le texte soumis, qui comporte vingt-deux pages, n'est qu'un projet de mémoire qui ne peut obtenir la moyenne. Tout paraît superficiel, inauthentique et bâclé. Pourtant, juste avant de finir, Diane écrit « *le face-à-face comme facteur d'angoisse* », qui semble provenir du fond de sa subjectivité et manifester son implication. À la soutenance, on lui demande si le face-à-face avec le jury de soutenance suscite son angoisse et pourquoi elle présente ce travail inachevé. Elle approuve immédiatement avec force et sincérité, profitant de cette interpellation pour dire à quel point son rapport au savoir a toujours été difficile et combien elle avait peur de la soutenance. Cependant, la discussion lui est visiblement agréable. Elle dit qu'elle n'a pas l'âme d'une chercheuse et qu'elle se sentirait mieux si elle parvenait à renoncer à ce mémoire de Master qui lui cause tant de soucis. Les échanges verbaux entre Diane et les deux membres du jury sont immédiatement investis par l'étudiante et utilisés par elle pour analyser et verbaliser son rapport au savoir. À la fin, l'étudiante est apaisée et choisit de valider son Master par compensation, sans chercher à améliorer sa note, signifiant par là qu'elle tourne la page. L'objet de recherche pressenti pour

cette recherche traduisait peut-être les problématiques inconscientes de Diane : les interactions verbales avec autrui, entre angoisse et plaisir, influencent-elles le rapport au savoir du sujet ?

Discussion

La discussion portera sur la validité des interprétations.

L'inconscient de l'apprenti-chercheur tisse des liens complexes et singuliers avec l'objet de sa recherche : résistances, culpabilité, angoisses, confusion, auto-application et incarnation de l'hypothèse de recherche ou au contraire stratégies d'évitement, de compromis ou d'échec. « Structuré comme un langage » (Lacan, 1964), l'inconscient parle d'autant plus fort que l'apprenti-chercheur refoule son implication dans l'objet de sa recherche. Le texte de la recherche, raturé par l'inconscient, est alors « la médiation par laquelle nous nous comprenons nous-même » car « dès lors, comprendre, c'est se comprendre devant le texte » (Ricœur, 1986).

Mais quel est le rôle de nos propres projections dans ces interprétations ?

Prise en compte des projections de l'auteur 1

Mes recherches passées m'avaient déjà révélé mon implication (transfert, contre-transfert et projections), là où le désir de savoir et l'altérité étaient concernés. J'ai ensuite utilisé mes projections inconscientes comme outils de recherche dans ma thèse de doctorat : sans qu'il s'agisse d'une psychanalyse, une supervision régulière m'a fait prendre l'habitude de les travailler. Non seulement le désir de savoir est multidimensionnel mais il est aussi un point commun, sinon *le* point commun essentiel, entre l'élève, l'enseignant, l'apprenti-chercheur et son directeur de recherche (Briançon, 2007). C'est également en prenant conscience de la force de mes projections que j'ai développé la conviction que, malgré toutes les précautions méthodologiques possibles, aucun chercheur ne peut échapper à ce phénomène. Le désir de savoir qui pousse le chercheur à chercher s'est « professionnalisé », mais la dimension inconsciente de son désir continue d'œuvrer dans l'ombre et d'entrer en résonance avec tous les éléments de sa recherche.

Qu'en est-il désormais de mon rapport à la visibilité et à l'écriture de mes projections inconscientes ? Mon goût naturel pour la réflexivité, l'interprétation et l'écriture a grandement facilité leur mise en texte. L'écriture m'est existentiellement nécessaire et méthodologiquement incontournable : je ne peux pas penser sans écrire et l'écriture régule ma pensée. Mais j'aurais pu garder ce hors-texte pour moi. C'est avec beaucoup d'hésitations que j'ai finalement choisi de faire apparaître l'analyse de l'ensemble de mes transferts, contre-transferts et projections inconscientes dans ma thèse (Briançon, 2010). Masquer le fait que mon expérience analytique avait été un élément essentiel de mes recherches eût été contraire à mon éthique personnelle et à la déontologie de la recherche. De plus, retirer ce hors-texte si intime du corps de la thèse eût été pour moi une véritable mutilation psychique et intellectuelle qui aurait ôté son sens à

la soutenance. Mais, en limitant l'analyse de mon altérité intérieure au sein d'un chapitre isolé, j'ai tenté d'en réduire la visibilité pour trouver un compromis institutionnellement acceptable. Le risque était limité mais bien réel : il suffisait qu'un seul des quatre membres du jury n'approuve pas le choix de cette visibilité pour que la soutenance orale ne donne pas le résultat escompté (mon affirmation, mon émancipation, la mention). Par la suite, j'ai franchi une étape supplémentaire vers la visibilité scientifique de mes projections, en publiant les origines inconscientes de mon objet de recherche (Briançon, 2011). Mon objectif était alors de soutenir l'idée que « faire de la recherche, c'est essentiellement écrire » (Der Maren, 1996).

Si j'ai personnellement fait le choix de l'écriture volontaire et de la visibilité scientifique de mes projections inconscientes, je suis également sensibilisée et avertie des dangers psychiques, des difficultés d'écriture et des limites institutionnelles que cela représente pour les apprentis-chercheurs. Suis-je suffisamment armée pour appréhender leur mémoire à l'aune de cette question ? Ai-je contribué à rendre un peu plus visible un phénomène inhérent à toute recherche ou bien n'ai-je retrouvé ici que mon propre vécu et mes propres projections ?

Prise en compte des projections de l'auteur 2

S'engager sur l'intérêt scientifique d'une clinique des écritures involontaires des projections inconscientes relève d'un positionnement épistémologique qui ne fait pas l'unanimité dans la communauté scientifique. Pour autant, force est de constater combien notre rapport aux paradigmes épistémologiques, nos imbrications libidinales aux objets que nous étudions sont sources de projections que nous ne pouvons maîtriser. Un de mes axes de recherche part de l'hypothèse qu'une formation par la recherche est professionnalisante. Qu'en est-il alors, en termes de professionnalisation, du travail du chercheur à ses implications et projections sur les objets de recherche ?

Prenons pour exemple les travaux réalisés dans le cadre de ma formation doctorale, alors que j'exerçais en tant que Cadre de santé en IFSI⁸. Centrées sur le processus de professionnalisation des étudiants en soins infirmiers, mes études s'inscrivaient dans un « design » quasi-expérimental combinant une approche à la fois quantitative et qualitative. La thèse soutenue, je me suis interrogée quant au processus et aux résultats de ces travaux. Cette analyse critique a participé d'une mise au travail de mes projections. Le désir de trouver un modèle de formation plus performant en termes de professionnalisation des étudiants a certainement dominé celui de contribuer à la production de savoirs. En effet, mes souvenirs de début d'exercice professionnel infirmier étaient mêlés de joie et d'enthousiasme, mais aussi de désillusions face aux difficultés rencontrées, entre un idéal professionnel et une perception de la réalité et des contraintes institutionnelles. En tant que cadre de santé, c'est cette expérience-là que je souhaitais transmettre aux étudiants. De même, le désir d'instruire le lecteur n'a-t-il pas surpassé le désir de chercher ? N'ai-je pas été conduite par la volonté de transmettre

8. Institut de Formation en Soins Infirmiers.

le pari impossible du soignant, entre le désir de maintenir-allonger la vie et celui de privilégier la qualité de vie, ou le pari du formateur, entre le désir d'instruire et celui de participer au développement de l'être, du sujet et du citoyen ? Quel filtre a joué dans l'écoute portée aux discours des nouveaux professionnels ? Celui de mon expérience, celui des hypothèses de la recherche, celui des théories convoquées ? (Eymard, 2005).

Que faire de cette expérience dans le travail quotidien de chercheur et d'accompagnement des étudiants dans leur expérience du travail de recherche ? Il serait simpliste et réducteur de prétendre que les résultats des travaux de recherches ne seraient que le fruit de nos implications et de nos projections sur l'objet. Mais je considère le travail d'analyse critique comme un critère de scientificité, du moins dans toute recherche en sciences de l'éducation où les objets s'inscrivent dans une culture de l'humain et plus précisément du social-historique. En ce sens, j'invite les doctorants que je dirige à questionner et analyser leurs projections aux objets qu'ils travaillent. Cependant si ce travail réflexif est intéressant pour produire des savoirs, chacun ne peut y repérer que ce qui lui est possible ici et maintenant au regard de son histoire et de sa construction en tant que sujet social. Il nous faut admettre l'impossibilité principielle d'accéder à cette connaissance ainsi que la nécessité d'accepter que toute production scientifique, quelle que soit la méthode de recherche utilisée, est empreinte de projections du chercheur sur l'objet de recherche, au risque de se positionner dans la maîtrise de l'humain et de privilégier un dogmatisme qui masque ces données sous l'égide d'une vérité scientifique. Gageons aussi que le travail d'équipe des chercheurs ainsi que les communications scientifiques contribuent à limiter les projections individuelles. Mais les projections collectives seraient aussi à questionner.

Conclusion

À la fois écriture d'une recherche clinique herméneutique et clinique des projections inconscientes de l'apprenti-chercheur à travers l'écriture de son texte de recherche, cette contribution tentait de relever des traces écrites laissées involontairement par des étudiants de Master en sciences de l'éducation dans leur mémoire. Celles-ci manifesteraient le langage de l'inconscient, directement causé par la pensée de l'objet de recherche en dehors de toute relation intersubjective et d'autant plus bavard que l'apprenti-chercheur refuse de l'écouter.

L'enjeu était double : montrer que les projections inconscientes sont la plupart du temps visibles pour un œil attentif et que croire qu'elles ne se voient pas dans le texte écrit de la recherche est illusoire ; proposer prudemment que, puisque l'inconscient se rend textuellement visible d'une manière ou d'une autre, mieux vaut en être averti, prendre conscience de ses manifestations, les travailler et les écrire volontairement, plutôt que de

subir ses frasques incontrôlées. Mieux vaut tenter d'en jouer que d'en être le jouet.

Enfin, cette recherche qui présente les forces et les faiblesses inhérentes à son objet (l'inconscient humain) et à sa méthodologie (l'approche clinique herméneutique) visait, sur le fil du rasoir, à reconnaître et à questionner cette « béance » ontologique (Lacan, 1964) propre au sujet, sans basculer dans une logique de contrôle, de maîtrise ou de certitude.

Références bibliographiques

- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechbert, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Blanchard-Laville, C., Chevallard, Y. et Schubauer-Leoni, M.-L. (1996). *Regards croisés sur le didactique. Un colloque épistolaire*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Boeglin, M. et Jean, A. (2011). L'écriture en sciences de l'éducation : information, formation, transformation. *Les cahiers du Cerfee*, 30.
- Bréant, F. (2008). Entre la douleur et le plaisir de penser, la question du narcissisme dans l'écriture et la formation. Dans M. Cifali et F. Giust-Desprairies (dir.), *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 107-118). Bruxelles : De Boeck.
- Bréant, F. (2010). L'invisible de la recherche. Des directeurs de mémoire en analyse de pratique. Quel rapport au savoir ? *AREF, Actes du congrès*, Genève, septembre.
- Briançon, M. (2007). Le désir de savoir exprimé par les élèves de CM1/CM2 : un impossible objet de connaissance ? Tentative d'approche multiréférentielle d'un phénomène complexe. *Psychologie & Éducation*, 2007-4, 41-58.
- Briançon, M. (2010). *Ces élèves en difficulté scolaire qui se disent d'abord curieux du maître. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*. (Thèse de doctorat non publiée). Université Aix-Marseille.
- Briançon, M. (2011). Samia ou les apprentissages aux prises avec le désir d'altérité. Une étude de cas. *Les cahiers du Cerfee*, 30, 141-162.
- Briançon, M. (2012). *L'Altérité enseignante. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*. Paris : Publibook.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Costantini, C. (2009). Le chercheur : sujet-objet de sa recherche ? *Cliopsy*, 1, 101-112.
- Der Maren (Van), J. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode*. Paris : Flammarion, 1991.
- Donnadieu, B. (coord.) (2004). Le récit en formation. *Questions vives*, 4.
- Eymard, C. (2005). *De la formation par la recherche aux caractéristiques d'une relation éducative en santé* (Habilitation à Diriger des Recherches). Université Aix-Marseille.
- Eymard, C. et Vial, M. (dir.) (1999). La clinique, essai 1, de la thérapie à la recherche. *En question*, 23, 11-70.
- Eymard, C. et Vial, M. (dir.) (2000a). La clinique, essai 2, une méthode pour la recherche en Sciences de l'Éducation. *En question*, 31, 99-151.
- Eymard, C. et Vial, M. (dir.) (2000b). Paroles de cliniciens autour du cahier 23. *En question*, 29, 11-80.

- Eymard, C. et Vial, M. (dir.) (2001). L'inscription clinique du chercheur en Sciences de l'Éducation. *En question*, 37, 161-206.
- Freud, S. (1923). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Payot.
- Gavarini, L. (2007). Le contre-transfert comme rapport de places : revisiter la question de l'implication du chercheur. *AREF, Actes du congrès*, Strasbourg, août.
- Giust-Desprairies, F. (2004). *Le désir de penser. Construction d'un savoir clinique*. Paris : Téraèdre.
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris : ESF.
- Kristeva, J. (1969). *Le langage, cet inconnu. Une initiation à la linguistique*. Paris : Seuil, 1981.
- Lacan, J. (1964). *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Seuil, 1973.
- Maurin, A. (2009). Bruit-silence : d'une posture à l'autre, le contre-transfert d'une retranscriptrice. *Cliopsy*, 2, 49-57.
- Mosconi, N. (2010). Entretien avec Nicole Mosconi sur les approches cliniques du processus enseigner-apprendre, réalisé par Maria Pagoni. *Recherche et Formation*, 63, 117-134.
- Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique I*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les Modèles de l'Évaluation. Histoire – Méthode – Outils*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Yelnik, C. (2007). Le contre-transfert comme outil de connaissance dans une recherche clinique en sciences de l'éducation. *AREF, Actes du congrès*, Strasbourg, août.

Muriel Briançon

Aix-Marseille Université
EA 4671 ADEF, ENS de Lyon, IFE, 13248, Marseille

Chantal Eymard

Aix-Marseille Université
EA 4671 ADEF, ENS de Lyon, IFE, 13248, Marseille

Pour citer ce texte :
Briançon, M. et Eymard, C. (2013). Écriture et projections inconscientes de l'apprenti-chercheur. *Cliopsy*, 10, 67-80.

De l'écriture réflexive en formation

Entre psychanalyse et littérature

Françoise Bréant

La présente réflexion s'appuie sur une pratique d'accompagnement à l'écriture au sein de l'université (ateliers d'écriture, direction de mémoires, initiation à la recherche), ainsi que sur des publications et des travaux de recherche clinique commencés il y a vingt cinq ans (Bréant, 1997-2012). À travers le récit de mon parcours, je présenterai brièvement les résultats de ces travaux s'inscrivant précisément dans le thème de ce dossier « Clinique et écriture ». Dans leur continuité, je proposerai le récit d'une expérience récente d'animation d'un groupe d'analyse de la pratique avec des directeurs de mémoire d'un IFCS¹. L'analyse de cette expérience sera l'occasion de formuler plus finement mes hypothèses de recherche concernant l'écriture réflexive et d'évoquer de nouvelles pistes de réflexion relatives à la question de la transmission de la réflexivité clinique par l'écriture. Notamment, je montrerai en quoi faire écrire dans des ateliers dont l'animation est inspirée par la psychanalyse et la littérature permet à des directeurs de mémoire en formation, et plus largement à tout formateur, de co-construire une posture clinique d'accompagnement.

1. Institut de Formation
des Cadres de Santé

Dans cette perspective, le témoignage de F. Gantheret (psychanalyste et écrivain) concernant la profonde unicité entre psychanalyse et écriture pourrait en constituer le préambule : « Et pourtant, la psychanalyse ne peut compter que sur les mots pour actualiser l'infantile, dans le transfert. Et pourtant, la littérature ne table elle non plus sur rien d'autre pour, non point communiquer au lecteur des informations – ce n'est pas cela, la littérature –, mais porter vivante, présente, actuelle en son âme (il faut réhabiliter le mot) la sensation, et l'émotion. Elle ne peut user que de la capacité incompréhensible – S. Freud s'en étonnait – des mots, qui sont donc des traces eux aussi, rien que des traces mortes dont nous faisons des signes, de faire pourtant parfois surgir de la vie et d'en communiquer l'émoi, à condition bien sûr de leur laisser cette liberté, de les désarrimer autant que faire se peut de leur fonctionnalité. » (Gantheret, 2010, p. 13)

Comme annoncé plus haut, dans un premier temps j'évoquerai quelques éléments de mon parcours pour comprendre comment mon rapport à la psychanalyse fonde la mise en œuvre de la démarche clinique dans mes pratiques de formation et comment elle se trouve étroitement associée à la littérature dans la mise en place d'ateliers d'écriture. En effet, le récit de mon parcours me semble capital pour montrer comment la subjectivité de l'animatrice de groupe d'analyse de pratique s'avère essentielle et au cœur

du lien entre clinique et écriture : le dispositif d'écriture proposé ainsi que les hypothèses de recherche sont bien le fruit de ce parcours.

La psychanalyse

Ce qui se transmet de la psychanalyse m'importe, parce que c'est probablement la cure psychanalytique qui m'a sauvé la vie, c'est-à-dire mon désir. Et c'est ce qui me soutient pour développer une réflexion analytique sur moi-même et sur la complexité des relations entre les humains, sujets de leur désir, mais aussi sujets citoyens du monde. C'est ce qui me soutient pour développer une réflexion qui permet de mettre en œuvre réellement les principes de la dialectique, tout en accueillant l'imprévu, une réflexion qui permet de me risquer vers l'inconnu et d'accepter le caractère inachevé de cette réflexion. C'est ce qui me permet aussi de dévoiler parfois la nature inconsciente des obstacles à coopérer avec les autres. Ainsi, la psychanalyse (l'expérience et la théorie) est toujours présente dans mon rapport à l'autre, que ce soit l'autre, personne ou groupe de personnes, ou l'autre, objet savoir, ou l'autre, l'institution. En effet, la psychanalyse demeure l'expérience essentielle de ma vie en tant qu'elle fonde mon chemin de créativité, dans ma vie personnelle et dans ma pratique professionnelle, depuis mes études de psychologue clinicienne, dans ma pratique d'animatrice en psychiatrie puis d'éducatrice spécialisée, dans ma pratique du psychodrame freudien, et maintenant, comme enseignante en sciences de l'éducation. Je pourrais dire que la psychanalyse fonde à la fois ma posture de praticienne et ma posture clinique de chercheur.

Dès que je suis entrée à l'université comme formatrice, j'avais l'intuition que je pourrais non seulement m'appuyer sur la psychanalyse, mais aussi en transmettre quelque chose, hors la cure, à travers la formation professionnelle des enseignants et des formateurs, en particulier en proposant aux stagiaires des situations visant à les faire devenir des praticiens réflexifs capables de se transformer eux-mêmes et de transformer leurs pratiques éducatives : la psychanalyse au service de l'éducation ou plutôt l'éducation éclairée par la psychanalyse, comme a pu le proposer J. Filloux (1983, 1989).

C'est ainsi que j'ai mis en place des groupes d'analyse de pratiques en formation de formateurs et un accompagnement clinique au travail de l'écriture du mémoire. Ces dispositifs, animés par des cliniciens, permettaient de leur ouvrir des chemins de compréhension de leur relation pédagogique ou formatrice. Et notamment de repérer comment leurs valeurs implicites pouvaient être liées à des désirs inconscients eux-mêmes liés à leur histoire personnelle.

Dans le contexte de l'époque, cette approche faisait rupture avec la vision techniciste dominante de la formation développée par des organismes de formation tels que l'AFPA² et les GRETA³ dans l'éducation nationale. C'est ainsi que le travail effectué dans les groupes d'analyse de pratique

2. Association pour la Formation Professionnelle des Adultes

3. Groupement d'Établissements

apparaissait souvent inutile, comme une goutte dans l'océan des typologies des savoirs et des prescriptions, se trouvant recouvert et effacé par l'idée de formation technique. Cependant, tenir le cap avec persévérance m'apparaissait tout autant nécessaire que de se déplacer. Les enjeux du travail de l'écriture me semblaient propices à ce déplacement.

La mise en place des ateliers d'écriture en formation

C'est probablement ma conviction, dès le départ, concernant la place essentielle de l'écriture réflexive dans le processus de formation, qui m'a permis de ne pas me décourager et d'investir ce champ pour en faire quelque chose de vivant et de puissant. Conviction assortie d'une intuition : l'écriture n'est pas un instrument, elle relève d'un processus de subjectivation pouvant s'accompagner de remaniements psychiques importants. La notion même d'analyse de la pratique et son sens profond me semblaient pouvoir être saisis à travers le travail de l'écriture du mémoire professionnel.

J'ai d'abord mis en place des séminaires de mémoire et des entretiens de suivi individuel. Je constatais alors que les formateurs, adultes en reprise d'études, exprimaient une souffrance vis-à-vis de la perspective du passage à l'écriture du mémoire, en résonance bien souvent avec une souffrance liée à l'apprentissage de l'écriture à l'école (les expériences évoquées concernaient le labeur, des règles de grammaire fastidieuses, des coups sur les doigts, etc.). Ils le vivaient comme une formalité contraignante sans intérêt pour leur formation.

Ainsi, avant que j'arrive dans cette formation de formateurs, la plupart des stagiaires effectuaient la formation en présentiel (une année ou trois années en alternance), mais n'écrivaient pas le mémoire pour valider le diplôme. Leurs représentations de l'écriture étaient confortées par la conception dominante de l'écriture scientifique à l'université, reposant sur une méthodologie obsédée par l'objectivité. C'était aussi la conception dominante des organismes de formation, relevant d'une vision techniciste et instrumentale de l'écriture et de son apprentissage. Ne pouvant adhérer à ces modèles et à ces représentations de l'écriture, je me devais de prendre le risque de mes intuitions.

La psychanalyse et ma formation de psychologue clinicienne m'ont aidée à analyser les processus psychiques à l'œuvre dans ces représentations, difficultés et blocages. En particulier, cela m'a aidée pour envisager la mise en place d'ateliers d'écriture (complétant le séminaire de mémoire et les entretiens individuels) parallèlement à l'approche clinique des groupes d'analyse de la pratique.

Dans cette perspective, deux aspects cruciaux, intuitions ou hypothèses, ont sous-tendu la mise en place de ces ateliers, parce que même si la visée du mémoire consistait bien pour les étudiants à analyser leur pratique, à s'en

distancier et à la conceptualiser, des détours m'apparaissaient nécessaires. Ne fallait-il pas d'ailleurs les envisager comme des conditions d'existence de l'écriture réflexive ?

D'abord, il s'agissait de retrouver le plaisir d'écrire, ou simplement pour quelques uns, le découvrir. Certains courants d'ateliers d'écriture (Rossignol, 1996) ont travaillé sur cette question, associant le plaisir au jeu, comme l'OULIPO⁴ par exemple. Je pouvais m'en inspirer et inventer moi-même des consignes d'écriture, allant dans le sens d'explorer la créativité, du côté de la littérature et de la poésie.

Le second point concerne la notion de distance qui, pour la plupart des universitaires, constitue une condition du travail scientifique. J'avais simplement que la distance ne se décrète pas et n'existe pas a priori. Il me semblait plus juste de parler de distanciation, comme un mouvement, comme un processus, qui prend sa source dans l'implication, tant affective que cognitive. Dès lors, travailler sur l'implication subjective m'apparaissait essentiel dans le processus de formation, en tant que processus de distanciation, de transformation et de création.

La spécificité de l'écriture offre un champ d'investigation particulièrement intéressant pour comprendre les enjeux subjectifs de la formation. En effet, l'écriture relève d'un processus pour le sujet qui écrit et donne lieu à la production d'un objet : l'écrit. Se posent alors les questions suivantes : quels processus ? quel objet ? quels rapports entre processus et objets ? Tentant de répondre à ces questions, je commençais à concevoir l'écriture réflexive comme un mouvement dialectique entre plaisir et travail, entre liaison et déliaison, entre travail de deuil (des anciens modèles, du désir de maîtrise et de l'écrit idéal) et processus de sublimation, entre littérature et démarche scientifique. Progressivement l'atelier d'écriture, de lieu d'une pratique de création est devenu le creuset de mon travail de recherche sur l'écriture et la formation ainsi que sur l'initiation à la recherche.

En même temps, en continuant à travailler sur mes propres désirs et mouvements contre-transférentiels vis-à-vis des personnes en formation, je découvrais que je désirais favoriser la construction d'une démarche réflexive en lien avec la construction du processus d'émancipation (Bréant, 2011a, 2012). On pourrait dire que c'est le questionnement éthique qui apparaît ici, comme intimement lié à la démarche clinique : questionner ses désirs, ses valeurs, la manière dont cela se combine en soi, et avec les autres... Tout en « ne cédant pas sur son désir », selon la formule de J. Lacan concernant l'éthique de la psychanalyse. Tout cela je l'avais appris de la psychanalyse (de la cure et de la théorie) et de l'analyse de mes différentes pratiques cliniques.

C'est à ce moment que j'ai rencontré les travaux des cliniciens en sciences de l'éducation : J. Filloux, C. Blanchard-Laville, M. Cifali, F. Imbert, J. Ardoino. En lisant les écrits de ces chercheurs, je trouvais beaucoup d'échos à ma démarche et surtout ils m'apportaient une nouvelle conviction qui concernait la question de la légitimité de la démarche clinique en sciences

4. Ouvrir de Littérature POtentielle. Groupe d'écrivains parmi lesquels, R. Queneau, F. Le Lionnais, G. Perec.

de l'éducation. La notion d'autorisation, en lien avec celle d'auteur (Ardoino, 1992) m'était très précieuse pour articuler ma formation de clinicienne avec mes nouvelles pratiques de formatrice. Ces chercheurs constituaient des repères et des points d'appui pour m'aider à ne pas céder sur mon désir de chercher et de transmettre, tout en allant dans le sens de mes visées éducatives et formatives. Désir de transmettre quelque chose qui se relie au désir d'écrire, au plaisir de penser, au désir de création. Cela m'a aidée à me « bagarrer » pour ne pas perdre de mon « impulsion personnelle » (Winnicott, 1970). La notion de filiation symbolique me paraît ici essentielle, pour soutenir son désir dans un environnement qui privilégie une conception gestionnaire de l'éducation (Bréant, 2012).

En ce sens, il me semble important de mentionner que localement, au début, dans les années 1990, les ateliers d'écriture étaient appréciés de peu de personnes, mis à part les stagiaires en formation. Certains responsables de formation trouvaient mes propositions fantasmées. Cependant, à partir de la soutenance de ma thèse en 1997, cette situation s'est progressivement améliorée. Et à partir de ma rencontre avec des écrivains qui animaient des ateliers dans la région, sous couvert de la DRAC⁵, je suis même allée jusqu'à créer un Diplôme d'Université (DU) d'animateur d'atelier d'écriture. Les partenariats que j'ai instaurés au sein de l'université ont contribué à une meilleure reconnaissance de ma pratique d'animation d'ateliers et de mon travail de recherche.

5. Direction Régionale des Affaires Culturelles.

Les concepts de la psychanalyse et les ateliers d'écriture

Tout d'abord, je rappellerai que le but essentiel de l'atelier consiste à faire éprouver, dans le travail de l'écriture même, que les mouvements psychiques du sujet sont source de tension féconde pour la connaissance : tension entre la connaissance – et la création – de soi comme processus de subjectivation et la connaissance d'objets – en lien avec la production de savoirs savants – comme processus d'objectivation.

Comment éclairer cet éprouvé par des concepts psychanalytiques, sans oublier le but de la recherche qui consiste à identifier si cette proposition revêt bien une pertinence vis-à-vis des objectifs de la formation professionnelle ? J'ai largement abordé cette question dans mes travaux sur l'écriture en formation. Par exemple, en repérant les processus de transfert et de sublimation au sein des ateliers d'écriture (Bréant, 1997, 1999), en montrant que la dynamique de l'écriture relevait d'un processus de création, mobilisant à la fois un travail de deuil (du désir de maîtrise et de l'écrit idéal) et la satisfaction sublimée des pulsions sexuelles. En ce sens, c'est ce qui m'a amenée à proposer que l'atelier d'écriture revête une fonction d'espace potentiel au sens de D. Winnicott, au sein duquel les écrits intermédiaires s'apparentent à des objets transitionnels permettant le passage entre l'intériorité subjective et l'extériorité objectivante (Bréant, 2003, 2006, 2011b). Ces objets transitionnels permettraient ainsi des

passages entre narcissisme et sublimation, soulevant la question suivante : comment narcissisme et idéal du moi, au travail, se subliment dans des écrits socialement valorisés, comme un mémoire professionnel ?

L'atelier d'écriture représenterait ainsi un espace potentiel, lieu d'accueil d'un processus de subjectivation qui s'inscrit, lui, dans la temporalité de la démarche créative (Bréant, 2008). En effet, par le travail de l'écriture conçu en tant que processus, tel un voyage « trans-narcissique » au sens de A. Green (passant parfois par une régression narcissique nécessaire), mais aussi comme production d'écrits en tant qu'objets, d'abord transitionnels puis socialement valorisés, le sujet s'engage sur un chemin de construction du sentiment d'estime de soi (Freud, 1914). Un sentiment d'estime de soi bien nécessaire dans la démarche de création, pour affronter le remaniement des représentations (de l'écriture, de la recherche) et de suspension des anciens modèles d'apprentissage (intégrés à l'école). J'ai avancé plus récemment (Bréant, 2011c) que ce travail relevait de la dimension du négatif qui semble prendre sa source dans la sublimation des pulsions de mort. Sublimation tout aussi importante que celle des pulsions de vie ou pulsions sexuelles.

De la littérature

Je peux évoquer ici la place essentielle de la littérature et de la poésie dans ma vie personnelle qui nourrissent très fortement mon travail d'enseignante et de chercheuse, et plus particulièrement mes propositions d'écriture. J'ai pu constater que cette présence de la création littéraire au sein des ateliers avait des effets stimulants sur le rapport entre l'implication subjective et le travail d'objectivation comme sur le développement de la réflexivité dans l'écriture. Les participants en ont largement témoigné au cours des ateliers et lors d'entretiens cliniques.

Dans la perspective de mieux comprendre ces processus, en m'appuyant sur l'analyse de ma pratique en atelier d'écriture, j'ai voulu approfondir ce qu'apportait une rencontre active avec la littérature, ce qu'elle apportait plus précisément à la manière dont le sujet en formation s'engage dans l'écriture réflexive (Bréant, 2007, 2011b). Mes intuitions étaient bien présentes depuis le début des ateliers, mais la rencontre avec certains auteurs, comme C. Geertz (1996) en anthropologie⁶ et R. Barthes (1977) en sémiologie littéraire, m'ont permis d'avancer plus sereinement dans cette direction. Ces auteurs proposent, chacun à leur manière, de dépasser le clivage entre écriture littéraire et écriture scientifique⁷. En ce sens, je me suis beaucoup inspirée de *La leçon* de R. Barthes pour construire mes consignes d'écriture dans l'atelier. En particulier, lorsqu'il avance que la littérature « en sait long sur les hommes » et que savoir et saveur ont en latin la même étymologie.

6. Voir des travaux plus récents de l'anthropologue Sophie Caratini (2012).

7. Concernant l'écriture de l'expérience professionnelle, une orientation proche est développée dans l'ouvrage de M. Cifali et A. André (2007).

De l'analyse des pratiques à la saveur du texte

Afin de montrer plus précisément comment psychanalyse et littérature sont convoquées dans le travail de l'écriture réflexive, j'évoquerai une expérience récente avec des directeurs de mémoire.

Depuis quatre ans, j'interviens à l'IFCS de ma région dans le cadre d'un Master¹ réalisé en partenariat avec le département des sciences de l'éducation. J'interviens auprès des praticiens en formation (en ateliers d'écriture, en praxéologie et en méthodologie). (Bréant, 2011b). Parallèlement, j'anime des groupes d'analyse de la pratique avec les directeurs de mémoire, professionnels cadres eux mêmes, qui sont passés par la formation à l'institut et ont aussi effectué un parcours, souvent un Master, à l'université : deux ou trois groupes de douze personnes, sur une journée, trois fois dans l'année (Bréant, 2010, 2011c). La visée essentielle de mon intervention consiste à les sensibiliser à l'analyse clinique de leur pratique d'accompagnement ainsi qu'à les sensibiliser à la possibilité d'entrevoir en quoi leur accompagnement serait, en partie ou fondamentalement, de nature clinique.

Jusque là, je concevais ce groupe comme un lieu de parole où, lors de chaque séance, un ou plusieurs directeurs de mémoire évoquaient les problèmes ou questions qu'ils rencontraient durant leur accompagnement, avec un ou deux étudiants. Puis, à partir de là, s'ébauchait une réflexion collective (toujours en lien avec une parole impliquée), par exemple, sur le désir de maîtrise, sur le lâcher prise, sur les mouvements de transfert et de contre-transfert, sur les difficultés à dire non et à ne pas toujours répondre à la demande de l'étudiant. Certains des participants sont directeurs de mémoire depuis plusieurs années et la plupart d'entre eux se connaissent professionnellement. Chaque année, pour quelques uns, c'est la première fois qu'ils se retrouvent dans ce dispositif. Je peux dire qu'au fil du temps, une belle liberté de parole s'est développée, et il arrive aussi que certains viennent à ces séances avec quelque chose de difficile à déposer et/ou à partager. Cependant, j'avais l'intuition qu'une certaine forme de résistance à l'analyse s'était instaurée depuis quelques séances et récemment, en me préparant à la seconde séance de l'année, le matin même, j'ai ressenti une forte envie de les faire écrire.

Les directeurs de mémoire savent que j'anime des ateliers avec les étudiants stagiaires. Ils en entendent parler par les étudiants qu'ils suivent et j'avais eu l'occasion de leur en parler lors d'une séance du début de l'année précédente. Certains d'entre eux avaient exprimé leur curiosité vis-à-vis de cette pratique. Je me suis donc autorisée à préparer rapidement une consigne d'écriture qui pouvait se réaliser en deux heures. Dans les deux groupes de ce jour-là, en début de séance, j'ai évoqué mon envie. Dans chaque groupe, une ou deux personnes ont manifesté leur inquiétude vis-à-vis de l'écriture. Les autres ont semblé plutôt ouverts à cette proposition.

Description brève de la consigne

Je leur propose d'abord d'écrire un bref récit pendant dix minutes concernant l'accompagnement en cours, le récit d'une situation, d'un problème ou d'un questionnement. Puis je leur demande d'écrire un mot, soit un mot apparu dans le texte, soit un mot en écho, qui vient à partir du texte. Un mot qui semble important ou qui leur plaît. Puis, je lis quelques extraits de *La leçon* de R. Barthes (1977, p. 20-21), comme par exemple : « c'est le sel des mots qui fait le savoir profond, fécond », « les mots sont lancés comme des projections, des explosions, des vibrations, des machineries, des saveurs ». Et d'autres passages que je trouve très beaux en lien avec la notion de déplacement et l'importance de la relation entre savoir et saveur.

Puis, après cette phase de lecture, je leur propose de retrouver le mot écrit précédemment et d'y associer cinq mots, sur le son et la matérialité du premier mot, c'est-à-dire dans le registre du signifiant. Puis, d'associer cinq mots concernant le sens, ce que ce mot évoque, dans une association la plus libre possible. Je propose enfin d'écrire, pendant vingt-cinq à trente minutes, un texte intégrant ces dix mots. Ce texte peut être la réécriture du premier, ce peut être la suite, ce peut être un texte autre, en écho au premier texte. Les participants ont écrit, ils ont lu chacun leur second texte. Parfois, ils ont lu les deux, pour montrer le cheminement entre les deux textes, et ensuite ils parlent de cette expérience d'écriture.

Ce que disent les directeurs de mémoire

Les directeurs de mémoire constatent que « *les mots de l'incongru, du non policé, du non lisse* » laissent affleurer l'émotion. Le sujet se trouve impliqué, déstabilisé du « *politiquement correct* », de la rationalité froide, pauvre en réflexion.

Ce qui émerge de plus fort, c'est que la mise au travail, entre affect et cognition, se fait comme par effraction. « *Un pas de côté* » diront certains, d'autres disent « *prendre de la hauteur* » en abordant la dimension poétique. Dans le travail de production du texte, « *on peut vraiment déposer quelque chose* ». Certains diront que « *ça va plus loin que par la parole* ». « *ce texte, produit avec les mots associés, c'est encore plus fort, plus convaincant* », « *c'est peut-être prendre le temps de rompre avec l'écriture instrumentalisée, l'écriture instituée. Comme à l'hôpital par exemple, on n'écrit plus, on remplit des cases* ».

Ainsi, le processus d'écriture, tel qu'il est vécu, semble s'apparenter au plaisir de penser, d'analyser et d'imaginer en même temps. Il apparaît que le tressage dans l'écriture, entre fiction, poésie et analyse favorise le travail sur l'objet : ici, la construction d'une posture clinique d'accompagnement. Ceux qui écoutent le texte lu disent entendre une histoire, comme une fiction, et comme l'évoque R. Barthes, une fiction qui en sait long sur les hommes.

L'épreuve paradoxale du savoir

Finally, in writing their text, in reading it in the workshop and in listening to the other texts, each constructs a knowledge about their practice, a knowledge that is tentative, fragile, surprising, all while realizing that they are learning from the other. The construction of this knowledge seems to be done between equals, jointly with the transmission of a sketch of the readability of the processes at work in the accompaniment. In this movement of elaboration, could one say that they are simultaneously subjected to a test of knowledge coming from animation oriented by psychoanalysis and to a test of the work of writing?

By recognizing the latent dimensions relative to the desire to change the other, to the ambivalence of desires, desires linked both to the drives of life and to the drives of death, the directors of memory also discovered that it is about an encounter between two unconscious, that of the director of memory and that of the student. In writing, would one become more subject to this fundamental ambivalence and to this encounter? In writing, would it allow one to listen more to one's personal impulse, in the sense given by D. Winnicott, and his intuitions? This attentive listening would seem to contribute to feeding the feeling of self-esteem, described by S. Freud and the process of authorization, by J. Ardoino. In this sense, would the narrative have a function of *maïeutique* like that of giving birth to oneself? For example, the person who manifested the most anxiety told us at the end: « *je suis surprise par mon écrit et... je suis contente de moi* ». This seems suddenly fundamental to authorize oneself to go towards the unknown of oneself, as M. Duras has said: « *si on savait quelque chose de ce qu'on va écrire, avant de le faire, avant d'écrire, on n'écrirait jamais. Ce ne serait pas la peine. Écrire c'est tenter de savoir ce qu'on écrirait si on écrivait* » (Duras, 1993, p. 65). And this person insists: « *c'est essentiel de vivre ça pour accompagner l'autre* ».

In this test of the work of writing, emotion, feelings, the ambivalences, seem metabolized. Writing the text favors the pleasure of representation, in that it is a symbolic process. This also seems to contribute, at the same time, to the taking of conscience that reflection anchors in the imaginary, intuition, the awakening of the senses and in the listening to the irrational and the unconscious. At the same time, the taking of conscience that the process of subjectivation in writing goes hand in hand with the construction of the clinical posture of accompaniment. And, with the part of engagement that this implies, this dynamic enriches the collective work of reflection on the notion itself of clinical posture.

Thus, through this experience of writing, marked by the different phases described: a narrative of practice, the proposition of R. Barthes (between taste and knowledge, including the sensory dimension), free association (the main method of psychoanalysis), the writing of a second text, the reading of texts in the workshop, the word and the listening to each, one can say

que quelque chose du savoir de la psychanalyse qui oriente l'animation de l'atelier, s'élabore et peut-être se transmet alors ?

En termes de formation, ne s'agit-il pas de mettre en œuvre les conditions pour que se construisent une posture clinique et la réflexion sur cette posture ? La subjectivation des conflits intrapsychiques, voire la reconnaissance et la sublimation des pulsions de vie – dans la rencontre avec l'étudiant – et des pulsions de mort – aller contre la demande de l'autre, aller contre l'institué (Bréant, 2011c) – semblent se produire en même temps que le mouvement de compréhension de certains concepts, comme éclairant parfois soudainement les processus (Souto, 2010). Le processus de subjectivation produirait ainsi, dans le même mouvement, des effets de transmission, non pas d'un savoir comme objet, mais d'un mode de rencontre avec son désir et son potentiel créatif. Le sujet désirant se créerait lui-même sujet réflexif, ouvrant sur un nouveau rapport au savoir : est-ce cela l'émancipation ?

Pourrait-on dire alors que seul le sujet désirant, sublimant l'ambivalence des pulsions, pourrait s'émanciper ? Mais en même temps apparaît toute l'obscurité du désir, tout le mystère de son origine. « L'origine est la source, vive en chaque présent, jaillissement de et dans la sensation. La sensation n'est pas dans le temps, n'occupe pas un espace de temps, elle passe fugitive, elle est le présent, à tout moment enfui » (Gantheret, 2010, p. 26).

Dans ma thèse (Bréant, 1997, 1999), j'avais proposé le concept de *don de l'ignorance* pour appréhender le travail de l'écriture. C'est, me semble-t-il, ce que découvrent les directeurs de mémoire : la seule chose que l'on peut donner, c'est le « non savoir ». Ils le découvrent intuitivement au sein de leur pratique, mais le revisitent et le formalisent dans cette expérience d'écriture proposée par un enseignant-chercheur qui ne leur apporte pas un savoir préconstruit sur l'accompagnement.

Le Maître ignorant

En ce sens, la posture clinique du formateur (ici l'enseignant-chercheur) s'apparenterait à celle du Maître ignorant, théorisée par J. Rancière (Bréant, 2011a, 2012), qui n'est pas sans rappeler « la docte ignorance » proposée par Socrate, reprise par De Cùès, puis par Lacan pour évoquer la posture de l'analyste. Dans cette logique, il me semble que c'est au formateur de créer un espace potentiel de transmission, proposant des situations dans lesquelles le sujet en formation va pouvoir se mettre en mouvement de création, ce qui ne peut se produire sans un autre mouvement de réflexion critique (tant chez l'étudiant que chez le formateur). Quelque chose se transmet, parce qu'il y a une question, une énigme, mais aussi une faille dans l'institué du savoir et dans l'institué de la posture du maître. C'est pourquoi la notion d'espace potentiel me paraît pertinente pour penser et favoriser les passages entre les différents registres énoncés par J. Lacan :

Réel, Symbolique et Imaginaire, passages nécessaires au processus de subjectivation inscrit au cœur de toute démarche de formation.

Par la reconnaissance des processus inconscients, des mouvements transférentiels, des modèles intériorisés de l'apprentissage et du rapport au savoir, la méthode associative de la psychanalyse ouvre des voies pour ce travail de subjectivation. À travers l'expérience de l'écriture, au sein d'un atelier, lieu collectif de parole, d'analyse, de création et de réflexion critique, le travail associatif peut constituer un levier pour « faire de l'analyse une fête »⁸, nous aidant ainsi à entrer dans une écriture réflexive capable de dépasser le clivage entre écriture littéraire et écriture scientifique.

Les directeurs de mémoire ont témoigné de cette avancée pour eux-mêmes, avancée qui leur a permis de concevoir plus clairement les rapports entre cette écriture réflexive enrichie par la littérature et plus particulièrement par l'expérience poétique, permettant « d'aller plus loin » dans l'analyse de la pratique et la construction d'une posture de maître ignorant à l'écoute d'un sujet potentiellement créatif.

8. Formule inspirée de celle de Barthes : « Écrire, c'est faire du savoir une fête ».

Imaginaire social transitionnel et émancipation

Comme j'ai essayé de le montrer en évoquant ce moment d'atelier d'écriture avec les directeurs de mémoire, la mise en œuvre de l'associativité au sein même du travail de l'écriture est essentielle. Elle peut faire écho à ce qu'avance R. Barthes (1977) concernant l'écrivain qui doit avoir « l'entêtement du guetteur » : « s'entêter veut dire en somme maintenir envers et contre tout la force d'une dérive et d'une attente. Et c'est précisément parce qu'elle s'entête que l'écriture est entraînée à se déplacer. [...] Tout à la fois, s'entêter et se déplacer relève en somme d'une méthode de jeu. Aussi, ne faut-il pas s'étonner si, à l'horizon impossible de l'anarchie langagière – là où la langue tente d'échapper à son propre pouvoir, à sa propre servilité – on trouve quelque chose qui a rapport au théâtre » (Barthes, 1977, p. 27).

Cette approche n'est pas sans rappeler ce que D. Winnicott nous dit sur le caractère vital du jeu et sur la fonction des objets transitionnels. Et lorsqu'il rappelle, après S. Freud, que le plaisir de la représentation (et non le plaisir d'organe) constitue bien l'essence du processus de la sublimation, à l'écoute de son impulsion personnelle. Cette impulsion personnelle ne serait-elle pas elle-même inscrite au cœur de l'imagination sensorielle ? (Castoriadis, 1997).

En effet, pour C. Castoriadis, l'imagination sensorielle est constitutive de l'imagination radicale singulière qui conditionne la réflexion, en tant que capacité à se représenter non pas comme objet, mais comme activité représentative, comme objet non-objet. La réflexion serait ici la capacité à se représenter comme objet imaginaire, dans un mouvement constant de retour de la pensée sur elle-même. Faut-il s'arracher du pulsionnel et

retourner au « non-lieu » de soi, comme une utopie ? C'est un mouvement fondamentalement incertain, inachevé. Mouvement pourtant essentiel pour nourrir l'imaginaire social comme un rêve ou une fiction sociale nécessaire à la vie en société. Mouvement pourtant essentiel pour que l'imaginaire social ne demeure pas enfermé dans les processus de reproduction mortifères, mais puisse se révéler instituant. En ce sens, j'ai avancé l'idée que l'atelier d'écriture pouvait remplir la fonction d'imaginaire social transitionnel (Bréant, 2011b) : il serait un lieu d'expérience de l'écriture comme travail psychique et pratique socialisée, permettant au sujet de devenir auteur de sa transformation, avec d'autres et pour d'autres. Création de soi, création d'objets, altérité et échanges symboliques. Lieu d'expérience dans lequel la formation se réalise par la co-construction d'un savoir instable, vacillant et surprenant.

Finalement, à l'instar de la psychanalyse et de la littérature, la posture clinique ne se transmet pas, elle se co-construit à travers des passages et des ruptures : le sujet advient et peut-être, il s'émancipe. Et peut-être participe-t-il à l'ébauche d'un imaginaire social instituant ?

En effet, si une fiction sociale semble nécessaire pour soutenir le travail de deuil du désir de maîtrise, elle apparaît aussi nécessaire pour prendre conscience que la réflexion prend sa source dans le pulsionnel et l'imaginaire. Étrangement, par la puissance de l'énonciation, la fiction poétique revêt une « efficacité symbolique » (Lévi-Strauss, 1958) intéressante pour le processus de création, notamment pour la dimension instituante de la réflexion, et potentiellement pour aborder la question de la transmission dans la recherche. À ce titre, la notion de récit réflexif y tient probablement une place importante (Bréant, 2013).

Pour conclure

De l'analyse de pratique à la saveur du texte, pourrait-on dire que les directeurs de mémoire se sont autorisés à se dévoiler et du même coup à lever des résistances à l'analyse ?

Dans les séances d'analyse de pratique, « *on n'ose pas aller plus loin* » disent-ils. Une peur de dépasser la limite entre pédagogie et psychanalyse apparaît souvent comme un obstacle, tant chez l'étudiant que chez le formateur. Les mouvements transférentiels et contre transférentiels, pourtant nécessaires au processus de formation, semblent faire résistance à l'analyse. Il apparaît alors que les propositions d'écriture (en rupture avec le mode connu de la prise de parole en groupe), reposant plus directement sur le travail associatif et l'approche poétique du jeu avec les mots, amènent les directeurs de mémoire à vivre l'expérience de l'écriture comme une aventure singulière de rencontre avec l'étrangeté de la non coïncidence et de l'effraction. Ces propositions les incitent à « guetter » et à « se déplacer » vers et dans l'expérience poétique du langage, au fondement de laquelle errance, surprise et transgression s'avèrent nécessaires. Cependant,

si le poème peut advenir à travers l'expérience des mots chargés des valeurs de l'infantile et désarrimés de leur fonctionnalité, nous avons pu constater que l'analyse s'en trouvait enrichie.

Alors, pourrait-on aller jusqu'à faire l'hypothèse que le transfert ne s'analyse pas comme dans la cure psychanalytique, mais se sublime dans l'expérience poétique, à la rencontre de l'étranger de soi, levant peut-être une part des résistances à l'analyse ? En ce sens, l'écriture pourrait revêtir la fonction d'épreuve de la castration symbolique, tout en mettant en œuvre le déplacement qui s'opère au cœur du processus de la sublimation. Autrement dit, en expérimentant la puissance de ce déplacement, le sujet se met à l'épreuve de son désir, ouvrant ainsi un potentiel de création, pour peut-être cheminer vers la réflexion et la conceptualisation, et pour peut-être s'avancer vers une réflexion instituante. Par l'écriture dans des ateliers inspirés par des écrivains, en prenant le temps de cette mise à l'épreuve très solitaire, en se confrontant aux exigences de la production de textes et de la réflexion collective, les directeurs de mémoire sont amenés à co-construire une posture clinique d'accompagnement. En ce sens, les pistes de réflexion proposées ici posent la question de la transmission de la clinique par l'écriture et plus largement des conditions de la mise en œuvre de la dimension instituante de la pratique de formation.

Bibliographie

- Ardoino, J. (Ed.) (1992). L'implication. *Se former*, 511, 1-7.
- Barthes, R. (1977). *La leçon*. Paris : Seuil.
- Blanchard-Laville, C. (2010). Penser un accompagnement de chercheurs en groupe. In M. Cifali, M. Théberge & M. Bourassa (Eds). *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (pp. 67-86). Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Bréant, F. (1997). Le passage à l'écriture. Transfert et sublimation dans la relation éducative. *Thèse de Doctorat en psychopathologie clinique*. Université Paul Valéry Montpellier III.
- Bréant, F. (1999). Devenir auteur : écrire, entre formation, recherche et professionnalité. La question du sens et la sublimation. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 1999, 27-42.
- Bréant, F. (2003). L'atelier d'écriture : un espace potentiel de travail symbolique et de création. *Perspectives documentaires*, 58, 25-32.
- Bréant, F. (2006). Habiter en poète la posture de praticien chercheur. In F. Cros, *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (pp. 187-209). Paris : L'Harmattan.
- Bréant, F. (2007). Chemins poétiques et cliniques de la recherche. Pour une pensée critique en formation. *Chemins de formation au fil du temps*, 10, 143-151.
- Bréant, F. (2008). Entre la douleur et le plaisir de penser, la question du narcissisme dans l'écriture et la formation. In M. Cifali & F. Giust-Desprairies (Eds.), *Formation clinique et travail de la pensée* (pp. 107-128). Bruxelles : De Boeck.
- Bréant F. (2010). L'invisible de la recherche. Des directeurs de mémoire en analyse de pratique. Quel rapport au savoir ? *Communication au Congrès international AREF*. Université de Genève, 13-16 septembre. Actes en ligne

- <https://plone2.unige.ch/aref2010>.
- Bréant, F. (2011 a). Des ruptures nécessaires pour enseigner à l'université : comment construire une posture créative et clinique ? *Cliopsy*, 5, 79-98.
- Bréant F. (2011 b). Écrire, trouver-crée, penser. Un moment de respiration transformatrice. *Les cahiers du CERFEE*, 30, 93-116.
- Bréant, F. (2011 c). Travail du négatif et création de soi dans la démarche de recherche. *Contribution pour le symposium clinique du REF 2011*, UCL Louvain, 12-13-14 septembre.
- Bréant, F. (2012). Légitimité symbolique et/ou mythe fondateur. Pour une posture clinique et critique à l'université. In M. Cifali & T. Périlleux (Eds.), *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques* (pp. 101-132). Paris : L'Harmattan.
- Bréant, F. (2013). Le sujet en formation. Écriture réflexive et approche clinique. *Habilitation à Diriger des Recherches en sciences de l'éducation*. Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.
- Caratini, S. (2012). *Les non-dits de l'anthropologie*. Paris : Thierry Marchaise.
- Castoriadis, C. (1997). *Fait et à faire. Les carrefours du labyrinthe – 5*. Paris : Seuil.
- Castoriadis, C. (1999). *Figures du pensable. Les carrefours du labyrinthe – 6*. Paris : Seuil.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 120-135). Bruxelles : De Boeck.
- Cifali, M. & André, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.
- Cifali, M. & Giust-Desprairies, F. (Eds.) (2006). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- De Cues, N. (1930). *De la docte ignorance*. Paris : Editions de la Maisnie - PUF.
- Duras, M. (1993). *Écrire*. Paris : Gallimard.
- Enriquez, E. (2003). Le travail de la mort dans les institutions. In R. Kaës (Ed.), *L'institution et les institutions*. Paris : Dunod.
- Filloux, J. (1983). Clinique et pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 64, 13-20.
- Filloux, J. (1989). Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 87, 59-75.
- Filloux, J. (2010). Entretien avec Catherine Yelnik. *Cliopsy*, 4, 89-98. En ligne www.revue.cliopsy.fr.
- Freud, S. (1914/1969). Pour introduire le narcissisme. In S. Freud, *La vie sexuelle* (pp. 81-105). Paris : PUF.
- Freud, S. (1920/1987). Au-delà du principe de plaisir. In S. Freud, *Essais de psychanalyse* (pp. 41-115). Paris : Payot.
- Gantheret, F. (2010). *La nostalgie du présent. Psychanalyse et écriture*. Paris : Edition de l'Olivier.
- Geertz, C. (1996). *Ici et là-bas. L'anthropologue comme auteur*. Paris : Editions Métalié.
- Giust-Desprairies, F. (2004). *Le désir de penser*. Paris : Téraèdre.
- Giust-Desprairies, F., Fressard, O. & Stoffel, N. (2005). Penser aujourd'hui avec Castoriadis. Le débat. Crise du sens, imaginaire, autonomie. *Sciences de l'homme et sociétés*, 80, 20-31.
- Green, A. (1983). *Narcissisme de vie, narcissisme de mort*. Paris : Editions de Minuit.
- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique*. Paris : Matrice.
- Kaës, R., Anzieu, D. & Thomas, L.V. (1984). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1986). *Le séminaire (1959-1960), livre VII : L'éthique de la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Lévi-Strauss, C. (1958). L'efficacité symbolique. In C. Lévi-Strauss, *Anthropologie*

structurale (pp. 205-226). Paris : Plon.

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.

Rosignol, I. (1996). *L'invention des ateliers d'écriture en France : analyse comparative des sept courants clés*. Paris : L'Harmattan.

Souto, M. (2010). L'espace de la formation clinique. Un miroir de soi pour se découvrir et se transformer. *Recherche et formation*, 63, 51-62.

Winnicott, D. W. (1970). Vivre créativement. In D.W. Winnicott, *Conversations ordinaires* (pp. 42-58). Paris : Gallimard.

Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Françoise Bréant

Université de Rennes

Pour citer ce texte :

Bréant, F. (2013). De l'écriture réflexive en formation. Entre psychanalyse et littérature. *Cliopsy*, 10, 81-95.

Entre ombre et lumière : rapport à l'écriture et déterminants biographiques¹

Christophe Niewiadomski

1. Cet article présente le résumé synthétique et largement remanié d'un ensemble de conférences et de textes déjà publiés et enrichi d'un exemple clinique inédit.

Comme l'indique l'appel à contribution de ce numéro 10 de la revue *Cliopsy*, « la réflexion que la combinaison des termes "clinique" et "écriture" suscite s'inscrit dans différents champs de pratique et convoque des cadres théoriques différents ». L'orientation que nous poursuivrons ici sera de situer cette combinatoire dans le contexte de la spécificité du récit de soi en insistant sur ses liens avec l'activité identitaire du sujet contemporain.

A cette fin, après avoir introduit ces questions dans le cadre des articulations entre temporalité et identité, nous présenterons un dispositif de production biographique et d'analyse du rapport à l'écriture visant à explorer, dans une situation de groupe, les éventuels corrélats entre les motivations ou les empêchements à l'écriture avec la trajectoire biographique des participants. Nous illustrerons ensuite notre propos par un exemple clinique destiné à questionner la part d'invalidation ou d'autorisation liée aux représentations de l'écrit chez l'une des participantes de ce groupe et nous examinerons quelques-unes des articulations entre registre intrapsychique et registre socio-culturel dans la construction de son rapport à l'écriture.

Les enjeux socio-identitaires du récit de soi

Tenter de répondre à la question « qui suis-je ? » confronte inévitablement le sujet à la nécessité d'un mouvement réflexif ouvrant à la mise en récit de soi. Paul Ricoeur (1990) évoquant la notion d'identité narrative a très finement montré comment la question de l'identité du sujet contemporain ne peut être dissociée de la temporalité d'une vie et des apories qui en découlent. Si le nom français *identité* a en effet pour étymon le nom latin *identitas*, lui-même dérivé du latin racine *idem*, c'est-à-dire « le même », il reste que lorsque l'on cherche à définir l'identité du sujet, l'idée de permanence dans le temps échoue à rendre compte de l'ensemble des processus qui ne cessent d'émailler son existence. L'auteur distingue alors deux dimensions contradictoires et néanmoins indissociables du concept d'identité : l'identité « *idem* », appelée encore « mêmeté » caractérisant la permanence du sujet dans le temps, et l'identité « *ipse* », (du grec « soi-même »), dans laquelle la variabilité du moi s'organise avec la continuité imaginaire que requiert le fil d'une existence. Confrontés à l'impossibilité de répondre de façon univoque à la question « qui suis-je ? », nous tentons donc en permanence de résoudre le paradoxe identitaire suivant :

« comment incarner tout à la fois un être de permanence et un être de changement ? ». Ricoeur montre que l'être humain mobilise le langage et tout particulièrement la médiation narrative d'un récit adressé à autrui pour résoudre ce dilemme, ce qui le conduit au final à percevoir son identité personnelle comme une identité narrative. En d'autres termes, le sujet conquiert son identité personnelle en se refigurant son expérience par la médiation d'une configuration qui en permet le récit et qui l'inscrit dans une dimension temporelle.

L'existence ne se donne donc à percevoir que dans une représentation rétrospective d'elle-même qui se présente comme un discours et finalement une « mise en intrigue » du récit. « Empêtrés » dans nos histoires respectives, nous ne cessons de configurer et reconfigurer ces dernières au gré des vérités et des fictions que nous nous racontons de nous-mêmes et que nous livrons à autrui.

Pour autant, si la tentative de mise en sens de notre existence au travers du récit que nous ne cessons de faire de nous-mêmes peut être considérée comme consubstantielle à la nature humaine, les conditions socio-historiques ne sont pas sans incidence sur le type de récit susceptible d'être produit et sur son degré de singularité. Le récit de soi, en tant que mise en forme de l'existence individuelle, se trouve soumis à des structurations collectives, historiques, culturelles et sociales qui, au-delà même de la singularité de tel ou tel sujet, renvoient à des usages codifiés. Ainsi, dès la seconde moitié du XXe siècle, les processus réflexifs chez l'individu contemporain ont pris une importance toute particulière alors que se déployaient des formes « d'individualisme sociétal » (Rosanvallon, 1995) caractéristiques des conditions de vie qui marquent les sociétés postindustrielles. Alors que les grands discours de légitimation (Lyotard, 1979) – la raison, le progrès, l'émancipation – qui accompagnaient jusqu'alors le récit de soi perdaient de leur influence, que les institutions régulatrices se faisaient moins prégnantes, que les assignations sociales se diversifiaient, que les trajectoires des individus s'organisaient sur les bases d'une forte dimension de singularité, s'est développée l'idée selon laquelle les individus, du fait même de leur activité réflexive et interprétative, étaient susceptibles de devenir les entrepreneurs de leur propre existence. L'une des conséquences de cet individualisme réflexif a été d'amener l'individu contemporain à rechercher en lui-même les ressorts de son action et les principes de sa conduite alors même qu'il se devait désormais de composer les motifs et valeurs susceptibles de donner sens à son existence. Christine Delory-Momberger évoque à ce propos un véritable *renversement* du rapport historique entre l'individu et le social dans lequel les contraintes sociales, économiques et institutionnelles qui pèsent sur l'individu sont désormais perçues comme relevant du champ de la « responsabilité individuelle ». Elle précise : « les dysfonctionnements de l'organisation économique et sociale, comme les ruptures de travail, les périodes de chômage, et jusqu'aux épisodes d'exclusion professionnelle, sont vécus par

ceux qui en sont victimes comme des situations individuelles qu'ils ont à s'imputer à eux-mêmes. Dès lors, chacun est renvoyé à la construction de sa propre existence, à sa biographie – entendue ici non pas comme le cours réel, effectif de la vie, mais comme la représentation construite que s'en font les acteurs – et à sa capacité de biographisation des environnements sociaux » (Delory-Momberger, 2009, p. 23). Ainsi, si l'individualisme contemporain tend à promouvoir un sentiment accru d'autonomie et de liberté chez certains individus, l'ère de la « société biographique » (Astier & Duvoux, 2006) est loin de produire des effets homogènes, de sorte que les enjeux socio-politiques de l'usage du récit de soi dans l'espace public ne sauraient être ignorés. En effet, si le récit de soi peut avoir fonction de résistance (Delory-Momberger & Niewiadomski, 2009) et d'émancipation, il peut également donner lieu à des formes plurielles d'assujettissement. Pour exemple, l'injonction sociale à la réalisation individuelle s'articule parfois avec le développement d'une culture du « management de soi » imposant à l'acteur social de découvrir en lui-même les ressources de son intégration sociale, de son employabilité, de sa réussite professionnelle, occultant du même coup l'ensemble des surdéterminations sociales qui pèsent sur lui.

Récit de vie, écriture de soi et division du sujet

Nous avons jusqu'alors appuyé notre développement sur l'importance du récit de soi sous une modalité orale comme base de la construction réflexive de l'existence. Par ailleurs, nous avons vu que les formes de récit auxquelles nous recourons pour rapporter notre vie empruntent à des modèles narratifs, à des *patterns* biographiques, qui vont offrir à l'individu des schémas incitatifs ou prescriptifs déterminant des modalités d'insertion sociale et de relation à lui-même.

Néanmoins, qu'en est-il des pratiques d'écriture de soi et en quoi celles-ci se différencient-elles de l'expression de la parole vive du sujet ? C'est sans doute du côté de l'autobiographie que quelques réponses peuvent être provisoirement trouvées.

Georges Gusdorf (1990), s'interrogeant sur les origines de l'autobiographie, fait remonter les prémices du genre à la pratique des « bios » des philosophes socratiques. Fils de sage-femme, Socrate disait en effet avoir hérité de sa mère l'art d'accoucher, non pas des corps, mais des esprits. Très classiquement, on évoquera à ce propos la maïeutique, ou encore « l'art de faire accoucher des idées logées dans le soi », base philosophique d'une pédagogie qui influence encore très largement aujourd'hui le système éducatif occidental. Toutefois, les approches qui mettent en perspective la dimension d'un sujet susceptible de porter un regard réflexif sur sa propre individualité s'enracinent dans le contexte de la philosophie individualiste des XVI^e et XVII^e siècles, en particulier au travers de l'œuvre de Michel de Montaigne et de René Descartes. Si le second, via le *cogito*, rompt avec le raisonnement scolastique et pose les bases d'un « sujet rationnel », c'est

sans doute au premier que le « sujet subjectif » doit ses lettres de noblesse. En effet, le projet « de se peindre soi-même » cher à Montaigne trouve ici un vibrant écho à l'universalité potentielle du témoignage singulier. Dans les essais, le philosophe suggère en effet combien « chaque homme, porte en lui la forme entière de l'humaine condition » (Montaigne, 1979 [1595]). Historiquement, c'est donc « l'invention du sujet » qui va permettre de créer les conditions d'un rapport direct de l'individu à lui-même, ouvrant ainsi la possibilité de l'émergence d'écrits biographiques désormais non réductibles à l'hégémonie des seuls témoignages hagiographiques. Par la suite, au milieu du XVIII^e siècle, corrélativement à l'advenue de l'idée de démocratie aux États-Unis puis en Europe, les pratiques « d'écriture de soi » trouveront un essor sans précédent via l'émergence du « phénomène radicalement nouveau de l'autobiographie » si remarquablement décrit et analysé par Philippe Lejeune (1971).

Toutefois, les caractéristiques que nous avons précisées plus avant à propos des effets de la modernité avancée sur les individus déterminent aujourd'hui des phénomènes de quête identitaire qui trouvent sans aucun doute l'une de leurs modalités d'expression dans les pratiques « d'écriture de l'intime ». La multiplication des pratiques d'ateliers d'écriture en est sans doute l'un des exemples les plus saillants. Des auteurs tels qu'Anne Marie Trekker (2006) par exemple, s'interrogent sur les effets du recours à l'écriture autobiographique en tant que mode d'accès privilégié à la réflexivité. Nous soulignons, dans la préface de l'un de ses ouvrages (Trekker, 2009), combien la fonction instituante de l'énonciation, c'est-à-dire la fonction « d'advenue du sujet à lui-même » (de Gaulejac, 2009) que favorise la narration, va se trouver renforcée par le travail d'écriture en tant que celui-ci permet de faire plus clairement encore l'expérience de la division fondamentale de notre être, c'est-à-dire l'expérience de la séparation de soi d'avec soi, élément fondateur de notre identité personnelle, selon la célèbre formule d'Arthur Rimbaud, « Je est un autre ». Si l'allégation du poète montre combien nous ne pouvons être réduits à la conscience réfléchie et au « moi » qui tente de se dire, comment l'écriture permet-elle de dialoguer avec cet autre en soi ? Anne Marie Trekker fait sienne l'hypothèse selon laquelle l'écriture contribuerait à aider le sujet à « passer convention » avec lui-même. Parce qu'elle laisse une trace sur laquelle il est facile de revenir pour travailler à nouveau, parce qu'elle favorise une mise à distance « physique » du texte d'avec soi, l'écriture permet en effet de mesurer sans doute de manière plus aiguë l'inadéquation foncière de notre production langagière à notre être et de repérer sans doute plus aisément cet énigmatique « autre en soi ». Ainsi, le décalage entre « ce que j'écris de ce que je suis » et « ce que je suis » apparaît alors de façon privilégiée et participe d'une meilleure connaissance de soi. En outre, le travail de mise en intrigue de l'existence éloigne progressivement le sujet de la seule perspective « constatative ». Il ne s'agit plus seulement d'écrire, mais également de « s'écrire » en choisissant des événements, en les organisant, en créant des liens de sens entre eux. Au fil des pages, l'écriture

biographique va ainsi contribuer à la construction d'un énoncé performatif auto-référentiel où le « je », se référant à une réalité nouvelle qu'il contribue à façonner lui-même, permet au narrateur d'accéder plus aisément au statut de sujet analytique mais aussi critique à l'égard de sa propre histoire (Pineau & Le Grand, 1993, p. 89). D'autres chercheurs, dans une perspective plus psychanalytique, tel Jean-François Chiantaretto par exemple, insistent sur l'importance de la question de « l'interlocution interne » dans le travail d'écriture de soi. L'auteur précise : « L'idée est d'explorer la tension dans l'écriture de soi, quelle qu'en soit la forme, entre deux positions psychiques : l'écriture comme attestation d'identité, l'écriture comme témoignage d'une altération. Il s'agit ainsi d'aborder les textes écrits comme un dispositif narratif mettant en scène un dialogue intérieur, l'expérience de soi comme lieu d'un dialogue. L'expérience de soi comme lieu d'un dialogue, c'est aussi ce dont nous parlent les survivants d'un génocide, lorsqu'ils peuvent parler. Leur témoignage, en deçà même du contenu de l'attestation narrative, témoigne aussi d'une attaque, dans leur intériorité même, du lien identifiant à l'ensemble humain. Primo Levi incarne au plus haut point, pour moi, la figure du témoin survivant, condamné à témoigner à la fois de sa survivance et de l'attaque destructrice, en lui jamais complètement réparable, de l'appartenance humaine. Je dois à *Si c'est un homme* d'avoir pu formuler la notion de témoin interne, pour désigner cette figure identifiante du semblable en soi, interlocuteur interne garant de la place singulière d'un sujet parlant, c'est-à-dire d'un sujet rendu apte à la parole par l'expérience d'avoir été parlé, pour autant qu'elle permet de se parler » (Chiantaretto, 2009).

Cependant, en matière de récit oral comme en matière d'autobiographie, la montée de l'individualisme et l'idéologie de la réalisation de soi-même constituent un arrière fond socio-historique qu'il convient de ne pas mésestimer. En effet, si un narrateur est à l'évidence un « Sujet », le terme se révèle éminemment polysémique. A la fois sujet « libre », responsable de ses choix et de ses engagements, le sujet est également « celui qui est placé dessous », c'est-à-dire un sujet irréductiblement assujéti à la logique de sa structure inconsciente – le « sujet barré » de la psychanalyse – et aux surdéterminations historiques et sociales qui l'instituent en tant qu'individu social. En d'autres termes, le narrateur est à tout à la fois « cause de son action », mais également structurellement « étranger à lui-même » du fait de son inscription dans le langage et, par ailleurs, soumis aux logiques de l'actorialité sociale. Ces dernières imposent donc de ne pas soustraire le récit aux conditions macroscopiques dans lesquelles celui-ci est produit et accueilli. En ce sens, les dimensions biographiques, intrapsychiques, historiques, culturelles, sociales, politiques, économiques... gagnent à s'articuler pour permettre d'envisager un travail herméneutique susceptible de mieux comprendre la place du sujet dans ses différents environnements. En conséquence, dans une société fluide et mobile où les points de repères apparaissent fluctuants et où chacun se trouve finalement en charge de sa propre histoire, écrire peut sans aucun doute constituer une pratique

porteuse de sens. Mais de quel sens s'agit-il ? S'agit-il de trouver un sens, une signification à son existence ? d'affirmer sa singularité ? de renouer avec sa sensibilité intérieure ? d'identifier la direction que l'on souhaite donner à son projet de vie ? d'articuler phénomènes intrapsychiques et socio-psychiques en tant qu'ils participent de la construction identitaire de chacun ? d'éclairer les multiples déterminants qui façonnent nos trajectoires ? d'approcher d'éventuelles « blessures intérieures » ? de composer avec des secrets de famille dont les effets se font parfois ressentir sur plusieurs générations ? de témoigner pour transmettre une mémoire individuelle et/ou collective ? Autant de questions et de motivations potentielles qui appellent toujours des réponses personnelles. Néanmoins, au-delà de ces enjeux singuliers, quels sont les rapports entre l'écriture et la vie ? qu'est-ce qui pousse à écrire ? d'où viennent les difficultés face à l'écriture ?

Un dispositif de production biographique et d'analyse du rapport à l'écriture

Pour tenter de répondre à ces questions, nous évoquerons ici le travail réalisé dans le cadre d'un séminaire d'implication et de recherche intitulé « Récit de vie et écriture » et dans lequel les participants viennent explorer les liens qui se sont tissés entre biographie et construction du rapport à l'écriture. Ce séminaire, d'une durée de quatre journées, trouve place dans l'offre de formation de l'Institut International de Sociologie Clinique² et s'inspire, entre autres sources, de la perspective développée dans le cadre des groupes d'implication et de recherche « Roman familial et trajectoire sociale » (de Gaulejac, 1999). L'objectif de ces groupes, composés de 10 à 12 personnes, est de favoriser l'implication contractualisée des participants en articulant un niveau narratif, c'est-à-dire l'expression descriptive d'un vécu singulier, avec un niveau réflexif et analytique plus collectif ouvrant à la co-production d'hypothèses étayées sur l'analyse croisée des facteurs psychologiques, sociologiques et culturels, dont les articulations, bien qu'habituellement peu conscientisées, conditionnent néanmoins les histoires des individus.

L'hypothèse centrale sur laquelle se fonde ce séminaire consacré au rapport à l'écrit s'organise autour de l'idée selon laquelle la capacité à écrire relève moins de capacités dites « naturelles » que d'un construit socio-culturel et imaginaire dont il est possible de retrouver trace dans la biographie du sujet. En effet, si l'accès à l'écriture diffère considérablement selon les caractéristiques liées à l'économie psychique singulière des individus, ces différences sont également en rapport avec les places occupées par les acteurs sociaux dans l'espace des positions sociales et par l'héritage culturel et affectif dont ils sont porteurs. L'acte d'écrire confronte en effet très fréquemment l'individu à la problématique de « l'écrit légitime », c'est à dire à la violence concrète du marché des biens symboliques dans ce domaine.

2. IISC. 6, rue Beauregard, 75002 Paris. (www.sociologieclinique-iisc.com)

On soulignera par exemple ici la sacralisation relative des écrits littéraires ou savants inculquée par le système scolaire dès le plus jeune âge. Chez certains, cette représentation de l'écrit « légitime » peut avoir aiguisé le désir d'écriture tout en le rendant difficile d'accès. Dans d'autres cas, cette injonction à se plier aux formes canoniques de l'écriture peut également produire inhibition et rejet.

Nous avons décrit ailleurs le détail du dispositif méthodologique employé et les « outils » auxquels nous avons recours (Niewiadomski, 2010). Il suffit ici de préciser qu'à l'issue d'une phase de contractualisation soigneusement élaborée avec les participants, nous suggérons aux membres du groupe des propositions d'écriture inspirées de la démarche des ateliers d'écriture et la réalisation d'un support de synthèse intitulé : « Trajectoire de vie et histoire familiale. Place de l'écriture et des écrits ». Ces propositions de réalisation de textes brefs jouent le rôle « d'embrayeurs d'écriture » et permettent d'expérimenter des formes variées de rapport à l'écrit. Ces textes sont ensuite, en totalité ou en partie, lus à haute voix avant de donner lieu à débat. D'une manière sécante, la réalisation et la socialisation du support de synthèse évoqué plus haut permettent d'élaborer des hypothèses sur les liens entre les écrits et l'histoire individuelle et familiale des participants afin de parvenir à identifier plus clairement les modalités de construction du rapport à l'écrit.

Dans ce travail, nous nous intéressons tout particulièrement à l'articulation entre production orale et production écrite sur la base d'un constat en trois points.

1) Si l'écriture perd souvent en spontanéité par rapport au langage oral, elle accroît cependant sensiblement les possibilités de production et de réappropriation du sens en permettant le recours aux formes syllogistiques du raisonnement. Dans cette perspective, l'écriture autobiographique complète efficacement le travail d'oralisation des récits de vie par des prises de conscience réflexives spécifiques. Celles-ci sont liées aux phénomènes de distanciation accrue que favorise l'écriture par rapport à l'expression orale du vécu. « L'écriture est le jeu dans le langage ; non comme l'entend le *Phèdre*, parce qu'elle serait un enfantillage à côté de la gravité sérieuse et adulte de la parole mais parce qu'elle libère des contraintes propres à l'énonciation orale, qui est toujours un acte circonstanciel, interpersonnel et non strictement reproductible. L'écriture est la possibilité du jeu de l'intellect sur la langue » (Bazin & Bensa, 1979, p. 9). Dès lors, la dialectique oral/écrit est supposée favoriser ici une plus-value significative en terme de déploiement herméneutique.

2) Le fait d'expérimenter et d'échanger à propos de formes variées d'écriture à l'occasion de ce séminaire offre aux participants la possibilité d'interroger leurs habitus en matière de rapport à l'écrit et questionne les éventuelles absences ou répétitions signifiantes. Nous tentons donc ici de nous dégager suffisamment de la forme canonique du « bien écrire » de telle sorte que les participants puissent expérimenter des formes d'écriture

plurielles et ainsi identifier plus aisément leur rapport à la langue, à l'écrit, en quoi ce rapport structure pour partie le fil de leur existence. Il s'agit de trouver collectivement les formes les plus adéquates à l'engagement du désir des participants dans un travail d'échange avec autrui, sans omettre de favoriser la nécessaire entrée en dialogue de chacun avec « l'autre de soi-même ».

3) Enfin, si l'individu peut être considéré comme « le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet » (de Gaulejac, 1999, p. 11), alors que peut apporter l'écriture et la réflexion sur son rapport à l'écrit dans cette construction du sujet ?

Entre cuisine et grenier, une écriture qui n'est jamais tout à fait mienne...

Plus que de nous centrer sur un exemple clinique relatant les affres relativement fréquentes du « syndrome de la page blanche » ou les difficultés que rencontrent parfois certains participants du fait de l'écart entre une culture d'origine peu familière des normes scripturales académiques et la représentation d'une écriture jugée difficilement accessible car imaginativement perçue comme l'apanage d'une « élite » à laquelle ils ne sauraient « légitimement » prétendre, nous avons souhaité rendre compte ici du travail d'une jeune femme chez laquelle le rapport à l'écrit paraît *a priori* particulièrement fluide et aisé. En effet, dans cet exemple, c'est moins la difficulté face à l'écrit qui fait problème que ce que l'écriture pourrait venir traduire du fonctionnement psychique de la narratrice et des lacunes de son histoire.

Pauline³, jeune femme d'une quarantaine d'années dont il sera question ici, fait en effet de l'écriture son métier et, confie-t-elle, sa passion. En outre, à la faveur des formations qu'elle a suivies depuis quelques années dans le domaine de la psychosociologie et de la sociologie clinique, celle-ci connaît par ailleurs déjà bien la pratique des récits de vie et les soubassements théoriques qui fondent le séminaire auquel elle a souhaité participer.

Titulaire d'un diplôme de victimologie et journaliste spécialisée dans les investigations de terrain en période de conflits ou d'après-guerre, elle s'intéresse tout particulièrement au recueil des récits de personnes victimes de traumatismes dont elle témoigne au travers de reportages et de publications, sans toutefois signer explicitement de son nom. Nous apprendrons, au fil du séminaire, que Pauline, souhaitant se limiter à la fonction de « porte-parole » des personnes qu'elle interroge, a publié de nombreux textes dans lesquels sa contribution s'efface souvent au bénéfice des collectifs éditoriaux et associatifs avec lesquels elle collabore. Dans la présentation qu'elle livre d'elle-même aux autres participants, Pauline précise qu'elle vient pour travailler au plaisir d'écrire, mais qu'elle anticipe par avance l'angoisse de partager. Elle voudrait, dit-elle, « tenter d'explorer cette écriture qui n'est jamais tout à fait mienne » Nous verrons que cette

3. Ce prénom d'emprunt, destiné à préserver l'anonymat de l'intéressée, a été choisi en accord avec cette dernière. Par ailleurs, la publication de ce texte, conformément à l'engagement pris par l'animateur du groupe à l'occasion de la contractualisation du dispositif, a été soumise à relecture et approbation de Pauline.

allégation, relativement énigmatique dans un premier temps, s'éclairera cependant peu à peu au fil du séminaire.

Les premières productions écrites que Pauline réalise à partir des consignes proposées dans le séminaire donnent lieu à des textes souvent élégants et esthétiques qui attestent de sa maîtrise des codes syntaxiques formels. Ces consignes s'organisent autour de propositions d'écriture venant jouer le rôle « d'embrayeurs d'écriture ». Des formules brèves, destinées à être complétées par les participants – telles que : « *tout allait bien jusqu'au moment où...* » – voisinent avec des propositions plus élaborées qui s'appuient sur la lecture de textes favorisant une entrée dans l'écriture plus thématifiée. Par exemple, la lecture d'un extrait de l'œuvre d'Albert Camus, mettant en scène un souvenir d'école de l'auteur à l'occasion duquel ce dernier témoigne de la honte de ses origines sociales et de l'éprouvé de « la honte d'avoir eu honte », permet d'inciter les participants à se remémorer les conditions et les effets de la rencontre avec un autre milieu social et d'évoquer d'éventuels conflits d'*habitus*. Néanmoins, dans les textes de Pauline, le sens reste habituellement très allusif. Pour plus de clarté, voici un bref extrait de l'une de ses premières productions dans le groupe :

« *Enfant, j'aime vivre dehors, vivre au dehors. Être dehors, c'est être ailleurs... J'ai grandi sur le palier. Le bureau de mon père, lieu de transmission convoité. La cuisine, le lieu de ma mère, l'odeur du café... Aujourd'hui, j'endosse le métier de journaliste, je parcours le monde et j'écris pour les autres. L'écriture me rend asociale alors que mon écriture se veut sociale.* »

À l'issue de la lecture que fait Pauline de ce texte, un curieux échange s'initie dans le groupe. Assez inexplicablement, elle semble devoir rester sourde aux demandes d'éclaircissements qui lui sont adressées. Les questions des participants, non intrusives et banales dans leur souci d'explicitation, s'inscrivent pourtant dans le droit fil du dialogue déjà engagé à partir des travaux d'autres participants. Par ailleurs, Pauline se montre attentive et coopérante, mais ses réponses, parfois surprenantes et imprécises, semblent « décalées » et ajoutent encore à l'opacité qui peu à peu s'installe autour d'un texte d'autant plus mystérieux que Pauline ne perçoit guère la nécessité de recourir au « hors texte » afin d'en décoder la signification. En d'autres termes, Pauline livre ici un énoncé qu'elle voudrait autosuffisant, c'est-à-dire « clos sur lui-même », tout en attendant des autres participants qu'ils puissent l'éclairer sur le produit d'une énonciation qui cherche à se faire entendre de manière ambivalente. Tout semble se passer comme si elle cherchait à dissocier auteur et narrateur pour rester prudemment à distance de ce que son texte pourrait finalement révéler et sans doute plus encore « lui révéler ». Rapidement interpellée par les participants quant au manque de clarté des réponses qu'elle apporte aux questions qui lui sont posées, Pauline explique qu'elle se sent beaucoup plus à l'aise avec une écriture qu'elle qualifie de poétique, surtout lorsqu'il s'agit de parler d'elle. Elle précise : « *mon écriture, c'est le témoignage, mais mon*

mode d'expression personnel, c'est la poésie... Très souvent, si on me dit que c'est bien, je n'aime pas et si j'aime, les autres ne me comprennent pas ».

A l'occasion de la seconde journée du séminaire, Pauline réalise le support intitulé « Trajectoire de vie et histoire familiale. Place de l'écriture et des écrits ». L'exercice se prêtant moins à l'euphémisation, elle est amenée à préciser un certain nombre de données factuelles en rapport avec son histoire familiale et personnelle. A l'occasion du tour de table qui vient clore les travaux de la journée, Pauline, enthousiaste, exprime tout le bénéfice qu'elle pense avoir tiré de la simple réalisation de ce support. Celui-ci lui aurait en effet permis d'effectuer des liens de sens jamais identifiés jusqu'alors. Néanmoins, précise-t-elle, ce sentiment d'euphorie s'accompagne de la crainte de socialiser son travail. Elle choisira finalement de présenter celui-ci dès le lendemain.

On apprend ainsi que Pauline est la dernière-née d'une fratrie de six enfants. Son père semble avoir réalisé une trajectoire sociale ascendante dans laquelle le rapport à l'écriture joue un rôle non négligeable. Professeur de lettres, ce dernier est présenté comme « *l'érudit de la famille* ». Il s'est par ailleurs essayé à l'écriture de plusieurs ouvrages. « *Pour mon père, seuls ceux qui écrivent sont dignes d'intérêt* » précise Pauline. La mère, femme au foyer, est présentée comme une grande lectrice qui aime les jeux de l'esprit et qui idéalise son mari en dépit d'un caractère ombrageux et parfois colérique. Un modeste héritage issu de la famille de son épouse permettra au père de Pauline de financer la publication d'un ouvrage à compte d'auteur. Le livre ne rencontrant pas le succès escompté, il récupère bientôt l'ensemble des ouvrages auprès des libraires et les brûle dans un subit accès de colère. Par ailleurs, il s'enferme régulièrement dans le grenier pour écrire alors que les enfants ont pour impérative consigne d'éviter de faire du bruit pour ne pas le déranger. En outre, la mère, habituellement confinée dans la cuisine, souffre d'un déficit d'audition. L'ambiance familiale est assez particulière confie Pauline : « *mon père ne parlait pas et ma mère n'entendait pas* ». Dernière de la fratrie, elle ne garde au final que très peu de souvenirs de cette période de sa vie, si ce n'est que son existence de petite fille s'organise entre la cuisine, le lieu de la mère, et le grenier, domaine du père auquel elle n'a guère accès. Sans plus de précisions, Pauline explique avoir quitté le domicile parental à l'âge de quatorze ans pour aller vivre chez l'une de ses sœurs aînées. Passionnée de lecture, elle découvre des auteurs tels que Vian, Camus, Moravia... et s'oriente bientôt vers des études de lettres avant d'intégrer une grande radio nationale et construire la carrière de journaliste précédemment évoquée.

A l'issue de ce récit, largement résumé ici, les échanges avec les participants du groupe vont progressivement orienter la réflexion collective et le travail de Pauline autour de trois axes.

En premier lieu, Pauline revient sur la figure du père et sur ce qu'elle identifie rapidement comme relevant des effets probables d'une « névrose

de classe » (de Gaulejac, 1987). Issu d'un milieu particulièrement modeste, son père aurait en effet cherché à rompre avec des origines familiales, jugées socialement et culturellement méprisables, en investissant massivement une identité sociale « d'intellectuel ». Néanmoins, en raison de l'absence de moyens financiers, le père n'a jamais pu suivre les études espérées. Autodidacte, il s'est formé au gré d'un parcours personnel relativement chaotique. Selon Pauline, son père était un professeur de collège respecté de ses élèves et de ses collègues, mais éprouvait un très fort sentiment d'illégitimité intellectuelle l'ayant conduit à s'isoler et à surinvestir l'image de l'écrivain qu'il n'est cependant jamais parvenu à devenir réellement. Le spectaculaire épisode de sa décision de retirer son ouvrage de la vente en librairie et de le détruire « par le feu » témoigne bien, selon Pauline, de la charge émotionnelle et de la frustration ressentie par le père. Pour ce dernier, l'œuvre qui ne trouve pas matière à reconnaissance publique, renvoie ici à l'insupportable sentiment d'illégitimité et à la honte des origines.

En deuxième lieu, Pauline, avec l'aide du groupe, est amenée à s'interroger sur ce qui, dans sa famille, paraît avoir pu contribuer à « favoriser » ou à « empêcher » l'écriture. Très rapidement, une hypothèse de travail s'élabore autour de la perception d'un conflit de loyauté à l'égard de ses parents. Pauline explique qu'elle s'est en effet rapidement sentie prisonnière de l'injonction suivante : « *écris, mais n'écris pas !* » Elle explique : « *du côté de ma mère, le discours explicite se résumait ainsi : écrire, c'est magnifique. Du côté de mon père, l'écriture était complètement sacralisée et seuls ceux qui écrivaient trouvaient grâce à ses yeux* ». Cependant, cette puissante invite à l'écriture se trouve largement contredite par un discours implicite d'une toute autre nature. La mère souffre en effet de l'obsession scripturale d'un époux qui se mure dans son cabinet de travail. Elle signifie donc à sa fille qu'il serait opportun « *de ne pas ressembler à son père* ». Le père, pour sa part, magnifie le travail d'écriture mais ne supporte guère l'invalidation dont il se sent l'objet. En d'autres termes, il suggère à sa fille combien le fait qu'elle écrive la rendrait digne d'intérêt, tout en lui signifiant combien la réussite en ce domaine contribuerait à raviver le sentiment d'échec qui l'habite.

En troisième lieu, Pauline évoquera la surprenante occultation de ses souvenirs d'enfance en suggérant que cette situation lui paraît découler de scènes traumatiques dont elle aurait été spectatrice. Pauline explique que ces dernières justifient son départ du domicile parental alors qu'elle était adolescente⁴.

A l'issue de ces échanges, Pauline s'essaie à une tentative de mise en lien de ces éléments en vue d'éclairer quelques-uns des aspects de la construction de son rapport à l'écriture. Dans cette perspective, la nature de son travail d'écriture professionnel actuel lui paraît devoir être mis en rapport direct avec son histoire familiale : « *je recueille actuellement la parole de personnes ayant fait l'objet de grandes violences et je mets en*

4. Sans entrer ici dans de plus amples détails, il suffit d'indiquer que la violence épisodique du père s'est apparemment conjuguée avec un contexte incestueux à l'égard d'une des sœurs aînées de Pauline.

forme leurs propos sans pour autant m'impliquer directement dans cette écriture. Mon approche est testimoniale. Ce faisant, j'ai le sentiment d'écrire "entre la cave et le grenier", c'est-à-dire entre les injonctions contradictoires de mes parents afin d'attester de la souffrance des autres. Il me faut écrire sans pour autant dire ce que je ressens, témoigner tout en restant dans l'ombre et finalement m'effacer». Si Pauline a fait de l'écriture son métier, ses pratiques dans ce domaine l'exposent finalement peu en tant qu'auteur. L'écrivain est ici une figure tierce à laquelle Pauline « prête sa main ». Ce faisant elle écrit, répondant ainsi à l'un des aspects du désir perçu de ses parents, mais use d'un artifice pour se trouver finalement « absente » de ce qu'elle produit, respectant ainsi l'autre aspect de l'injonction paradoxale dont elle s'estime l'objet. Dès lors, c'est dans ce jeu d'ombre et de lumière que Pauline semble trouver à exister en témoignant d'histoires qui ne sont pas la sienne mais qui, en creux, ne cessent d'y faire référence. D'une toute autre nature, le travail d'écriture réalisé dans ce séminaire, à la faveur des demandes d'explicitations qui lui ont été adressées par les membres et par les effets de choralité interprétatives qui se sont déployées dans le groupe, lui aura permis d'approcher les déterminants de cette écriture qu'elle dit « *n'être jamais tout à fait sienne* » et d'effectuer un « pas de côté » susceptible de lui permettre de mieux comprendre les difficultés éprouvées lorsqu'elle occupe une position d'auteur et non plus seulement de narratrice. Rencontrée quelques mois après la fin du séminaire, Pauline nous confiait combien ce travail de mise au jour des liens entre les termes du conflit de loyauté auquel elle se trouvait soumise et les difficultés qu'elle ressentait à occuper une posture d'autorialité en matière d'écriture a produit des effets significatifs. Celle-ci poursuit son travail testimonial auprès de populations en situation de traumatismes majeurs, multiplie les conférences auxquelles elle est régulièrement invitée en Europe et ailleurs, et signe désormais chacun des textes qu'elle produit.

De la relativité du travail de mise en sens

A la lecture de cet exemple clinique, l'on pressent immédiatement l'intérêt et les limites d'un tel dispositif clinique. Si celui-ci permet de favoriser un travail des participants quant à l'exploration de leur rapport à l'écriture, les hypothèses formulées, loin d'être exhaustives, laissent sciemment dans l'ombre de nombreux éléments. Ainsi, par exemple, les liens avec les dimensions œdipiennes qui filtrent dans le récit de Pauline ou encore les épisodes traumatiques dont elle semble avoir été témoin n'ont pu être travaillés dans ce séminaire. De notre point de vue, le cadre proposé et sa temporalité ne permettent aucunement un tel travail qui relève d'un autre lieu et d'un autre dispositif. Pour autant, il importe de ne pas occulter ces dimensions et tout en respectant la part d'ombre qui borne la mise en récit de l'expérience subjective, il devient possible de signifier l'importance d'une

« autre scène » qui relève plus spécifiquement du champ d'expertise de la psychanalyse.

Ce constat n'est pas sans conséquences épistémologiques sur les ambitions de la sociologie clinique. En effet, le dispositif de groupe auquel nous référons ici relève tout à la fois d'un groupe d'implication personnelle au service de la formation et du développement personnel des participants et une méthode d'investigation destinée à l'analyse des interactions entre facteurs psychologiques et sociologiques. Si les hypothèses de travail élaborées à partir des récits des participants sont construites avec les personnes concernées, il reste que cette situation interactionnelle place le sujet dans une position tout à fait particulière. Celui-ci se trouve ainsi sujet et objet du processus de recherche, produisant non seulement la « matière première » nécessaire au travail d'interprétation, mais réfléchissant du même coup à son traitement. La démarche est clinique en ce sens qu'elle tente de se situer au plus proche du vécu des participants mais porte également attention à l'émergence des interprétations produites dans *l'ici et maintenant* du séminaire. Néanmoins, pour l'animateur, l'interprétation finalement retenue suppose de faire des choix. Il s'agit bien souvent de prendre parti entre plusieurs possibilités puis de formuler une ou plusieurs hypothèses qui seront argumentées à partir de référentiels théoriques sous-jacents. Dès lors, l'interprétation obéit tout à la fois à la subjectivité clinique des personnes qui composent le groupe, animateur compris, mais également à la nécessité d'aboutir à un travail d'objectivation supposé pouvoir venir étayer la logique des modèles théoriques convoqués. L'interprétation constitue donc ici une fonction éminemment complexe. En effet, les référentiels théoriques mobilisés pour construire les hypothèses de travail qui vont alimenter le travail d'interprétation renvoient à des disciplines qui traitent la question herméneutique de manière fort différente. Pour la sociologie⁵ le travail d'interprétation obéit à des règles d'objectivation qui vont être destinées à produire un discours sur le social en cherchant à dégager des structures immanentes à partir de données ou de propos conjoncturels. L'héritage de la pensée sociologique de Durkheim influence ici considérablement les cadres épistémologiques susceptibles d'être convoqués dans l'interprétation. Dans cette perspective, on considère les faits sociaux comme des « choses », c'est à dire qu'on les envisage comme ayant une réalité indépendante de l'observateur. Si la sociologie contemporaine, pour sa grande majorité, ne s'appuie plus aujourd'hui sur le principe de non-contradiction, il reste que l'on retrouve historiquement ici des liens de parenté épistémologiques avec la logique scientifique développée par A. Comte et dans laquelle le travail d'interprétation obéit à des règles d'objectivation appuyées sur la logique aristotélicienne du tiers exclu. Par ailleurs, le travail d'interprétation renvoie ici à la recherche de la causalité d'un fait social par un autre fait social.

De son côté, la psychanalyse traite la question de l'interprétation de manière très différente. Outre le fait que le psychisme n'est pas directement

5. Il est évidemment tout à fait abusif de parler ici de « la sociologie » tant il est vrai que cette discipline recouvre aujourd'hui des domaines d'études et de pratiques très différents. La même remarque s'applique pour ce qui sera évoqué ci-après à propos de « la psychanalyse ».

observable et qu'il n'offre que peu de prise aux procédures quantitatives issues des sciences de la nature, la conception freudienne de l'inconscient insiste sur les conséquences de l'existence d'un lieu psychique dans lequel le principe de non-contradiction et de tiers exclu n'ont pas cours. L'interprétation est ici étroitement liée à la présence de l'observateur puisqu'elle s'articule avec les questions de transfert, de contre-transfert, de défense et de résistance. En outre, l'interprétation en psychanalyse n'obéit pas à une division du travail qui placerait l'analysant en position de « producteur de matière première » et l'analyste en position « d'interprétant ». Le travail d'interprétation est avant tout celui de l'analysant qui, soumis à la règle d'association libre, se trouve bientôt amené à effectuer des liens de sens au fil de son propos. Pour l'analyste, l'interprétation renvoie ici à une oscillation entre des actes de compréhension « rationnels », dans la mesure où ils s'appuient sur un corpus théorique de référence, mais également sur la manifestation de phénomènes inconscients qui se déploient chez chacun des protagonistes impliqués dans la situation interlocutoire.

Dès lors, si l'ambition du dispositif que nous avons présenté ici est de tenter d'articuler ces disciplines sans nier leur hétérogénéité et leurs éventuelles oppositions pour proposer des modalités d'intervention complexes ouvrant à plusieurs registres d'interprétation, il reste que le travail qui relève de la sphère inconsciente ne peut y être que très succinctement abordé. En ce sens, il ne saurait y avoir de confusion entre les objectifs de ce séminaire et ce qui relève plus spécifiquement du cadre de la psychanalyse.

Références bibliographiques

- Astier, I. & Duvoux, N. (Eds.) (2006). *La société biographique. Une injonction à vivre dignement*. Paris : L'Harmattan.
- Bazin, J. & Bensa, A. (1979). Avant-propos. In J. Goudy, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage* (pp. 7-29). Paris : éditions de minuit.
- Chiantaretto, J. F. (2009). Escrita de si, construção do eu experiêcia traumática. A questão da interlocução interna. In N. M. Takeuti & C. Niewiadomski (2009), *Reinvenções do sujeito social. Teorias e práticas biográficas* (pp. 299-308). Porto Alegre: Sulinas.
- Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique. Essai sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre.
- Delory-Momberger, C. & Niewiadomski, C. (Eds.) (2009). *Vivre-Survivre. Récits de résistance*. Paris : Téraèdre.
- Gaulejac de, V. (1997). *La névrose de classe*. Paris : Hommes et groupes.
- Gaulejac de, V. (1999). *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Gaulejac de, V. (2009). *Qui est je ? Sociologie clinique du sujet*. Paris : Seuil.
- Gusdorf G. (1990). *Les écritures du moi*. Paris : Odile Jacob.
- Lejeune, P. (1971). *L'autobiographie en France*. Paris : Armand Colin.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris : éditions de Minuit.
- Montaigne de, M. (1979 [1595]). *Les Essais*. Livre III. Paris : Garnier Flammarion.

- Niewiadomski, C. (2010). L'approche biographique de l'écriture. Les apports de la sociologie clinique. *Recherche et Formation*, 63, 91-104.
- Pineau, G. & Le Grand, J.-L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris : PUF.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Rosanvallon, P. (1995). *La nouvelle question sociale. Repenser l'État providence*. Paris : Seuil.
- Trekker, A.-M. (2006). *Les mots pour s'écrire. Tissage de sens et de lien*. Paris : L'Harmattan.
- Trekker, A.-M. (2009). *Des femmes s'écrivent. Enjeux existentiels et relationnels d'une identité narrative*. Paris : L'Harmattan.

Christophe Niewiadomski
Université de Lille 3
Profesor-CIREL EA 4354

Pour citer ce texte :

Niewiadomski, C. (2013). Entre ombre et lumière : rapport à l'écriture et déterminants biographiques. *Cliopsy*, 10, 97-111.

Lire et écrire en atelier thérapeutique

Giovana de Castro Cavalcante Serafini

Ce travail propose une réflexion autour des questionnements issus de mon activité professionnelle de coordinatrice d'un atelier d'écriture au Centre de Prise en Charge Psychosociale (CAPS)¹ de la banlieue de Porto Alegre, état du Rio Grande do Sul, Brésil. L'espace en question a fait l'objet d'une étude dans le cadre de mon mémoire de master, intitulé De la trame du texte à la construction du lecteur : réflexions sur le travail avec les lettres² (Serafini, 2006).

Pour mieux situer le contexte de l'expérience, il faut savoir que les CAPS sont des dispositifs mis en place par le Ministère brésilien de la Santé conformément aux prérogatives du Système Unique de Santé (SUS)³. Ils offrent un service de santé mentale en remplacement des internements psychiatriques ; l'accompagnement clinique y est assuré par une équipe multidisciplinaire (psychologue, psychiatre, assistant social, ergothérapeute, infirmier, aide soignant, entre autres), avec pour fonction principale la promotion de l'intégration sociale et familiale. Ces centres constituent des lieux de référence et de traitement pour des personnes souffrant de troubles mentaux sévères et persistants, des troubles qui les empêchent de vivre et de mener à bien leurs projets de vie. L'initiative repose sur une nouvelle conception de la maladie mentale qui donne la priorité à la singularité de chaque sujet, sa souffrance, ses expériences, son discours, ses symptômes, son histoire, sa relation avec sa famille et avec les autres. Le sujet atteint de troubles psychiques est donc regardé dans sa complexité, et pas seulement du point de vue de sa maladie. Ce changement de perspective a également modifié les modalités de suivi et exigé la création d'autres stratégies d'intervention dans les domaines du social et du clinique.

Les ateliers thérapeutiques constituent un dispositif clinique efficace dans la mesure où partir d'une activité collective pour privilégier l'écoute singularisée favorise les effets subjectifs. Ils visent à élargir le réseau social du sujet en permettant l'intersection entre l'individuel et le collectif. De manière générale, ils fonctionnent autour de la production d'un objet (tricot, couture, jardinage, artisanat, etc.) qui convoque et fait lien entre les sujets ; avec cette activité partagée, l'enjeu est de favoriser les vécus de relations sociales harmonieuses axées sur une parole qui ne soit ni persécutrice ni excluante, où il est possible de reconstruire une histoire susceptible d'être reconnue par le sujet en tissant plusieurs fois la trame de sens du langage.

C'est à partir de mon expérience en tant que psychologue dans ce centre que j'ai proposé la création d'un atelier d'écriture pour les adultes en grande souffrance psychique ou psychotiques. Les termes psychose ou souffrance

1. Traduction française de Centro de Atenção Psicossocial.

2. Titre original : Da tecitura do texto à construção do leitor: reflexões sobre o trabalho, com as letras.

3. Traduction française de Sistema Único de Saúde. Les principes du SUS sont : accès universel, public et gratuit aux actions et aux services de santé ; intégralité des actions pour un individu envisagé comme un tout ; droit identique pour tous ; décentralisation des ressources de santé, garantissant une prise en charge plus proche du domicile des usagers ; contrôle social des services rendus.

psychique grave sont utilisés dans cet article pour tenter de définir une organisation subjective singulière qui permet au sujet d'établir un lien symbolique très particulier avec l'ordre social. Dans ce sens, la psychanalyse offre les bases théoriques pour penser cette façon particulière qu'a la psychose de faire lien avec le social et ce, principalement à partir de Jacques Lacan (1955-56). En raison de la fragilité symbolique de sa constitution, le sujet psychotique tente de produire une inscription dans l'Autre qui s'exprime fréquemment à travers le délire.

L'inscription sociale de la psychose est marquée par la différence, par une forme qui diffère des normes de vie en commun et détonne par rapport au « normal » ; dès lors, le sujet psychotique se voit restreint dans son parcours de vie. La plupart des participants de l'atelier d'écriture ont relié le début de cette difficulté de circulation dans le social à l'arrêt des études. Il faut savoir que tous ont connu l'échec scolaire et qu'ils ont abordé le sujet au cours de l'atelier. L'école, ou plutôt le passage par l'école, représentait pour eux une époque où les troubles psychiques n'avaient pas encore entravé les relations avec leurs pairs. Certains ont été retirés de l'école par leurs parents parce qu'ils n'apprenaient pas ; d'autres, parce qu'ils « *devenaient fous* » et « *faisaient des choses sans queue ni tête* ». Dans les conservations du groupe, les souvenirs et les récits étaient associés à une certaine nostalgie d'un temps où ils étaient comme les autres.

L'école représentait la marque d'une différence associée à l'exclusion, parce qu'ils ne pouvaient pas occuper cet espace du fait de leur propre différence. Ainsi, quand J.-J. a rejoint l'atelier, il a indiqué : « *j'étais pas intelligent* », « *je sais pas écrire, j'ai pas fait d'études* ». Or il a rejoint le groupe de sa propre initiative ; il aurait pu opter pour une activité à sa portée, mais il ne l'a pas fait. Rien ne permettait d'identifier en lui la demande d'apprentissage de l'écriture. Néanmoins, la particularité de son choix illustre une volonté d'expression. Il savait écrire, mais ne se reconnaissait pas dans cette position. Quoi qu'il puisse écrire, c'était toujours trop peu parce qu'il établissait des comparaisons entre la taille de son texte et celle des autres.

Pour mener cette activité qui invitait les sujets à écrire et à lire leurs écrits, je suis partie de l'hypothèse que chaque sujet pourrait reconstruire sa position subjective dans le lien avec l'Autre en partageant son écrit avec les autres participants. Et dans cette invitation à une production, à l'expression, les sujets étaient libres d'écrire ce qu'ils voulaient et comme ils le pouvaient, avant de le lire aux autres. Il y avait donc la production d'un objet – le texte – impliquant le travail sur le langage à partir du partage avec des tiers. Le texte écrit et lu permettait d'établir des relations sociales donnant la possibilité d'insérer les mots dans l'ordre du symbolique, de la (re)signification.

Dans cette proposition, j'ai identifié une indissociabilité entre l'écriture et la lecture, entre le regard sur l'écrit et la voix dans la lecture, qui se présentaient en tant que marque subjective. À certains moments, la feuille

de papier s'est même offerte comme surface d'expression et de construction de soi.

Les rencontres de l'atelier étaient hebdomadaires et duraient environ 1 h 30. Les sujets pouvaient y participer de leur propre chef ou sur suggestion de l'équipe du CAPS, la première possibilité indiquant que l'écriture pouvait fonctionner comme véhicule d'expression de quelque chose de personnel, la seconde que l'écriture pouvait être considérée comme une forme de production de subjectivité. Le nombre de participants était variable, avec une moyenne de cinq personnes par rencontre. Le type de fonctionnement n'était pas établi à l'avance mais conforme au désir des sujets présents. Étant donné que certains avaient besoin de lire quelque chose avant d'écrire, un temps initial fut réservé à la lecture individuelle. Mais cette ressource s'est avérée inefficace parce que beaucoup finissaient par recopier des textes lus. J'ai alors décidé d'ouvrir un espace de discussion sur ce qu'ils avaient envie d'écrire, ce qui a permis de supprimer peu à peu cette nécessité de lecture préalable.

Au fur et à mesure des rencontres, un peu comme un effet *a posteriori*, les participants ont commencé à questionner le contenu de leurs textes pour tenter de les rendre compréhensibles pour les autres ou pour se faire comprendre. Le sens de l'écriture se construisait à travers l'écriture et la lecture, d'où une fonction de l'écriture qui actualisait les différentes positions du lecteur et de l'écrivain. Dans ce jeu constant d'écriture-lecture-parole, l'altérité a produit certaines modifications au niveau du lieu d'énonciation subjective, mais aussi de l'écoute de cette énonciation.

Des participants se sont souvent plaints d'être « *en manque d'inspiration* », d'être « *vides* » de pensées et d'avoir besoin qu'on leur « *prête* » des idées. Ce dispositif se constituait avec l'offre d'un mot, d'un thème ou d'un sujet discuté entre les participants. Et dans cet acte de prêt, ce qui était partagé revenait forcément d'une manière différente au « *prêteur* ». À la différence du collage sur l'Autre, commun dans la psychose, le sujet avait la possibilité de recevoir quelque chose du champ de l'Autre, du dehors, mais aussi de s'approprier cette trace, ce mot, en le réécrivant. Finalement, ce prétendu manque d'inspiration n'était pas exactement lié à une inhibition mais plutôt à un vide qui empêchait l'acte d'écrire.

Le « *prêt de mots* » est devenu un don de signifiant à quelqu'un qui n'en disposait pas à un moment donné. Autrement dit, un prêt qui lui permettait d'écrire (un texte, une phrase, une poésie). Le choix des mots pouvait provenir d'une discussion collective et de la décision unanime d'écrire sur le thème, ou d'un tirage au sort. À la phase de l'écriture suivait le temps de la lecture, où chaque participant lisait son écrit aux autres. En qualité de coordinatrice, ma fonction était multiple : facilitatrice, médiatrice, lectrice et témoin.

Sur la base de ce qui vient d'être dit, je vais reprendre un extrait des écrits de J.-J. pour mettre l'accent sur les effets de la lecture de son texte sur le groupe. J.-J. est quelqu'un de très communicatif mais sa parole comme son

écriture étaient très lentes. Lorsqu'il écrivait, il donnait l'impression de dessiner attentivement chaque lettre, comme si chacune avait sa propre existence et n'était pas reliée à la lettre voisine pour former un mot ou une phrase. Ainsi, son écriture s'apparentait à un dessin méticuleux de lettres les unes après les autres. Pour Balbo (1996), une écriture ne peut advenir que s'il y a passage de la lettre au signifiant. Il faut se détacher du dessin dans sa dimension imaginaire pour s'appuyer sur le signifiant à travers l'écriture, dans sa dimension symbolique, car la lettre doit cesser d'être le dessin d'elle-même pour s'inscrire comme une trace vide d'un sens en soi, pour être une trace qui produise du sens dans l'ensemble où elle est insérée.

Les premiers textes de J.-J. se présentaient comme une continuité de lettres sur le papier, en général seulement interrompue par les bords de la feuille. Il arrivait même que certains mots soient collés, sans espace entre eux, sans ponctuation ni paragraphe, formant un texte d'un seul bloc. Au moment de lire sa production, il lisait à voix basse comme s'il s'adressait à lui-même et très souvent il ne comprenait pas ce qu'il lisait. À l'image de son écriture, sa lecture se faisait sans intervalles ni pauses, donnant l'impression que le rôle de coupure était exercé par le bord de la feuille et non pas par la loi du code linguistique :

« Indépendant cest Cequi sepa sse chaque choseQui pass a un nom exact dépendant situ abien fait Je suis é mu La Lumiere des Yeux Alumine clarté Jesui LaLumiere de ton chemineLumine notrejournée »

En dépit de la particularité de son écrit, il existe en lui une adresse, un autre à qui le message est envoyé. Lorsqu'on lui a demandé à qui s'adressait ses mots, il a répondu : *« ça pourrait être à n'importe qui »*. Pendant sa lecture, les autres participants n'ont pas réussi à comprendre ce qu'il avait écrit ; et J.-J. n'a pas été davantage en mesure d'expliquer. Il lisait avec difficulté, très doucement et sans intervalles entre les mots. Il lui était impossible d'expliquer parce qu'il avait voulu tout écrire en une seule fois et ne se souvenait plus de ce qu'il voulait communiquer. Cette impossibilité de séparer les mots et les idées en lignes ou en paragraphes l'empêchait de parler de son écrit aux autres. Il était incapable de reconstruire son acte d'écriture à travers la lecture. Mais la rencontre avec l'écoute de ses pairs et le désir de se faire comprendre lui ont donné la possibilité de construire l'intervalle, de s'ouvrir au sens du texte pendant les moments de lecture. Même si le texte contenait en soi une adresse, le lieu du lecteur n'était pas donné à l'avance. Ce lieu a commencé à exister à partir du doute, de l'effet du non-savoir sur moi et sur les autres participants.

D'après Manguel, *« tous, nous nous lisons nous-mêmes et lisons le monde qui nous entoure afin d'apercevoir ce que nous sommes et où nous nous trouvons. Nous lisons pour comprendre ou pour commencer à comprendre »* (1997, p. 20). Lire pour savoir qui nous sommes et où nous sommes fait penser à la fonction de la boussole qui nous oriente et nous dirige pendant

une trajectoire. La lecture fait partie de cette nécessité humaine de compréhension, de découverte des énigmes de l'existence. Dans une référence à une société qui peut exister sans écrire mais pas sans lire, il indique que « la lecture [...] vient avant l'écriture ». Avant d'écrire, il faut savoir lire, d'où l'importance de la lecture en tant que geste d'interprétation du monde ; un monde comme un texte préalable, déjà écrit, qui précède le lecteur. La lecture est fondamentale dans le sens où ce monde ne se constitue en tant que texte qu'au moment où il est lu.

Lire, c'est (re)construire le texte, lui donner un autre sens. Cette reconstruction n'est possible que dans la singularité de la rencontre de chaque lecteur avec un texte, donc production, création, interprétation. Quand il s'approprie du texte écrit, le sujet lecteur se met en cause. Et contrairement à ce que l'on pense habituellement, c'est le lecteur qui apparaît avec son désir de lire s'appuyant sur les chemins indiqués par l'auteur de l'écrit.

Ainsi, la lecture est conçue comme étant antérieure à l'écriture et comme celle qui permet que l'écriture fonctionne en tant que telle. Ce qui fait d'une trace une écriture, c'est la possibilité de lecture qu'elle inaugure, voire l'effet de lecture qui porte sur cette trace. On l'a vu, pour Lacan (1961-62) la lecture constitue l'écriture et c'est dans ce processus que l'écriture est mise en fonctionnement. Les traces partent de quelque chose qui a besoin d'être effacé, de la même manière que dans un idéogramme la dimension figurative a besoin d'être effacée pour qu'il puisse être lu. C'est la lecture qui fait d'une trace une écriture, mais c'est l'écriture elle-même qui doit inaugurer la possibilité de lecture. L'écriture doit ouvrir un espace, une brèche pour être lue ; elle a besoin de créer ce lieu pour le lecteur absent et inconnu. Écrire est donc une ouverture à l'Autre lorsque l'auteur construit, avec son geste d'écrire, cet espace pour le lecteur.

Étant donné que l'acte d'écrire est toujours adressé à quelqu'un, la question qui s'est posée était de savoir quel type d'adresse renfermaient les textes construits dans l'atelier, en présence des autres. Ces textes étaient faits pour être lus, partagés. S'il n'était pas question de textes autobiographiques, la marque du sujet écrivant n'en était pas moins présente : très souvent, il se présentait aux autres en racontant son histoire ou en recherchant une définition de lui-même.

Le texte qui suit est un extrait de l'écrit lu par C. :

« Jeunes Toujours !

Être adolescent c'est super, est quand on devient adulte on s'aperçoit qu'on est toujours jeune. On ne va jamais au-delà de cette étape. On garde toujours cette idée de modernité, de plusieurs chemins qui nous conduisent vers le bonheur. On devient des adultes heureux, les années passent et on reste éternellement adolescents. J'aime bien être adulte et je suis heureux.

J'aime voir les enfants grandir, et des fois me souvenir quand je devenais plus grand, quand j'arrivais à l'âge adulte.

Être enfant et grandir, c'est trop, même quand je me sens vieux je me trouve bien, content et beau.

Les plus jeunes sont généralement plus intelligents, mais j'ai déjà vu des professeurs un peu plus âgés posséder une intelligence à faire pâlir.

Être quelqu'un, pour les autres, c'est très bien, on se sent réalisé et les périodes de l'année nous aident à nous réaliser pour les fêtes et les jours prospères de la nouvelle année ».

Avec ce titre, « *Jeunes Toujours !* », C. affirme que même si les corps vieillissent et que le temps passe, la jeunesse ne change jamais (« *On ne va jamais au-delà de cette étape* »). Visiblement marqué par cette étape, il ajoute que la jeunesse est éternelle et toujours la même, y compris à l'âge adulte (« *On devient des adultes heureux, les années passent et on reste éternellement adolescents* »). Le temps passe, mais quelque chose du passé n'a pas été oublié et reste figé, l'accompagne toute sa vie. Quelque chose est resté prisonnier du passé et ne peut être récupéré ni resignifié dans le présent, un peu comme si le temps était un éternel hier : demain a beau arriver, je serai toujours comme j'étais dans le passé.

D'une part, C. livre en quelque sorte une réflexion sur le développement, sur la croissance : finalement, l'idéal est peut-être de ne jamais changer d'étape (« *Être enfant et grandir, c'est trop* »). C. se sent vieux malgré ses 38 ans, mais dans le même temps il s'attribue des caractéristiques fréquemment reliées à la jeunesse : « *je me trouve bien, content et beau* ». Son écriture semble vouloir articuler ce qui est à venir et ce qui le retient prisonnier au passé, à une jeunesse idéalisée. Parce qu'il semble exercer une influence sur tout le reste, ce passé figé provoque chez le lecteur une certaine confusion temporelle. C. n'accepte pas ce passage rapide du temps, il a besoin de retrouver et de maintenir ce qui n'est déjà plus en le projetant dans l'avenir.

D'autre part, il établit un lien entre l'intelligence et la jeunesse (« *Les plus jeunes sont généralement plus intelligents* ») qui va à contre-courant de ce qui est communément affirmé, à savoir que les personnes acquièrent savoir et expérience avec les années. Il relativise ses propos uniquement pour les professeurs (« *mais j'ai déjà vu des professeurs un peu plus âgés posséder une intelligence à faire pâlir* »). Or, c'est précisément un professeur, un représentant du savoir avec une intelligence à faire des envieux, de qui C. est tombé éperdument amoureux pendant sa jeunesse. Un amour qu'il ne comprenait pas, qui le rendait confus. Élève studieux, intelligent, « *qui en avait dans la tête* », il a un jour commencé à suivre l'enseignant partout, allant jusqu'à l'accuser de trahison quand il le croisait dans la rue avec sa fiancée. Quand il le voyait, il ressentait une chaleur dans la poitrine, « *comme du café en train de bouillir* ». Ses parents ne savaient pas comment l'aider, « *parce qu'ils n'avaient pas suivi d'études* ». Son père disait même qu'il avait « *déjà assez d'études pour se défendre* ». Mais

comment cela pouvait-il l'aider à se défendre de cet amour ? Alors C. utilisa son corps pour s'éloigner de l'être aimé : il l'a roué de coups. Cet acte a été « lu » comme un acte de folie et a donné lieu à son internement en hôpital psychiatrique. À partir de là, il n'est plus jamais rentré dans une salle de classe. Il étudiait chez lui, seul, refusant l'aide de quiconque, y compris de son frère. Il voulait « conquérir » le diplôme délivré à la fin de l'enseignement secondaire, parce qu'il jugeait qu'il « s'était envolé » de ses mains.

Pendant l'atelier d'écriture, il s'adressait à moi en m'appelant « professeur ». Mais il ne se sentait pas en danger parce qu'il pouvait écrire en sachant qu'il ne serait pas corrigé et qu'on ne chercherait pas à lui enseigner quelque chose. Puisque l'espace de l'atelier abritait l'expression de sa singularité sans l'exigence de production d'un sens et sans le risque du non-sens, il s'est permis de « fictionnaliser » son histoire.

La lecture des textes de C. mettait en évidence des répétitions sur ce qui se passait en dehors de lui, dans le monde. En écrivant sur ce qui se passait autour de lui, il tentait de rencontrer un lieu pour lui-même, de s'inscrire, d'articuler le dedans et le dehors, l'avant et l'après. L'importance de se dessiner dans ce lieu était peut-être due à la nécessité que tous ont de se raconter aux autres. En racontant, C. tissait les fils du passé, du présent et du futur de son histoire. Les fils de sa vie, de son temps : un temps qui n'avait pas besoin d'être linéaire mais au contraire plein de volutes et de brèches, qui permet justement de créer un sens. Ce temps s'est instauré sous la forme d'un récit qui permettait une certaine historisation, délimitait son existence et son inclusion dans le temporel. Ainsi, écrire semble l'avoir aidé à construire une ressource symbolique pour pouvoir s'inventer dans le texte en lien avec le temps de son existence dans la vie.

La position de lecteur de ces textes a montré qu'à chaque fois que quelqu'un entre dans cet écrit et l'interprète, il prend position par rapport au texte. Chaque geste de lecture peut se constituer en une (ré)écriture, avec la transformation du texte original. De là est apparue une autre question : quelle est la position qui permet de lire un texte sans procéder à une réduction interprétative de l'écrit ? À partir des concepts de lecture et d'interprétation, il est possible d'établir des parallèles avec ce qui se passe dans un processus analytique. Dans une analyse, le sujet est invité à lire et à réécrire constamment son discours, son histoire, sa fiction, un acte d'écrire continu qui implique une lecture inusitée. Il y a un effort d'interprétation de ce qui n'a pas encore été lu et de ce qui s'écrit avec la parole.

Concevoir l'analyse comme une tentative de production d'autres lectures et, conséquemment, d'autres (ré)écritures, montre combien la théorie psychanalytique se rapproche de la thématique de la création. Avec Lacan, l'acte analytique a perdu sa caractéristique de traduction de sens oubliés ou ignorés. L'analyse n'est plus la traduction et l'interprétation de l'inconnu. Elle peut être vue comme un acte créatif, un acte qui ne se présente pas

seulement comme un ensemble de techniques de déchiffrement de l'occulte ou du caché, mais qui crée de nouveaux sens, singuliers et divers (Kon, 2001). Le processus analytique permet de découvrir de nouveaux sens, des sens inexistants qui ne surgissent que dans la particularité de chaque rencontre entre l'analyste et l'analysant.

Dans le sillage de cette réflexion, la lecture peut être pensée comme la création ou la production de sens. Elle est un « faire » qui se construit dans l'acte lui-même, au même titre que la psychanalyse qui n'existe que dans le « faire » de chaque acte analytique, là où elle est (re)créée, (ré)inventée, exercée. Dans la lecture, c'est le geste de création qui donne une autre existence à l'écrit.

Lacôte (2000) évoque un point de rapprochement entre le travail de l'artisan psychanalyste et celui de l'artiste : tous deux font avec l'inconscient, travaillent avec les ruptures, les failles, les brèches. Partant de là, il est possible d'articuler les processus de l'écriture avec ceux de la lecture. L'écrivain laisse sa marque sur les lettres qu'il pose sur le papier, cependant c'est dans l'intervalle, dans la dissymétrie avec l'Autre, qu'un autre peut être lecteur de ce texte. C'est dans la brèche inaugurée par cette dissymétrie que la lecture est un recommencement. Un recommencement de l'écriture.

La lecture des textes de l'atelier m'a amenée à penser au-delà du sens, au-delà de ce qui est dit ou écrit. Chemama nous aide à comprendre le processus d'interprétation des écrits quand il propose une autre position pour le lecteur-analyste : prendre le texte à la lettre. De même qu'un analyste considère le sujet à partir du mot, le texte doit être considéré à partir de la lettre. Pour lui, un écrivain n'est pas dans l'inconnu total quand il écrit et ce n'est pas aux psychanalystes de le révéler. D'un autre côté, il affirme qu'il est possible d'interpréter ce qui est déjà présent, comme le fait d'ailleurs l'analyste. En intervenant sur le discours de son patient, il interprète ce qu'il est déjà lui-même prêt à énoncer : « il ne cherchera pas là un sens profond, essentiel, unique, mais sera attentif au fonctionnement même de l'écriture. L'interprétation, si l'on conserve ce terme, ne sera pas un métalangage renvoyant le discours d'un écrivain à un savoir déjà constitué. Elle sera coupure, scansion opérée sur les traces de l'écriture, qui permet de faire ressortir ce qui est déjà en elle » (Chemama, 2002, p. 65).

Cette proposition d'une interprétation en tant que coupure, qui donne une visibilité à ce qui est élaboré en écrivant, distingue le lieu du lecteur par rapport à l'écrit et à l'auteur de l'écrit. En ce qui concerne l'écriture de C., ma position en tant que lectrice était d'être le témoin de son histoire. Il tentait d'articuler sa fiction à travers l'écrit ; et le groupe, en tant que lecteurs, donnait son aval, témoignait de son écrit, de son vécu, de la reconstruction de son histoire.

Bellemin-Noël souligne combien la psychanalyse peut aider à la lecture : « lire la fiction avec le regard de la psychanalyse permet à la fois d'offrir aux textes une autre dimension et d'observer l'écriture dans sa genèse et dans son fonctionnement » (1978, p. 97). Ainsi, la théorie psychanalytique sert

d'auxiliaire de lecture, une lecture qui observe l'écriture dans son fonctionnement au lieu de chercher à confirmer des présupposés théoriques ou psychopathologiques. Le lecteur lit dans l'espace de la textualité – dans le texte –, dans un lieu qui se situe en dehors de la réalité. La réalité dont il est question est celle qui est créée à partir du geste de lecture et, comme toute fiction, elle ne doit pas être fondée sur la causalité.

Il est possible d'établir un rapprochement entre la position éthique de l'analyste et la position de lecteur d'un texte quand on pense à ce qu'affirme Kehl : « l'éthique de la psychanalyse ne répond pas à un "devoir connaître", mais à un "laisser parler" la vérité du sujet » (2002, p. 73). L'analyste a besoin de renoncer à un savoir et à celui qui connaît pour laisser place au doute, au questionnement. L'éthique de la psychanalyse ne comprend pas la production de certitudes et de connaissances mais la production d'un questionnement. De la même manière, le lecteur a besoin de laisser de côté ses certitudes interprétatives et de questionner, interroger le texte écrit. Il doit avoir envie de lire au-delà du texte mais sans déconsidérer les marques de l'auteur. Autrement dit, il doit opérer une « mise au point » de sa lecture, augmenter la lumière et lire ce qui est là, même quand cela n'apparaît pas. Il doit construire quelque chose avec son geste de lecture. Par conséquent, la lecture des textes produits dans l'atelier peut être pensée comme une (re)construction de l'écrit et la constitution d'autres textes. Freud (1900) l'avait déjà signalé dans ses études sur les rêves : le travail de lecture des rêves donnait lieu à l'écriture d'un texte qui n'était écrit nulle part. De la même manière, la lecture des productions des participants de l'atelier a permis de construire un nouveau texte interprétatif, un texte qui n'était pas écrit auparavant.

Si la proposition de l'atelier n'était pas d'enseigner à quelqu'un la lecture ou l'écriture, l'animateur se devait par contre d'apprendre à lire. Dans ce cas, lire signifie apprendre d'une autre position étant donné que les textes nous amènent à occuper d'autres lieux, à nous situer dans une autre perspective en tant que lectrice. Très souvent, il s'agissait de textes « opaques » qui résistaient dans un premier temps à la lecture et tendaient à creuser la distance entre nous. À plusieurs reprises, je me suis demandé : « *mais qu'est-ce que c'est que ça ?* », ou encore : « *mais qu'est-ce qu'il a bien voulu dire ?* ». Des énigmes qui n'ont fait que renforcer mon désir d'approfondir le travail de recherche.

Délogée de mon lieu confortable de lectrice, j'ai été emportée par le courant. Et pour ne pas faire naufrage dans ce qui aurait pu devenir un océan déchaîné de lettres, j'ai construit mes stratégies d'orientation, mes coordonnées de déplacement. La dimension transférentielle a été ma boussole pendant tout le parcours. Elle a été pensée à plusieurs niveaux : entre l'animateur et les participants, entre l'animateur et les lettres, et entre les participants. Pour parvenir à soutenir un travail où le sens est fréquemment en suspens et où les certitudes sont mises à l'épreuve, il faut que soit présent le désir. Il faut miser sur le fait que l'écriture et la lecture

vont déplacer quelque chose, permettre d'autres symbolisations. L'animateur fait le pari que les lettres écrites sur le papier peuvent avoir un sens, même si elles semblent ne pas en avoir. Un pari mais aussi l'anticipation de quelque chose qui n'est pas encore là. Ceci posé, on peut penser le lecteur comme celui qui construit le texte qu'il lit.

Le travail de l'animateur impliqué dans les rencontres de production écrite avec ces sujets spécifiques requiert une problématisation de l'activité. Il ne suffit pas de leur proposer d'écrire et de lire leurs textes, il faut aussi tenir compte des dimensions « écrire avec les autres » et « lire pour les autres ». À la différence de quelqu'un qui écrit dans la solitude de ses pensées ou dans l'intimité de son acte, ces sujets ne le font qu'au sein de l'atelier, dans le cadre de l'activité, dans le cadre de leurs traitements et en présence de leurs pairs. Cette présence – aussi bien de l'animateur que des participants – apparaît fondamentale et elle est garante de la production, élément déclencheur de l'action. En outre, la présence des pairs est essentielle pour garantir l'échange et le partage de la production de sens dans les moments de lecture collective.

On assiste donc à un travail de fiction, d'invention de la part du lecteur-analyste : il n'est pas question d'un texte qui a été dit mais de la création d'un nouveau texte qui n'était pas encore écrit par le patient. Je pense qu'il est possible d'établir des comparaisons entre la construction dans l'analyse et la construction dans la lecture. Dans cette dernière, le sujet s'appuie aussi sur le discours à travers le texte écrit et le prend comme position énonciative. En tant que lectrice, la théorie freudienne sur la construction dans l'analyse m'a permis d'aller de l'avant dans la lecture, là où l'écrit ne semblait pas avoir de sens. Devant les mots écrits, j'ai été confrontée plusieurs fois aux « trous » de sens. J'aurais pu choisir d'autres stratégies, ou même ne pas les lire, mais j'ai décidé de le faire à partir du transfert, à partir de ce que je vivais au sein même de l'activité dans l'atelier. Et cette lecture via la psychanalyse a fourni une autre dimension fictionnelle aux écrits et à leurs auteurs.

Il s'agit d'une lecture sous-tendue par le désir de celui qui la conduit, qui joue avec la création d'un sujet écrivain non défini avant l'écrit. Une telle lecture anticipe d'une certaine manière un sens en ouvrant un espace pour son avènement.

Finalement, je pense que le travail d'écriture offert à ces sujets a besoin de supposer un lieu pour eux, un lieu capable d'anticiper un sujet écrivain ; un lieu d'auteur qu'il faut construire à partir du transfert. Corrélativement, le travail de l'animateur se doit de faire avec la temporalité en tant qu'anticipation, qui se traduit en un pari que quelque chose aura du sens. Deux mouvements sont donc nécessaires : anticiper un lieu et construire des sens. Cette construction n'est pas fondée sur la production d'une vérité mais sur l'intention d'ouvrir un espace psychique permettant au sujet de continuer à raconter, de donner suite à sa fiction.

Par son geste de lecture, l'animateur de l'atelier montre que quelque chose peut être lu à partir des lettres sur le papier. En regardant les marques sur la surface du papier, il est amené à lire au-delà de ce qui est écrit en supposant qu'il y a là un sujet en quête d'un lieu pour s'énoncer. Et cela ne fait que renforcer l'affirmation de Lacan : c'est la lecture qui précède l'écriture.

Références bibliographiques

- Balbo, G. (1996). O desenho como originária passagem à escritura, *O mundo a gente traça: considerações psicanalíticas acerca do desenho infantil*. Teixeira, A. B. R. (Org). Coleção Psicanálise da Criança-Coisa de Criança, vol. I, nº1. Salvador: Ágalma.
- Bellemin-Noël, J. (1978). *Psicanálise e literatura*. São Paulo: Cultrix.
- Chemama, R. (2002). *Elementos lacanianos para uma psicanálise do cotidiano*. Porto Alegre: CMC. (obra original publicada em 1994).
- Freud, S. (1900). A interpretação dos sonhos. In *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição Standard Brasileira (Vol.IX)*. Rio de Janeiro: Imago, 1987.
- Kehl, M. R. (2002). *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Kon, N. M. (2001). Entre a psicanálise e a arte. In E.L.A. Souza, E. Tessler, & A Slavutzky (Orgs.). *A invenção da vida: arte e psicanálise*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- Lacan, J. (1955-56). *Le séminaire, livre III : les psychoses*. Paris : Seuil, 1981.
- Lacan, J. (1961-62). *O seminário, livro 9: a identificação*. (inédito. Trad. Centro de Estudos Freudianos de Recife).
- Lacôte, C. (2000). O que pode dizer a psicanálise sobre o trabalho do artista? In APPOA (Org). *O valor simbólico do trabalho e o sujeito contemporâneo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- Manguel, A. (1997) *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia da Letras.
- Serafini, G. C. C. (2006). *Da tecitura do texto à construção do leitor: reflexões sobre o trabalho com as letras*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Giovana de Castro Cavalcante Serafini

Université Fédérale do Rio Grande do Sul, Brésil

Pour citer ce texte :

de Castro Cavalcante Serafini, G. (2013). Lire et écrire en atelier thérapeutique. *Cliopsy*, 10, 113-123.

Effets thérapeutiques de l'écriture créative en formation d'adultes¹

Celia Hunt

1. Je remercie mon éditeur Routledge de m'autoriser à utiliser dans cet article du matériel provenant de mon nouveau livre (Hunt, 2013).

Introduction

Cet article examine la transposition des techniques psychodynamiques dans la formation d'adultes et, plus précisément, leur rôle dans le programme du *Master en écriture créative et développement personnel* de l'Université du Sussex en Angleterre. Je l'ai fondé en 1996 et l'ai dirigé jusqu'en 2010. À cette date, nous avons dû le suspendre suite à des modifications dans les financements gouvernementaux en direction de la formation des adultes. Le Master était un programme unique. Il offrait aux participants l'opportunité, en premier lieu, de développer leur écriture créative dans un contexte de développement personnel, en deuxième lieu, d'étudier la relation entre la créativité et le soi, et enfin, d'acquérir les compétences nécessaires pour utiliser l'écriture créative comme un outil de développement ou de soin dans les services de santé, les services sociaux, ou dans des contextes éducatifs. Dans sa forme complète (une année à plein temps ou deux années à temps partiel), il consistait en un travail expérientiel (des ateliers en écriture créative pour le développement personnel²), une formation pratique (la conduite de groupe d'écriture pour le développement personnel), et des études académiques formelles (séminaires de discussion sur des textes littéraires et des textes relevant de la psychodynamique). Ce cursus « culminait » dans une période d'étude indépendante pendant laquelle les étudiants écrivaient une dissertation de 20 000 mots ; il s'agissait soit d'un texte d'écriture créative avec une introduction critique, soit d'un rapport sur un projet de recherche. Ceux qui souhaitaient suivre ce cours devaient avoir une licence ou une expérience professionnelle équivalente.

Bien que le Master n'était pas conçu comme une forme de thérapie, beaucoup d'étudiants disaient avoir été l'objet de changements psychiques significatifs qu'ils attribuaient à leurs études. Pour certains, cela signifiait surmonter des difficultés ou blocages importants de leur capacité à apprendre ou à écrire. Pour d'autres, cela impliquait un tournant dans l'existence, par exemple être capable de prendre la décision de quitter ou d'interrompre pour un temps une carrière professionnelle, dans le but de trouver un emploi ou une situation de vie ayant davantage de sens pour eux. Certains ont aussi fait le choix de quitter des relations de longue durée ; souvent c'est quelque chose qu'ils avaient déjà ressenti le besoin de faire, mais sur lequel ils n'avaient pas été capables d'agir. Bien qu'il s'agisse

2. Je fais référence à cette sorte d'écriture en tant que « autobiographie fictive » ou « écriture créative sur sa propre vie » et je la définis comme une écriture créative qui utilise des techniques poétiques ou de fiction pour transcrire des expériences personnelles, ce qui inclut des expériences physiques et émotionnelles, des histoires personnelles, des relations passées et présentes avec les autres (Hunt, 2010).

de changements de nature différente, le facteur sous-jacent commun est une amélioration de la capacité à agir à partir de soi-même.

Ce qui précède indique que le Master fonctionnait, pour certains étudiants, comme une sorte d'« éducation thérapeutique »³ ou d'« apprentissage transformant »⁴, et je devenais de plus en plus consciente des défis que cela posait aux étudiants et aux tuteurs. Traverser des changements majeurs signifiait que les étudiants se sentaient souvent exposés et fragiles pendant leurs études, et l'équipe enseignante apprenait de façon très douloureuse ce qui pouvait être fait ou pas afin de ne pas créer de problèmes dans cet environnement d'apprentissage délicat. Clairement, nous avons besoin de mieux comprendre comment le Master provoquait ces changements afin que l'environnement d'apprentissage puisse être structuré et dirigé de façon à produire les meilleurs effets possibles. Avec ceci à l'esprit, j'ai entrepris une recherche qualitative sur le Master⁵.

Le matériel de recherche a été généré par des questionnaires rétrospectifs complétés par des étudiants qui ont suivi le programme entre 1996 et 2002, et par des questionnaires et entretiens d'étudiants suivant le programme à temps partiel sur deux années pendant le déroulement de la recherche (2004-2006). J'ai aussi été en mesure de m'appuyer sur tout le travail produit par ce dernier groupe, ceci incluant leur travail en écriture créative. Les deux groupes, essentiellement féminins, comprenaient des personnes d'âges, de milieux et d'expérience professionnelle variés. Le matériel a aussi été généré par des entretiens auprès de trois tuteurs du programme: Christine Cohen Park, Cheryl Moskowitz et Sarah Salway.

Le matériel a été catégorisé par échantillon représentatif à travers des niveaux de codage libres, en arbre et conceptuels (Bazeley, 2007). Les études de cas approfondies ont été développées à partir du matériel de trois étudiants de la période de 2004 à 2006 pour illustrer les différentes expériences de changements. Tous les participants ont donné leur consentement pour la publication des résultats de la recherche. J'ai travaillé de près avec le groupe de 2004-2006 dans la formulation de mon analyse qui a été basée sur des interprétations phénoménologiques (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Les noms des étudiants ont été changés⁶.

La recherche a révélé que la majorité des changements vécus par les étudiants commençait déjà dans le premier cours du Master, un cours expérientiel comprenant des exercices d'autobiographie fictive, le partage de ces écrits en petits groupes menés par des étudiants, et des séminaires de discussion sur des textes littéraires et portant sur la psychodynamique. Le reste du programme permettait un approfondissement ou une consolidation de ces changements. Beaucoup d'étudiants trouvant le troisième cours du Master – un cours/formation expérientiel dont le but est d'apprendre à mener un groupe d'écriture pour le développement personnel – particulièrement efficace, ainsi que les deux trimestres d'étude indépendante à la fin du programme, périodes clés pour la consolidation de ces changements.

3. « L'éducation thérapeutique » est un terme utilisé par Ecclestone et Hayes (2008) pour critiquer l'importation de méthodes thérapeutiques à l'éducation.

4. « L'éducation transformante » provient du travail du pédagogue américain Jack Mezirow (1975). Elle a généré un large et influent corpus théorique sur l'apprentissage (voir Taylor & Cranton, 2012). Je la vois comme une forme d'éducation thérapeutique (Hunt, 2013, ch. 12).

5. Ce projet de recherche a généreusement été soutenu par « *the UK Higher Education Academy* » et « *the British Academy* ».

6. Pour plus d'explicitations sur la méthodologie de recherche, on peut voir Hunt, 2013.

Une des découvertes marquantes de la recherche provient du fait que les exercices d'écriture créative réalisés par les étudiants lors de leur premier cours déjouaient très rapidement leurs défenses et ouvraient la psyché⁷ d'une manière similaire à la psychothérapie. En fait, pour certains étudiants ces exercices se sont révélés être plus efficaces à ouvrir la psyché qu'une psychothérapie basée sur la libre association.

La technique d'association libre a été au cœur de la pratique psychodynamique depuis Freud. Dans son article *Le début du traitement*, Freud (1913) explique qu'il demande aux patients de ne pas essayer de garder le fil de leur histoire ou d'exclure les pensées qui s'immiscent dans le récit, les thèmes corrélés, mais précisément de les inclure dans leur propos ; en d'autres termes, de dire tout ce qui leur passe par la tête. Ceci afin que les histoires des patients soient déconstruites et que le matériel inconscient parvienne en partie à la conscience. Cependant, l'association libre est loin d'être facile et les patients ont parfois besoin de beaucoup de temps pour apprendre à l'utiliser de façon efficace. Il arrive que leur désir inconscient de garder hors de la conscience du matériel psychique douloureux ou éprouvant puisse les enfermer dans des cercles vicieux défensifs.

Dans le Master en revanche, l'utilisation des techniques de fiction ou d'écriture poétique pour écrire à propos de soi, ainsi que le fait de partager régulièrement le travail écrit en petit groupe, contraint les étudiants à desserrer leurs défenses et permet à du matériel psychique caché d'émerger à la conscience. Dans la terminologie du psychothérapeute Christopher Bollas, qui s'appuie sur les idées de D.W. Winnicott, les exercices étaient très efficaces pour ouvrir (*cracking up*) la psyché qui se défend. Le terme *cracking up*⁸ désigne la façon dont l'action de parler en psychothérapie subvertit la cohérence du soi narratif, ébranle la suprématie du Moi, et conduit à l'ouverture de la psyché (Bollas, 1995, p. 156). Bollas relie l'expression « *cracking up* » à l'idée du « travail sur l'humour » de Freud et à la façon dont celui-ci sabote nos défenses en détournant temporairement le contrôle cognitif (*id.*, p. 221-256). En anglais, un des sens de « *crack up* » est de faire s'effondrer de rire quelqu'un.

Bollas fait la distinction entre le Moi et le soi. Le Moi est la première personne agissant sur la psyché ; ce à quoi nous nous référons comme étant notre identité individuelle. Le soi en revanche est « préverbal... sans mots, explorant silencieusement les textures de l'expérience » (*id.*, p. 150). La conceptualisation de Bollas du soi préverbal, qu'il appelle aussi « idiome » (*idiom*), a été critiquée par certains comme un soi essentialiste (Jacobson, 1997) ; pourtant ce n'est pas un soi fixe mais un processus créatif en constant changement et développement (Bollas, 2002). C'est sa tentative de reconceptualisation de la notion de Winnicott de « soi véritable » (*true self*), qui à son tour est une tentative de reconceptualisation du « ça » de Freud. (Bollas, 1995). Il y a de fortes similarités avec le concept de « soi réel » (*real self*) de la psychothérapeute

7. Dans cet article, le terme psyché désigne l'esprit, les processus conscients autant que les processus inconscients, et le sens de soi.

8. Ce texte de Bollas n'a pas encore été traduit en français. Le terme « se fissurer » est le plus proche que nous ayons trouvé comme traduction de l'expression « *cracking up* », mais en français, ce terme apporte une connotation négative, aussi nous nous en tiendrons à la traduction suivante : « ouvrir la psyché ».

interpersonnelle Karen Horney (1942). Ces essais de conceptualisation d'un sens de soi préverbal, central, ressenti par le corps s'accordent avec la réflexion actuelle en neurophysiologie sur le soi et la conscience (Damasio, 2010 ; Hunt, 2013, ch. 6).

C'est une « esthétique de l'être », un sens de soi ressenti par le corps qui cherche une forme au travers d'« objets subjectifs » - c'est-à-dire personne ou type d'expérience, comme les expériences artistiques (Bollas, 1995, p. 151). Alors que le Moi a tendance à dominer dans la psyché, il peut apprendre à relâcher son contrôle et « sentir » les textures psychiques du soi. Par le biais de « perceptions intérieures », nous dit Bollas, « la capacité à sentir du soi est ouverte au développement et à l'acquisition de compétences nouvelles » (*id.*, p. 154). Mais si la psyché est devenue rigide et défensive, elle a besoin d'une pression, d'un choc pour s'ouvrir (*id.*, p. 156). Le Master semble justement avoir créé ce choc, cette pression pour certains étudiants.

Un exemple d'ouverture de la psyché dans le Master

9. Pour l'étude de cas complète, voir Hunt, 2013, Chapitre 5.

Un bon exemple est fourni par l'expérience de Susanna⁹, qui a rejoint le Master à son retour d'Afrique où elle a souffert d'une série de traumatismes dévastateurs – dont la perte de son conjoint et de son enfant et la contraction d'une maladie à risque vital – qui lui ont laissé l'impression d'être immobilisée dans un passé douloureux et sans issue. On pourrait dire que son soi narratif avait cessé de circuler entre passé, présent et futur. Quand elle a rejoint le Master, Susanna était en psychothérapie, et bien que celle-ci ait été utile, elle n'avait pas encore été en capacité de parler de ses pertes ou d'exprimer ses sentiments douloureux. Son but en suivant ce Master n'était pas d'obtenir de l'aide mais de régénérer sa créativité et d'actualiser ses qualifications après son absence à l'étranger. Cependant, dès le début du Master, elle a trouvé que les exercices d'écriture créative et le fait d'échanger à leur propos avec un petit groupe d'étudiants lui ont rapidement permis d'entrer en dialogue avec ses émotions. Comme elle l'a expliqué, « *écrire me permet d'être avec moi-même, et le Master a permis cela car il exige que je sois présente à moi-même, ce qui était impossible avant de suivre le cours* », ce qui est le cas aussi pour sa psychothérapie. En fait, elle a dit que le Master a accéléré son travail en psychothérapie et l'a rendu plus fécond.

Comment les exercices d'écriture créative contribuent-ils à ouvrir la psyché ? Dans le premier cours, le premier exercice que Susanna a effectué était un exercice pour créer du lien entre les participants appelé « réseau de mots » (*web of words*) (Hartill, 1998). Cela commence par un brainstorming collectif sur le mot « commencements », le tuteur notant les associations des participants au tableau. Puis chaque personne choisit un mot ou une phrase du tableau comme point de départ pour l'étape suivante de l'exercice, un temps court d'écriture associative libre connue sous le nom

d'« écriture libre » (Elbow, 1998). L'écriture libre implique que les participants écrivent *sans s'arrêter* pour une courte durée en utilisant le mot ou la phrase choisie comme point de départ, mais en autorisant leur pensée à digresser librement. Il leur est conseillé de ne pas se préoccuper d'orthographe, de grammaire ou de ponctuation, pas même d'écrire quelque chose qui ait du sens. Le but est de laisser les mots affluer sur la page spontanément et si le flot de mots s'arrête, de répéter le dernier mot qu'ils ont écrit jusqu'à ce que les mots affluent à nouveau. Bien sûr, comme avec l'association libre, certaines personnes trouvent l'écriture libre difficile au début, mais le fait qu'il y ait des règles spécifiques leur permet habituellement d'apprendre à le faire après quelques essais.

Dans l'exercice du « réseau de mots » les participants utilisent l'écriture libre pour générer des pensées qui proviennent du mot ou de la phrase qu'ils ont choisie dans le brainstorming initial, puis ils ont un temps supplémentaire pour remanier le matériel ainsi élaboré en un poème court ou un texte en prose. Dans l'étape finale, chaque personne lit son écrit à voix haute, le tuteur entrecoupant les lectures avec une ou deux lignes d'un refrain conçu à partir de mots ou phrases du brainstorming. Ainsi, le groupe et le tuteur créent un « réseau de mots » qui les lie tous ensemble.

Le thème de l'exercice du « réseau de mots » – *commencements* – était clairement significatif pour Susanna qui devait commencer sa vie à nouveau. Dans ses réflexions sur l'exercice, elle écrit : « "*commencements*" signifiait *laisser des choses derrière moi et, dans ce départ, je deviendrai peut-être plus dispersée et moins focalisée* ». Ceci indique un désir de relâcher sa fixation sur le passé, mais dans son texte en prose produit pendant l'exercice, il y a une lutte évidente entre ce désir et le besoin de garder ses sentiments douloureux sous contrôle. Son texte commence par elle-même, l'auteur, anticipant que, en commençant une nouvelle vie d'écriture avec le Master dans le calme paysage des collines du Sussex, elle va laisser derrière elle le chaos de sa vie actuelle qu'elle décrit ainsi : « *ce bruit battant d'existence routinière [...] ce trébuchant chemin envahi d'épines et de buissons épais qui fouettent mon visage* ». Nous la voyons se faire réveiller la nuit par la pluie et avoir hâte d'atteindre l'état de calme qu'elle espère que l'écriture va lui apporter. Elle aimerait créer « *une élégante danse de prose* », des mots formant un « *ballet* ». Mais son esprit refuse de coopérer et ce qu'elle produit en réalité est complètement différent. En voici un extrait :

« Une cymbale s'effondre et promptement, le grave d'un tambour la renverse ; la cymbale double hurle, la basse tourmentée rejette sa colère et un battement lourd se développe. Est-ce le tonnerre ou le tambour ? La musique me ramène à mes pieds mais mes pas sont maladroits et je tombe sur un genou, l'écorchant comme je racle la terre râpeuse pour me remettre sur mes pieds. Puis le battement s'empare de moi, mes pieds rapidement piétinent le sol, la poussière volant à

mesure que le rythme frénétique se développe. Je danse une danse sauvage d'exorcisme. Je n'ai pas d'autres choix que de bouger avec elle, elle bouge à l'intérieur de moi, et les lettres et les pensées se battent pour une place dans mon esprit et ensuite sont perdues, prises dans la tornade. Des plumes volent, des poulets s'éparpillent dans la poussière, un enfant fait un pas en arrière. Ensuite le rythme du tambour diminue et la poussière se disperse sur mes pieds comme ils ralentissent au rythme qui s'efface. Les paupières lourdes de la danse, toujours pas de leur annonçant l'aube. Une lourde et constante pluie. Je cherche mon stylo pour calmer mon chaos intérieur. »

Étant donné le sentiment de Susanna d'être psychiquement bloquée, le mouvement dans le texte est frappant. La musique et la danse sont devenues des métaphores pour l'expression personnelle. Ceci est très significatif parce que la musique jouait un rôle important dans sa vie antérieure. De plus, le lieu de la danse qu'elle fait apparaître évoque l'Afrique qu'elle a aimée et perdue. La nature de libre association de l'exercice lui a permis d'amener ces aspects du passé dans le présent et de créer des images exprimant ce qu'elle ressent dans son corps, *maintenant* ; et c'est de façon tout à fait appropriée qu'elle a écrit spontanément son texte au présent. La sauvagerie de la danse indique que ce n'est pas seulement la douleur de ses émotions passées à laquelle elle doit se confronter mais aussi *sa rage envers le présent*. En fait, la rage a peut-être été l'émotion la plus difficile à mettre au jour.

Les travaux sur le traumatisme suggèrent que les personnes souffrant de traumatisme peuvent perdre la notion que le temps se déroule entre passé, présent et futur, et que la conscience a tendance à se cliver et la personnalité à se dissocier (Rothschild, 2000). Ceci peut mener au chaos mental et à la confusion ou à la glaciation de la psyché (Siegel, 2003). L'expérience de Susanna, suite à des pertes multiples et au diagnostic de sa maladie, est un exemple des effets de glaciation. Elle ne pouvait pas faire face à la montée des émotions perturbatrices que cette expérience avait évoquée, pas plus qu'elle ne pouvait penser à son futur ; au lieu de cela, elle était devenue obsédée par ses regrets à propos du passé et ainsi le temps s'était arrêté. Elle était bloquée avec une image d'elle-même comme étant une personne malade et sans futur. Ceci était partiellement une conséquence du fait qu'elle se sentait labellisée par le système médical, mais cela avait peut-être aussi eu une fonction bénéfique, procurant un sens d'entièreté et gardant une psyché dissociée sous contrôle. La rigidité de l'image que Susanna avait d'elle-même était clairement visible dans sa préoccupation, au début du Master, de révéler son identité de *personne malade* aux autres étudiants, comme si en l'extériorisant, elle deviendrait plus efficace dans son rôle défensif. Cependant, le fait de partager ses sentiments et émotions avec les autres au travers de l'écriture en petits groupes a progressivement rendu inutile ce désir et, finalement, elle ne l'a

pas fait. Alors qu'un sens d'elle-même davantage construit sur les affects a commencé à émerger pendant le travail du Master, son identité de personne malade est devenue une partie d'un tout plus large.

Les exercices d'écriture créative ont joué un rôle central dans cette transformation. Par exemple, la puissance du « réseau de mots » pour Susanna réside d'abord, me semble-t-il, dans les règles de l'écriture libre, notamment la nécessité d'écrire sans cesse et celle de renoncer à l'emprise de la grammaire, de la syntaxe et au souci de produire un écrit qui ait un sens cohérent. Ceci déconnecte les fonctions de contrôle cognitif du Moi et de mise en ordre du langage et permet « aux textures psychiques d'expérience du soi » (Bollas, 1995, p. 156) – dans le cas de Susanna, sa rage cachée - d'émerger sous la forme d'images métaphoriques, et cela débloque ou subvertit sa conception d'elle-même comme personne malade. Ensuite, la petite autobiographie fictive dans la seconde partie de l'exercice crée un cadre pour l'expression de sa rage, dans lequel la nécessité de devenir le narrateur de sa propre expérience – créant un dialogue entre le soi narratif qui parle et le soi personnage qui agit sur la page – ouvre l'espace du soi (Hunt, 2013, ch. 8). Cela facilite ce que Bollas appelle « un narcissisme génératif », c'est-à-dire un « rapport intrapsychique » entre le Moi et le soi (Bollas, 1995, p. 155). C'est très différent de la dissociation traumatique. Ces exercices permettent donc à Susanna de commencer à trouver un sens de soi plus large, plus complexe et plus souple que son identité dominante de personne malade. Le résultat étant qu'elle est capable de penser avec plus de flexibilité quand elle apprend ou quand elle écrit et, dans sa thérapie, elle « *a avancé beaucoup plus rapidement* » (Hunt, 2013, ch. 5).

La contribution du travail en petit groupe à l'ouverture de la psyché

Dans mon récit de l'expérience de changement de Susanna, j'ai souligné l'importance qu'a eue pour elle le partage en petit groupe avec d'autres étudiants des travaux d'écriture créative. De fait, ma recherche m'amène à voir que les effets de l'écriture créative ne peuvent être isolés de l'expérience de partage en petit groupe par les étudiants tout au long du programme.

Un travail collaboratif en petit groupe était l'une des caractéristiques pédagogiques centrales du Master, apparaissant sous des versions différentes dans chaque cours. Dans le premier cours expérientiel, les étudiants travaillaient tous ensemble pour les exercices d'écriture créative et les discussions sur les lectures du cours. Mais, lors de chaque session, ils passaient aussi environ 80 minutes en petits groupes à partager l'écriture créative qu'ils avaient produite. Les étudiants restaient dans le même groupe pour un trimestre complet et ensuite faisaient partie d'un nouveau groupe. Ils amenaient une copie papier de leurs écrits pour chaque membre

de leur groupe et pouvaient soit lire leur travail à voix haute, soit laisser les autres le lire sur leur copie.

Pour beaucoup d'étudiants, les petits groupes de lecture étaient le premier espace dans lequel ils commençaient à laisser s'ouvrir leur psyché, parce que c'était là qu'ils exposaient leur écriture créative et eux-mêmes sur la page. Pour certains, c'était très intimidant au début, mais réaliser que les autres étaient tout autant déconcertés les a aidés. Comme le dit Susanna : *« l'ensemble de la première année permettait d'apprendre à se faire confiance, à se découvrir les uns les autres et à réaliser que nous avons tous très peur de montrer notre travail »*. La continuité des groupes tout au long du trimestre était un facteur important dans le développement de la confiance mutuelle. Selon une autre étudiante, Jill : *« la longueur du temps [passé ensemble] nous a aidés à construire un groupe de lecture plus intime et nous a permis de faire confiance aux réponses des autres et de vraiment connaître la voix de chacun »*. Une autre étudiante, Ruth, nous montre un bon exemple de cela : *« la réponse que j'ai reçue [pour mon poème] a soutenu ce que j'ai ressenti comme étant l'émergence de ma voix d'écriture ; la voix avec laquelle j'ai grandi »*.

J'ai défini la « voix d'écriture », du point de vue de l'auteur, comme « une métaphore pour un style d'écriture qui contient "le sens de soi" de l'auteur » (Hunt, 2000, p. 17). Elle va contenir des rythmes et tonalités qui proviennent du discours et de l'écriture propres au milieu culturel de l'auteur, ainsi que des rythmes et tonalités qui émergent de son tempérament individuel. L'idée de « trouver une voix » est aussi associée au développement d'un sens d'autorisation à « parler » dans sa propre écriture (Hunt & Sampson, 2006, p. 24-39). Tous ces éléments sont implicites lorsque Ruth reconnaît que ce qu'elle écrit transmet le sentiment qu'elle a d'elle-même, et le soutien du groupe le valide. Miranda a eu une expérience similaire :

« J'avais peur que mon public trouve mes écrits absurdes ou ennuyeux. En les lisant au groupe cependant, j'étais ravie de voir qu'ils comprenaient ce que je voulais dire, riaient à mes plaisanteries et que leur critique était positive, valable et honnête. Je n'avais jamais rien écrit dans le but d'être lue à voix haute auparavant. Je faisais l'expérience d'avoir un lecteur et l'expérience était enivrante. Très rapidement, je n'eus plus peur de lire au groupe, en fait, j'en suis même arrivée à attendre avec impatience la prochaine session. »

Cet extrait montre comment Miranda est devenue plus confiante et s'est habituée à montrer ses écrits grâce à cette relation avec un public réceptif. Lors de ce processus, alors qu'elle anticipait le partage avec son auditoire, son écriture s'est affinée. De cette façon, l'espace du groupe, autant par sa réalité externe que par son internalisation comme structure bénéfique, est devenu un contenant permettant la croissance. Ceci évoque la notion de « réceptacle » dont parle Wilfrid Bion, selon lequel la mère reçoit l'état

émotionnel troublé de l'enfant par un comportement bienveillant approprié, qui permet à ce dernier de le réintégrer, combiné à sa présence rassurante, le rendant ainsi tolérable (Bion, 1962).

Une part importante du développement des petits groupes provient des directives pour donner et recevoir du *feedback* sur l'écriture créative dans leur petit groupe, que les étudiants recevaient au début de leur premier cours. Celles-ci suggéraient de ne pas se hâter à donner des commentaires sur l'écriture, mais de prendre un peu de temps pour réfléchir sur le texte qu'ils venaient d'entendre et sentir leur réponse émotionnelle à ce texte, en essayant d'identifier les sentiments qu'il avait fait naître en eux et, en particulier, ce qui avait eu cet effet ; les tuteurs adoptant cette approche pour les étudiants lors de la première session. L'insistance sur l'écoute n'était pas dirigée seulement vers les lecteurs du texte, mais aussi vers les auteurs desquels on attendait qu'ils écoutent les réponses du groupe avant de dire quelque chose eux-mêmes. Ceci afin de les aider à rester ouverts et à réfléchir sur ce qui avait été dit. L'une des tutrices dit qu'apprendre à écouter, autant soi-même que les autres, était un point d'une importance capitale dans l'apprentissage des étudiants. Cela impliquait qu'ils « *s'ouvrent à une variété de voix et [trouvent] la leur* ». Selon l'une des tutrices, cela les aidait aussi à identifier « *quels sont leurs sentiments et ce qu'ils veulent dire* ».

Si « trouver une voix » est, au moins en partie, être capable de mettre sa sonorité et son sentiment dans ce que l'on écrit, alors écouter et ressentir sont des clés du développement de l'écriture et du développement de soi. Comme le dit Claudia, une autre étudiante, les groupes de lectures lui ont donné « *l'opportunité d'entendre comment ma voix est distincte, ni meilleure ni pire, simplement différente des autres* ». Ceci l'a aidée à prendre confiance dans son écriture mais a aussi aidé sa capacité à s'autoriser à exister pleinement en général. Une enfance – dans laquelle elle était « *la septième de huit enfants [et ne voulait pas] laisser [sa] lumière briller complètement par souci de ne pas faire de l'ombre aux autres, ce qui aurait incité le ressentiment ou la jalousie de mes frères et sœurs* » – avait laissé des résidus qui continuaient à hanter ses apprentissages.

Apprendre à écouter l'écriture – autant littéralement lorsque le texte est lu à voix haute, que métaphoriquement, avec l'« oreille » de l'esprit, quand le lecteur s'investit avec le texte sur la page – et avancer ainsi en tâtonnant, cultive une réponse ressentie par le corps en première instance plutôt qu'une réponse littéraire critique. Cela encourage l'écoute réceptive qui a été identifiée comme une partie clé de « l'apprentissage transformant » (Boyd & Myers, 1988, p. 277). Comme le font les exercices d'écriture, l'écoute réceptive encourage le relâchement du contrôle cognitif, l'expansion de l'espace pour l'imagination et apprend à faire confiance au sentiment qualitatif comme étant la source du savoir (Johnson, 2007). C'est une autre façon de s'immerger dans le sentiment du moment présent. Ceci fait écho à

l'idée de Bollas, proposée ci-dessus, qu'il est possible d'apprendre à sentir les textures psychiques des expériences du soi.

Lorsque les petits groupes de lecture ont bien fonctionné, ils ont créé un espace réceptif dans lequel les étudiants peuvent commencer à extérioriser la tonalité et le sentiment qui leur sont propres par le biais de l'écriture créative. Avec la façon caractéristique qu'ils ont d'appréhender par l'écoute et le ressenti, on peut penser que ce sont de petites structures qui procurent « un soutien » facilitant le processus d'ouverture à un sens de soi plus large. J'utilise le terme *soutien* dans le sens où Winnicott parle de mère « suffisamment bonne » à créer « un environnement contenant » pour son nourrisson, par le biais d'une combinaison de présence émotionnelle attentive et de détachement qui permet à ce dernier de se sentir suffisamment en sécurité pour explorer « l'espace potentiel » qui existe entre eux (Winnicott, 1960). Soutenu par la présence de sa mère, l'enfant « est capable [...] d'expérimenter, d'être dans un état dans lequel il n'y a pas [...] d'incidences extérieures », ce qui signifie qu'il peut plus facilement recevoir ses propres sensations ou impulsions et se sentir réel (Winnicott, 1958, p. 33). Ceci est d'une importance capitale pour le développement de l'indépendance et de la capacité à être créatif dans « l'espace transitionnel » entre la réalité psychique et le monde extérieur (Winnicott, 1971). Par extension, cette idée a été appliquée à l'éducation, dans laquelle le « professeur suffisamment bon » crée un environnement suffisamment sécurisant pour que les étudiants ou élèves puissent s'ouvrir à l'état de « ne pas savoir » qu'apprendre et créer requiert (Wyatt-Brown, 1993). Le terme *soutien* peut aussi être utilisé pour décrire les effets des autres éléments de l'environnement d'apprentissage, comme le travail en petit groupe tel qu'il a été exposé ci-dessus.

Cependant, il est aussi important que les petits groupes, comme les exercices d'écriture, exercent une pression subtile sur les étudiants pour qu'ils trouvent en eux des ressources jusqu'alors inexploitées. Nous voyons ceci à l'œuvre, par exemple, dans l'expérience qu'a eue Jill avec son groupe d'écriture pendant le premier cours :

« Mon impression prépondérante était que le groupe ne savait pas comment répondre ou que dire de mon premier poème. J'avais déconcerté mes lecteurs. [...] Quand j'ai présenté mon prochain travail le groupe a été plus explicite. Ils voulaient en savoir plus sur moi. "Ne sent-elle donc rien ? C'est comme les os nus de quelque chose... Je veux savoir ce qu'elle ressent" ».

La pression qui lui est mise pour présenter un personnage d'elle-même qui semble réellement authentique à ses lecteurs pousse Jill à « approfondir et à réviser constamment sa conception ». Ceci signifie « reconnaître » sa peur de l'expression personnelle qui, comme elle le réalise alors, est à la racine de sa difficulté à écrire. De même, dans le petit groupe de lecture de Susanna, nous voyons certains participants demander explicitement aux autres d'être plus ouverts :

« La troisième session a marqué un tournant car le matériel en dévoilait plus pour deux d'entre nous. Dans la discussion qui a suivi notre travail nous avons pressé les deux autres à nous en révéler plus, et nous avons eu un dialogue très ouvert sur le contenu de notre travail et la façon dont nous commentions le travail de chacun. La quatrième semaine a engendré une approche très différente dans l'écriture des deux autres personnes et dans nos discussions. »

Je suggérerais que c'est par cette combinaison de confrontation et de contenance que les petits groupes de lecture sont si efficaces dans le processus d'ouverture de la psyché¹⁰.

10. Pour de plus amples explications sur le travail en groupe de master, voir Hunt, 2013, ch. 9.

Le Master comme structure multidimensionnelle d'attentes et comme environnement contenant

En dehors de l'écriture créative et du fait de la partager, mes recherches ont montré que d'autres éléments du Master ont participé, d'une part, à contraindre les étudiants à relâcher leurs défenses psychiques et à prendre en compte les parties réprimées de leur sentiments et personnalité et, d'autre part, à fournir un cadre qui le permette. Le fait d'avoir à noter leur expérience des cours pratiques dans un journal d'apprentissage était très significatif car cela implique une réflexion constante sur soi. Lire et discuter une gamme de textes critiques littéraires ou relevant de la psychodynamique les a aidés à développer une nouvelle compréhension conceptuelle de leur expérience. Et les rédactions contrôlées qu'ils ont dû écrire sur ce qu'ils avaient appris sur leur écriture créative et sur eux-mêmes, à la lumière de la pratique et de la théorie, les ont forcés à consolider leur apprentissage. De plus, avoir des tuteurs ayant reçu une formation à la fois dans l'enseignement de l'écriture créative et la pratique thérapeutique signifiait qu'ils étaient capables de créer un environnement d'apprentissage simultanément stimulant et sécurisant (Hunt, 2013, p. 127-9). Ainsi, le Master a créé une *structure complexe multidimensionnelle d'attentes* qui *contraint* les étudiants à entrer dans un dialogue en profondeur avec eux-mêmes durant les deux années du programme.

Cette opinion est soutenue par l'une des tutrices, qui a déclaré que la force du Master réside dans sa capacité à générer « *un type de défi particulier* » qui va amener les étudiants à s'aventurer au-delà de leurs limites habituelles. La manière dont les uns et les autres le rencontre, dit-elle, est très diverse :

« *Cela peut venir par le texte, cela peut venir par l'exercice d'écriture, les différents types d'écriture, mais cela peut aussi venir du partage de quelque chose de très personnel ou de toutes sortes de barrières, une barrière de persona peut-être, une manière par laquelle la persona qui accompagne un individu se lézarde sous la forte pression du changement, et cela peut se*

produire à tout moment [...]. Et s'ils peuvent traverser cela, il semble que ce soit un moment très important, et je pense que le Master est exceptionnel en ce qu'il apporte tant de manières différentes de vous amener à ce point-là. »

Une autre tutrice va plus loin. La force de ce défi particulier, dit-elle, se révèle quand les étudiants sont :

« mis dans des situations dans lesquelles leurs défenses et leurs résistances sont mises en œuvre et qu'ils traversent ces dernières. Il semble que quand ils sont poussés hors de leur zone de sécurité, il se produit un genre de fermeture et ensuite se produit une ouverture y correspondant, qui est vraiment une ouverture bien plus conséquente qu'elle ne l'aurait été sans la rencontre de cette résistance initiale. »

Ceci fait écho à l'idée de Jack Mezirow qui veut que l'apprentissage qui mène à une transformation personnelle implique obligatoirement des « dilemmes de désorientation » (Mezirow, 1981). Bien qu'il ait employé ce terme à l'origine pour désigner des événements de la vie qui mènent à chercher consciemment un milieu favorable au changement, il peut également s'agir d'une série de chocs ou de poussées venant du processus d'apprentissage lui-même (Jarvis, 2006). Comme je l'ai montré, le Master crée ces moments de diverses manières.

Conjointement, la structure d'attentes intrinsèque au Master avait créé pour beaucoup d'étudiants « un environnement contenant » qui leur permettait de se sentir suffisamment soutenus pour entrer dans une profonde exploration de soi. Bien sûr, à moins que les étudiants aient été simultanément en thérapie, ils ne bénéficiaient pas de la sécurité de la relation avec un thérapeute. Mais ils ont souligné l'importance du sens de faire partie d'une communauté d'apprenants engagés dans un processus d'exploration de soi ; la présence de tuteurs ayant une expertise dans la conduite de processus psychodynamiques et le rôle du responsable du Master qui s'assure de son bon fonctionnement à tous les niveaux. Le Master n'a pas fonctionné pour tout le monde, mais beaucoup en ont tiré des bénéfices thérapeutiques. Pour certains, il a agi comme une sorte d'auto-thérapie accompagnée, dans laquelle les étudiants étaient en charge de leur propre expérience thérapeutique en compagnie d'autres personnes qui les soutenaient. Pour d'autres, comme Susanna, il a fonctionné comme un accompagnement à la thérapie, les deux activités se stimulant et se nourrissant l'une l'autre.

Pour ou contre l'éducation thérapeutique ?

Il existe un courant de pensée en Angleterre selon lequel l'éducation et la thérapie doivent être strictement séparés. Pour ce courant, encourager les gens à entrer en dialogue avec leurs émotions dans un contexte éducatif les transforme en victimes et diminue leur capacité à penser de façon critique

(Ecclestone & Hayes, 2008). Cet argument est vraiment en désaccord avec les résultats de mes propres recherches ou celles de Taylor (2001) selon lesquelles rencontrer ses sentiments et émotions dans un contexte d'apprentissage peut en fait rehausser la force intérieure d'un apprenant même si, comme je l'ai rencontré, ces derniers peuvent *temporairement* se sentir plus fragiles. Ces travaux ignorent également une quantité considérable de recherches en neurosciences mettant en évidence le ressenti des émotions à l'origine de la pensée. D'après l'hypothèse de Damasio, l'expérience humaine est toujours marquée neurologiquement par les émotions, ce qui fait que lorsque l'on raisonne et que l'on prend des décisions, cela repose toujours sur un apprentissage antérieur marqué par les émotions. La pensée et la créativité comprennent toujours une combinaison de l'intuition et de la raison, l'intuition s'élaborant à partir des émotions qui nous informent sur le monde sans recourir aux mots (Salk, 1985, cité par Damasio, 2000, p. 189). Ces connaissances sont importantes et peuvent permettre aux étudiants de considérer que ce qu'ils ressentent joue un rôle important dans leur apprentissage.

Les démarches d'apprentissage transformateur qui préconisent une approche holistique ont acquis une compréhension de la place des sentiments et des émotions dans un processus d'apprentissage multidimensionnel. Comme l'écrivent John Dirkx et Regina O. Smith, « on ne cherche pas à remplacer les processus plus analytiques, réfléchis et rationnels par la dimension de l'expérience. On a plutôt l'intention qu'elle fournisse une manière plus holistique et intégrée de cadrer la fabrication du sens qui se produit dans le contexte contemporain de l'éducation des adultes (Dirkx & Smith, 2012, p. 127).

De même, dans le Master, nous étions aux prises avec l'intégration de la dimension expérientielle du programme et des dimensions plus traditionnellement scolaires, et le tout était cadré par des séries d'évaluations dans lesquelles les étudiants pouvaient mettre en évidence leurs différentes sortes d'apprentissage.

Il n'y a pas de doutes sur le fait que l'approche spécifique développée par le Master est un travail difficile. Par exemple, l'ouverture de la psyché rend les étudiants plus labiles et changeants que d'habitude, et les tuteurs ont besoin de développer plus de soutien que d'habitude ; notamment, une forme de supervision individuelle ou de groupe est nécessaire. Néanmoins, je suggérerais que quand elle est perçue comme une forme d'apprentissage en profondeur qui engage la personne dans sa totalité par des moyens prudents et bien pensés et comprend du « travail sur soi-même, du changement de soi et de la transformation » (Dirkx, 2009, p. 64), cette forme d'éducation thérapeutique est positive et hautement pertinente dans un monde où la capacité à penser de manière créative et indépendante est plus nécessaire que jamais. Comme le dit Terry Hyland : « le monde ne peut changer que grâce aux gens » et souvent la capacité réflexive à se changer

soi-même est précisément « un prérequis pour l'avènement de tout changement social d'envergure » (Hyland, 2010, p. 528-9)¹¹.

11. Je remercie Lucette Dybowski pour son aide à la traduction de l'ensemble de ce texte.

Références

- Bazeley, P. (2007). *Qualitative Data Analysis with Nvivo*. London: Sage.
- Bion, W.R. (1962). *Learning from Experience*. London: Heinemann.
- Bollas, C. (1995). *Cracking Up: The work of unconscious experience*. London: Routledge.
- Bollas, C. (2002). *Free Association*. Cambridge: Icon Books.
- Boyd, R.D. & Myers, J.G. (1988). Transformative education. *International Journal of Lifelong Education*, 7, 261-84.
- Damasio, A. (2000). *Descartes' Error : emotion, reason, and the human brain*. New York: Harper Collins.
- Damasio, A. (2010). *Self Comes to Mind : constructing the conscious brain*. London: Heinemann.
- Dirkx, J. (2012). Nurturing soul work. In E.W. Taylor & E. Cranton (eds), *The Handbook of Transformative Learning* (pp. 57-66).. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dirckx, J. & Smith, R.O. (2009). Facilitating transformative learning: engaging emotions in an online context. In J. Mezirow & E.W. Taylor (eds), *Transformative Learning in Practice* (pp. 116-130). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ecclestone, K. & Hayes, D. (2008). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. New York and London: Routledge.
- Elbow, P. (1998). *Writing with Power*. New York and Oxford: Oxford University Press (2e ed.).
- Freud, S. (1913) On beginning the treatment. In *Collected Papers*, Vol. II (pp. 342-365). London: Hogarth, 1953.
- Hartill, G. (1998). The web of words: collaborative writing and mental health. In C. Hunt & F. Sampson (eds), *The Self on the Page: theory and practice of creative writing in personal development* (pp. 47-62). London and Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Horney, K. (1942). *Self-Analysis*. New York: Norton.
- Hunt, C. (2000). *Therapeutic Dimensions of Autobiography in Creative Writing*. London: Jessica Kingsley.
- Hunt, C. (2010). Therapeutic effects of writing fictional autobiography. *Life Writing*, 7, 231-44.
- Hunt, C. (2013). *Transformative Learning through Creative Life Writing*. London and New York: Routledge.
- Hunt C. and Sampson, F. (2006). *Writing: self and reflexivity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hyland, T. (2010). Mindfulness, adult learning and therapeutic education: integrating the cognitive and affective domains of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29, 517-32.
- Jacobson, L. (1997). The soul of psychoanalysis in the modern world : reflections on the work of Christopher Bollas, *Psychoanalytic Dialogues*, 7, 81-155.
- Jarvis, C. (2006). Using fiction for transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 109, 69-77.
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body: aesthetics of human understanding*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Mezirow, J. (1975). *Education for Perspective Transformation*. New York : Teacher's College, Columbia University.

- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32, 3-24.
- Rothschild, B. (2000). *The Body Remembers : the psychophysiology of trauma and trauma treatment*. New York and London: W.W. Norton.
- Salk, J. (1985). *The Anatomy of Reality*. New York: Praeger.
- Siegel, D.J. (2003). An interpersonal neurobiology of psychotherapy: the developing mind and the resolution of trauma ; In M.F. Solomon & D.J. Siegel (eds), *Healing Trauma: attachment, mind, body and brain* (pp. 1-56). New York and London: W.W. Norton.
- Smith, J.A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: theory, method and research*. London: Sage.
- Taylor, E.W. (2001). Transformative learning theory: a neurobiological perspective of the role of emotions and unconscious ways of knowing. *International Journal of Lifelong Education*, 20, 218-36.
- Taylor, E.W. & Cranton, E. (eds.) (2012). *The Handbook of Transformative Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Winnicott, D.W. (1958). The capacity to be alone. In *The Maturation Processes and the Facilitating Environment* (pp. 29-36). London: Hogarth, 1965.
- Winnicott, D.W. (1960). The theory of the parent-infant relationship. In *The Maturation Processes and the Facilitating Environment* (pp. 37-55). London: Hogarth, 1965.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. London and New York: Routledge.
- Wyatt-Brown, A.M. (1993). From the clinic to the classroom: D.W. Winnicott, James Britton, and the revolution in writing theory. In P.L. Rudnytsky (ed.) *Transitional Objects and Potential Spaces: literary uses of D.W. Winnicott* (pp. 292-305). New York: Columbia University Press.

Celia Hunt

Emeritus Reader,
département de Formation,
Université du Sussex, Angleterre

Pour citer ce texte :

Hunt, C. (2013). Effets thérapeutiques de l'écriture créative en formation d'adultes. *Cliopsy*, 10, 125-139.

Entretien avec Jean-François Chiantaretto

par Claudine Blanchard-Laville et Arnaud Dubois

Claudine Blanchard-Laville : *Dans l'appel à contributions que nous avons rédigé pour le dossier Clinique et écriture du numéro 10 de la revue Cliopsy, nous avons proposé plusieurs axes de réflexion. Pour l'un d'entre eux, il s'agissait de réfléchir à la manière de rendre compte d'une pratique clinique par l'écriture et, pour un autre, d'appréhender la place de l'écriture dans la clinique psychanalytique ; ce sont des thèmes sur lesquels vous avez vous-même beaucoup écrit et sur lesquels nous avons très envie de vous entendre. Auparavant, nous avons le désir que vous puissiez revenir sur votre parcours professionnel, ce parcours qui vous a conduit à penser, à théoriser, à écrire et à publier sur toutes ces questions. Il nous importait plus précisément de pouvoir appréhender les auteurs dans la filiation desquels vous vous situez ; notre propre intérêt sur les questions de rapport au savoir et notamment des modalités de construction de ce rapport au savoir chez chacun-e d'entre nous nous pousse à vous interroger dans ce sens. Ensuite nous aurons des questions plus centrées sur vos travaux à partir de la lecture que nous en avons faite.*

Jean-François Chiantaretto : D'accord, très bien, c'est intéressant pour moi d'être questionné sous cet angle-là. C'est le genre de choses que justement on ne fait pas chez nous ; l'auto-présentation au fond, c'est quelque chose qui est très peu présent chez les psychanalystes et les gens qui travaillent en psychanalyse... cela veut sûrement dire quelque chose. Je suis en fait philosophe de formation. C'est-à-dire que j'ai commencé par faire une thèse en philosophie. Mais déjà, avant d'être philosophe, j'étais intéressé par la question ... – que je ne pensais pas tout à fait comme ça à l'époque – mais disons la question de l'écriture. En fait ma branche c'était l'esthétique, l'esthétique littéraire, donc j'étais déjà un petit peu décentré. Ensuite j'en suis venu, pour toutes sortes de raisons, à la psychologie. J'ai suivi un cursus universitaire en psychologie, je suis devenu psychologue, j'ai travaillé longtemps en CMP, etc., hôpital de jour, et en libéral, bien sûr, jusqu'à maintenant. La question du « rendre compte », j'y ai été toujours sensible, je dirais d'emblée. Quand la question d'une thèse s'est posée dans ce domaine, c'est-à-dire quand la question d'avoir éventuellement un poste à l'université s'est posée dans le champ de la psychologie, il m'a fallu administrativement recommencer une thèse. J'étais alors en cours de thèse d'État.

Claudine Blanchard-Laville : *En philosophie ?*

Jean-François Chiantaretto : Oui, en philosophie, sur l'École de Francfort, et donc, mon évolution personnelle, mon évolution professionnelle, tout a convergé pour me remettre sur cet objet ou ce champ de l'écriture, de

l'écriture de soi, et effectivement ma thèse en psychologie portait sur l'autobiographie ; à la fois comme champ d'investigation pour la psychanalyse, mais aussi comme champ d'auto-investigation pour le psychanalyste. Je me suis alors retrouvé à reprendre les travaux de Lejeune mais à les reprendre à la lumière de la lecture que je pouvais avoir de la fonction de l'écriture chez Freud. C'est comme cela que j'en suis arrivé à mon questionnement. Au fond, il y a trois fils, mais qui pour moi n'en forment qu'un. Il y a une réflexion sur la fonction de l'écriture, mais la fonction de l'écriture intrinsèquement liée pour le clinicien qui se réfère à la psychanalyse au dispositif clinique lui-même. Ça c'est un premier fil. Un deuxième fil, c'est l'écriture de soi : en quoi l'écriture de soi est-elle une question pour les psychanalystes ? Et puis s'est développée à partir de là une réflexion sur le témoignage, qui, au fond, a été pendant longtemps au centre de mes préoccupations, jusqu'à ce que je m'aperçoive – assez récemment – que, finalement, ce que je cherchais derrière les problèmes de l'écriture de soi et du témoignage, c'était aussi et peut-être d'abord, des réponses à des questions cliniques.

Claudine Blanchard-Laville : *oui*.

Jean-François Chiantaretto : Fondamentalement, je me suis quasiment toujours interrogé sur la signification du recours à l'écriture chez les patients. Alors évidemment, plus ou moins « bêtement » au départ, très classiquement, j'ai pensé que c'était une résistance, puis bien sûr je me suis aperçu que ça n'était pas ça ou pas seulement. Et qu'au contraire, d'une certaine façon, dans la plupart des cas, c'était une manière d'élaborer les résistances, et celles du patient, et celles de l'analyste. En fait, cette écriture parallèle était dans la plupart des cas une manière de rendre analysable ce qui ne l'était pas. Cette réflexion a été une évolution importante dans mon parcours. Si je reviens sur la question du témoignage, je me suis aperçu que ces préoccupations finalement visaient à comprendre, disons-le comme ça, la question des limites en psychopathologie. Ces fonctionnements qui sont biaisés dès le départ par une défaillance de l'environnement, si l'on parle winnicottien. En fait, c'est une affaire très délicate. Avec mes recherches sur les témoins survivants, ceux dans les camps d'extermination nazis en particulier, il s'agissait fondamentalement de penser les effets et les enjeux pour un sujet de la confrontation à un projet de non-vie ; c'est-à-dire de penser des fonctionnements psychiques qui venaient interroger l'analyste sur les conditions nécessaires pour pouvoir exister en tant que sujet. Qu'est ce qui se réactive chez ce type de patients dans leur relation à l'analyste ? Ce n'est pas seulement l'enfant, comme disait Freud, mais c'est aussi le nourrisson, et le nourrisson en relation avec un environnement précis, et le fait qu'on ait un environnement comme ci ou comme ça, il semblerait que ça compte ! Voilà à peu près où j'en suis et on se rencontre au moment où tout cela converge pour moi.

Claudine Blanchard-Laville : *Ça « converge »...*

Jean-François Chiantaretto : *Voilà.*

Claudine Blanchard-Laville : *Oui.*

Jean-François Chiantaretto : En somme, la question « clinique et écriture » me paraît maintenant le centre de mes intérêts pour la suite.

Claudine Blanchard-Laville : *Je crois qu'on ressentait bien ce mouvement en vous lisant, et notamment en lisant votre dernier ouvrage Trouver en soi la force d'exister. Si je peux me permettre, j'entends que ce sont des questions vivantes, actuelles pour vous, et que vous évoquez facilement, mais est-ce qu'on pourrait revenir un petit peu en arrière ?*

Jean-François Chiantaretto : Bien sûr !

Claudine Blanchard-Laville : *Par exemple, si on remontait jusqu'à votre scolarité, est-ce que vous étiez déjà dans des questionnements, en tant qu'élève, sur le rapport à l'écriture, ou pas du tout ?*

Jean-François Chiantaretto : Écoutez j'ai publié des plaquettes de poésie, quand j'étais adolescent.

Claudine Blanchard-Laville : *Oui, on a eu connaissance de vos recueils de poésie.*

Jean-François Chiantaretto : Alors c'est très curieux d'ailleurs parce qu'à l'occasion de rangements j'ai relu ces recueils et j'y ai retrouvé – c'était déjà la question, exprimée avec d'autres moyens – la question du psychisme de l'autre comme condition pour pouvoir se sentir exister, qui est en fait le point fondamental.

Claudine Blanchard-Laville : *C'est comme cela que vous relisez aujourd'hui vos récits poétiques ?*

Jean-François Chiantaretto : Oui.

Claudine Blanchard-Laville : *Oui, cela, c'est la période de votre adolescence, mais antérieurement à cela, quel était votre rapport à l'écriture ?*

Jean-François Chiantaretto : Antérieurement, par exemple je n'ai pas écrit de journal intime.

Claudine Blanchard-Laville : *Et au niveau scolaire ?*

Jean-François Chiantaretto : Au niveau scolaire j'avais un profil moyen, plutôt littéraire. J'ai fait un bac littéraire.

Claudine Blanchard-Laville : *Puis ça a été la philosophie, du côté de l'esthétique ?*

Jean-François Chiantaretto : Oui.

Claudine Blanchard-Laville : *Et comment vous en êtes arrivé à la psychologie ?*

Jean-François Chiantaretto : J'en suis arrivé à la psychologie par l'analyse. J'ai fait une analyse qui m'a amené un certain nombre d'éclairages sur mon propre fonctionnement et sur ce qui m'intéressait. A ce moment-là, je venais de m'engager dans une thèse d'État sur Marcuse qui, en fait, visait défensivement, à un niveau strictement intellectuel, à élaborer des questions qui se plaçaient à un niveau tout à fait personnel, au sens de mon

fonctionnement propre, en particulier tout ce qui était de l'ordre de la manière post-68 d'envisager le sexuel. C'était aussi une sorte de fuite par rapport à la question de savoir quoi faire avec la psychanalyse, au-delà de l'analyse personnelle. J'ai fini – assez rapidement, je n'avais pas le choix, ni au plan matériel, ni au plan personnel – par trouver la réponse adaptée : devenir psychologue clinicien.

Claudine Blanchard-Laville : *Oui, et en lien avec votre analyste, vous ne parlez pas de vos analystes, nous semble-t-il ?*

Jean-François Chiantaretto : Non, je ne parle jamais de mes analystes.

Claudine Blanchard-Laville : *Oui. Ce ne sont pas des auteurs par rapport auxquels vous vous situez ?*

Jean-François Chiantaretto : Non, les gens qui ont compté dans mon parcours de formation intellectuelle, ce ne sont pas mes analystes.

Claudine Blanchard-Laville : *D'accord, pour vous c'est séparé.*

Jean-François Chiantaretto : Pour moi c'est... oui, on peut dire ça, c'est séparé.

Claudine Blanchard-Laville : *D'accord.*

Arnaud Dubois : *J'avais une question, je suis content de vous entendre parler de ces textes poétiques parce que, en préparant l'entretien, j'ai fait quelques recherches à la Bibliothèque Nationale de France (BNF) pour trouver l'ensemble de vos publications et j'ai trouvé vos textes poétiques que j'ai parcourus. Du coup une des questions qui m'est venue en considérant ces textes, c'était la question du lien entre l'écriture poétique d'une part, et l'écriture clinique d'autre part. Et puis peut-être entre l'écriture littéraire de façon générale et l'écriture clinique, parce que le thème du dossier sur lequel nous travaillons c'est bien l'écriture clinique, et il se trouve que parmi nos collègues cliniciens dans le champ de l'éducation – dans la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation – quelques-uns ont eu une pratique d'écriture poétique ou/et plutôt littéraire, enfin de façon générale, on va dire une écriture littéraire, je me demandais alors quel liens vous pourriez faire aujourd'hui entre l'écriture, le geste d'écriture, entre écrire de la clinique et écrire de la poésie.*

Jean-François Chiantaretto : Oui. C'est une interrogation sur l'origine corporelle des mots. Ce n'est pas une découverte, c'est d'abord une découverte personnelle. C'est curieux que vous m'interrogiez sur ces textes poétiques, parce qu'effectivement j'ai re-parcouru quelques-uns de ce textes et j'ai retrouvé cette interrogation-là, c'est-à-dire – dans le jargon psychanalytique – sur la source émotionnelle des mots, comment des mots se composent, comment on arrive à un fonctionnement où le sujet, quand il parle, peut en partie s'entendre, ou pas. Tous mes travaux, l'idée de « témoin interne », c'est-à-dire de « lecteur intérieur », c'est cette question-là. L'écriture poétique, c'est une manière de se voir en train de penser au plus près de la composition des mots, de la formation des mots, c'est-à-dire des syllabes, ce qui me semble, alors, extrêmement proche de l'écoute

analytique. Extrêmement proche de l'écoute analytique, mais pas forcément de l'écriture clinique. Puisqu'on n'arrête pas de se parler, en séance. Ces mots qui émergent chez le clinicien, ils sont extrêmement composites. Ils sont un mixage, en termes affectifs, un mixage très complexe, qu'on ne peut pas repérer d'ailleurs vraiment, seulement après coup éventuellement, un mixte, avec des origines chez le patient et chez le clinicien. C'est ce qui m'amène à formuler l'hypothèse d'une écriture potentielle en situation, indépendamment du fait d'écrire ou pas. Au fond, quand on écrit au sens classique du terme, on témoigne de cette écriture potentielle en situation.

Claudine Blanchard-Laville : *C'est ce que vous avez écrit, oui.*

Jean-François Chiantaretto : Cette écriture potentielle me semble proche de l'écriture poétique, au sens d'une interrogation sur notre fonctionnement d'analyste en relation. Ce serait une autre question – je vous dis comment je le pense là, je n'y avais jamais réfléchi – l'écriture poétique est au plus près de la matérialité des mots. Autrement dit, c'est assez différent de l'écriture romanesque, par exemple, et ce serait proche sous cet angle-là – je ne parle pas en terme de critères littéraires – du journal intime. Ce sont des modalités proches de celles du journal intime. Il s'agit – toujours en m'inspirant de Winnicott, qui est un auteur qui compte beaucoup pour moi – de « se voir en train de » (penser, parler, exister). Il y a là une très forte parenté, me semble-t-il, entre certaines formes d'écriture de soi, disons, sur le modèle du journal intime, l'écoute de l'analyste et l'écriture poétique. Mais je n'y avais jamais pensé sous cet angle-là. C'est vous qui m'y faites penser. Et de ce point de vue-là l'écriture poétique a donc une spécificité, je ne dirais pas ça de l'écriture romanesque ou de type romanesque, je ne dirais pas ça de la plupart des autres formes d'écriture de soi, non plus, en particulier de l'écriture autobiographique.

Claudine Blanchard-Laville : *Je vous entends bien sur ces analogies mais, en revanche, quand il s'agit d'une écriture clinique, par exemple, une écriture pour restituer les résultats des recherches cliniques, je ne sais pas comment vous faites travailler vos doctorants, ou pour le rendu compte aux autres analystes de votre théorisation clinique à partir des séances, à ce moment-là l'écriture qu'on utilise, est-ce que, pour vous, elle est encore proche d'une écriture poétique ?*

Jean-François Chiantaretto : Non. Je dirais qu'elle témoigne de ce que j'appelle, dans mon jargon, l'« écriture potentielle », c'est-à-dire de cette sorte d'anticipation d'une écriture, entre l'anticipation en séance et l'écriture. Ce n'est pas une anticipation de ce qui va s'écrire effectivement, c'est un espace disons projectif, une sorte de quatrième topique comme disait J. Guillaumin, un espace potentiel, mais qui va évidemment être la source de la délimitation d'un champ d'investigation pour celui qui va écrire ensuite. Donc le parallèle que j'esquissais à votre initiative, ce n'est pas avec l'écriture clinique, ou l'écriture de la clinique, c'est avec la source première, ou le champ premier de l'écriture clinique.

Arnaud Dubois : *Oui, mais en même temps, il y a toujours cette question, vous dites la poésie, l'écriture de soi, enfin il y a quelque chose à voir dans la poésie avec l'écriture de soi.*

Jean-François Chiantaretto : Avec en tous cas le journal intime. Pendant longtemps, j'ai opposé – dans mes recherches sur l'écriture de soi – l'autobiographie et le journal intime, et puis je me suis aperçu que c'était plus complexe, bien sûr. Il y avait des modalités d'écriture très différentes, mais que ce que moi je visais dans ces formulations, c'était des positions psychiques, et non pas des genres littéraires. Et ces positions psychiques, on les retrouve à l'œuvre aussi bien dans un texte autobiographique que dans le journal intime. Elles peuvent se ramener à deux pôles que j'ai essayé de dire de différentes manières. D'une part, l'illusion d'un soi plein, un et indivisible, dont le texte serait le visage le plus achevé possible : « voilà qui je suis », que je mettais au départ strictement du côté autobiographique et qui, en fait, est simplement plus visible généralement dans l'autobiographie, mais qu'on peut retrouver aussi dans n'importe quelle écriture de soi, y compris le journal intime. Et d'ailleurs, on peut aussi faire dériver le journal intime vers une fonction autobiographique. D'autre part, avec le second pôle, il s'agit de témoigner de ce que je n'arrive pas à être, d'un soi qui fait une expérience de non-coïncidence entre soi et soi-même, position qui est structurellement présente dans le journal intime, puisque, quand on écrit un journal intime, on est supposé faire l'expérience d'une non-coïncidence, matérialisée par le texte, entre soi et soi-même. Mais là encore, il faut ajouter qu'on peut écrire un journal intime dans une position complètement fermée, strictement autobiographique. L'écriture de soi se définit par une sorte de lutte constante, qui nous caractérise, à vrai dire qui nous caractérise absolument tous en tant que sujet, entre une posture, disons à visée narcissique et une posture à visée relationnelle, et il n'y a ni moyen ni lieu d'y échapper ! Il faut trouver le meilleur alliage possible.

Arnaud Dubois : *Et dans vos travaux sur l'autobiographie vous écrivez des choses aussi sur le fantasme d'auto-engendrement, sur le lien entre présentation de soi, auto-engendrement, avec cette oscillation entre deux polarités.*

Jean-François Chiantaretto : Oui, mais là aussi j'ai évolué sur cette question. Au départ je me suis centré sur l'autobiographie au sens strict, avec le double modèle, complémentaire, de Freud et de Sartre, pour aller vite. Effectivement cette notion de « fantasme d'auto-engendrement » me paraissait – et me paraît toujours – très importante. Simplement, au fil de mes recherches, je me suis aperçu que ça caractérisait certes, je dirais, la position autobiographique, mais que cette position autobiographique se retrouvait aussi en dehors de l'autobiographie, y compris dans certains journaux intimes. Il m'a fallu prendre acte que dans la plupart des textes relevant de l'écriture de soi, il y avait cette double polarité. Le pôle autobiographique, je disais, « voilà qui je suis », implique une position identitaire qui correspond effectivement au fantasme d'auto-engendrement :

« voilà qui je suis, regarde comme je m'engendre, et toi, le lecteur, je te séduis en te promettant de me voir comme je me vois ». Voilà pourquoi on est à la fois tantôt attiré et tantôt dégoûté par ces textes. C'est une illusion mais au fil de mes recherches, je me suis donc aperçu que c'était un des deux pôles de l'écriture de soi. Étant entendu que je tiens – je me suis beaucoup opposé à mes collègues d'ailleurs sur ces questions, je suis un peu seul à défendre cette idée – à l'idée d'une spécificité de l'écriture de soi. A mes yeux, les écritures de soi constituent un ensemble pluriel, mais qu'en aucun cas on ne lit de la même manière qu'on lit un texte fictionnel ou un essai théorique. Les modalités d'identification ne sont pas les mêmes.

Claudine Blanchard-Laville : *Pour le lecteur.*

Jean-François Chiantaretto : Pour le lecteur, absolument.

Claudine Blanchard-Laville : *Oui, oui, ce qui rejoint l'idée que, écrire des résultats de recherche clinique, l'effet sur le lecteur n'est pas le même que lorsqu'on écrit de la poésie.*

Jean-François Chiantaretto : Bien sûr. Il y a déjà une différence radicale : il y a bien une responsabilité vis-à-vis du patient, quand on écrit en tant que clinicien. Une responsabilité qu'on n'a pas évidemment quand on écrit un texte poétique. C'est une différence qui a beaucoup de conséquences !

Arnaud Dubois : *Je voudrais maintenant vous interroger sur l'écriture comme « espace psychique ». J'ai lu dans un de vos textes sur Primo Levi, que vous envisagez comme l'une des figures de témoin survivant sur lesquelles vous avez beaucoup travaillé, vous envisagez l'écriture comme une matérialisation de l'espace psychique. J'aimerais que vous puissiez préciser cette proposition théorique, que vous prolongez dans un texte plus récent où vous envisagez l'écriture de soi comme une possibilité de construire un espace contenant intermédiaire. On retrouve cette notion d'« espace psychique ». Pourriez-vous nous préciser en quoi l'écriture peut être envisagée comme un « espace psychique » et aussi comme un « espace contenant » ? Ces fonctions de l'écriture sont-elles limitées à l'écriture de soi ? Peut-on considérer que d'autres types d'écritures aient les mêmes fonctions ?*

Jean-François Chiantaretto : Je pense en effet qu'il y a une fonction spécifique de l'écriture, qui tient à la spécificité de l'affichage. P. Lejeune parle de « contrat de lecture ». A longtemps dominé dans le champ analytique ce que l'on nomme habituellement la psychanalyse appliquée, qui consiste à considérer que c'est l'analyste qui apporte le savoir manquant au texte littéraire, alors que c'est principalement l'inverse, à commencer chez Freud. C'est justement le texte qui apporte un savoir inconnu, insu de soi. Et c'est le texte qui vient analyser le lecteur, si celui-ci y consent. Il me semble que la position juste de l'analyste quand il lit un texte – ce qu'à un moment j'ai nommé le « lecteur analyste » – c'est précisément de se saisir du texte comme d'un interprète, presque quelqu'un qui viendrait l'analyser lui, le lecteur. Je dois dire que je suis redevable à André Green de ces perspectives que je partage tout à fait.

Claudine Blanchard-Laville : *Oui, est-ce qu'on rejoint l'écriture comme espace psychique matérialisé ?*

Jean-François Chiantaretto : La spécificité de l'écriture de soi, me semble-t-il, c'est d'afficher une promesse spécifique – bien sûr on est toujours dans un leurre, plus ou moins – : témoigner en première personne. Lejeune parle à juste titre d'une identité, affichée et garantie par le texte, entre le narrateur, le personnage principal, l'auteur et l'auteur en personne. Le lecteur est impliqué d'une manière spécifique par la personne qui écrit. Et celle-ci est impliquée dans son rapport au lecteur d'une manière spécifique, c'est-à-dire à la fois dans son rapport à la personne – absente – qui va lire son texte et dans son rapport à des destinataires internes, à des figurations internes de ce lecteur, à l'intérieur de lui. Cela me semble propre à l'écriture de soi, comparée à l'écriture de type romanesque. Que ce soit du côté de l'auteur ou du côté du lecteur, on n'est pas dans la même posture psychique quand on écrit en affichant l'identité dont je parlais, ni quand on lit ce genre de textes. C'est une expérience commune que chacun peut vérifier.

Claudine Blanchard-Laville : *Pourriez-vous développer les enjeux du côté de l'auteur ?*

Jean-François Chiantaretto : Pour l'auteur, il s'agit de se voir en train de fonctionner, c'est-à-dire d'interroger la manière dont il se voit dans le regard de l'autre. Dans le décours de la période œdipienne, on apprend à se parler. Les anglo-saxons utilisent le terme très pratique de « compagnon imaginaire ». Je parle quant à moi d'interlocuteurs internes, sous l'angle du « témoin interne ». Toute la vie, on a recours à ces figures intrapsychiques du semblable. On se construit comme ça, à la fois à partir de registres très précoces, précœdipiens, caractérisés par la dépendance vitale vis-à-vis de l'autre et liés à la mise en fonctionnement du sujet parlant, et à partir de registres œdipiens, qui rendent possible de vivre et de jouer à l'intérieur de soi les relations aux figures parentales, de les mettre en dialogue. Ce dialogue intérieur, c'est la matière même de l'écriture de soi et il vient permettre au sujet l'expérience de son intériorité. C'est-à-dire l'expérience d'un territoire psychique. Dans les pathologies des limites, ce territoire n'est pas assuré, car le dialogue intérieur a été plus ou moins gravement empêché, du fait de défaillances précoces de l'environnement. Il est constamment troué ou au bord de l'éboulement, constamment fluctuant. L'écriture de soi vient matérialiser, rendre visible ce territoire comme champ d'investigation de soi, comme champ d'expérience de soi au travers des mots.

Claudine Blanchard-Laville : *Est-ce qu'on pourrait aller jusqu'à dire que ce contenant pourrait être un auxiliaire ? Je remarque que vous avez évolué un peu dans votre formulation, par rapport à ce que vous présentait Arnaud Dubois dans sa question, et pourrait-on imaginer que dans ces pathologies limites, ce soit un contenant de secours externe possible ?*

Jean-François Chiantaretto : Oui, mais c'est un peu sur le papier si j'ose dire, parce que le problème c'est que, justement, dans ces registres de

fonctionnement, l'écriture présente le risque majeur d'être confrontée à la défaillance. Je n'ai pas suffisamment de cas de patients qui écrivent et que je pourrais recouper avec des fonctionnements limites, mais j'en ai quelques-uns qui me permettraient de faire ces hypothèses. C'est délicat parce que, bien évidemment, je ne prescris pas à mes patients d'écrire, ni de me parler de leur écriture lorsqu'ils écrivent. Je pense que certains écrivent sans me le dire. D'ailleurs ça ne dit rien sur la fonction de l'écriture qu'ils en parlent ou pas. Ça peut être une manière tout à fait positive pour le travail d'élaboration de nos résistances (celles du patient et celles de l'analyste). Ces hypothèses sont très difficiles à corroborer, mais ces patients souffrent d'un déficit d'intériorité. Je peux prendre des exemples bien connus, par exemple j'ai travaillé sur Doubrovsky (Chiantaretto, 1995). Pour moi, c'est assez clair qu'avec cette écriture de soi extrêmement sophistiquée, il s'agit bien d'un effort pour trouver du repos dans l'écriture, c'est-à-dire un endroit un peu stable où faire l'expérience de soi. Ça irait dans le sens de la proposition que vous formuliez. Mais on se heurte à une difficulté qui est que ce champ de recherche ne peut être vraiment validé qu'à partir de patients qui écriraient et parleraient de leur écriture. Lorsque j'ai travaillé sur Doubrovsky, c'était à partir de ses écrits. C'est pour moi une position tellement évidente que je ne l'ai pas explicitée : il s'agit du respect biographique. Je travaille sur des écrits que j'analyse, mais je ne suis pas du tout dans la posture du biographe, ni de l'analyste en situation. C'est important parce qu'il se trouve que je travaille en partie sur des gens que je connais, comme par exemple Janine Altounian, qui est quelqu'un d'assez proche, donc c'est assez délicat. Je prends toujours le parti de parler de ses écrits. Il se trouve que c'est possible avec elle, alors que ça ne le serait pas avec d'autres, d'abord parce qu'elle-même parle de sa biographie et parce qu'elle a un certain rapport aux autres dans la réalité des relations, qui fait que c'est possible, sans dérives. Mais avec la plupart des gens ça ne serait pas possible. Il y a Claude Vigée sur lequel j'ai pu beaucoup travailler, mais le plus souvent je travaille d'abord sur des textes, tout simplement. Serge Doubrovsky, je l'ai connu après avoir écrit sur lui.

Arnaud Dubois : *Nous voulions aussi vous interroger sur votre lien à l'Histoire. Il me semble que, dans vos travaux, la question de la transmission est centrale, même si elle n'apparaît pas formulée en ces termes. Il s'agit d'abord des enjeux de transmission dans le champ de la psychanalyse. Vous montrez que la position de Freud, que vous considérez comme inédite et inaugurale, produit des effets de transmission sur les psychanalystes par la suite, principalement sur la question de l'écriture de cas. Ensuite, les enjeux de transmission sont présents dans les travaux que vous avez menés sur les écrits des témoins des catastrophes du XXe siècle. J'ai envie de vous demander ce que vous pourriez répondre aujourd'hui à une question qui était le titre d'un colloque que vous avez organisé il y a plus de dix ans : « L'écriture de soi peut-elle dire l'Histoire ? » (Chiantaretto, 2002) Avez-vous évolué sur cette question ?*

Jean-François Chiantaretto : Il faudrait que je précise d'abord une chose toute simple : ça m'intéresse beaucoup moins aujourd'hui que ça ne m'intéressait à l'époque, pour les raisons que je vous ai un peu expliquées. Je me suis aperçu que derrière cette question il y en avait une qui me tenait plus à cœur. Elle reste néanmoins vivante parce que c'est une question incontournable, mais aussi parce que les témoins survivants viennent nous dire en particulier qu'il n'y a de réception à un témoignage que de sujet à sujet. Quel que soit le nombre d'exemplaires et l'audience du témoin, l'espoir du témoin survivant c'est d'être écouté. Sans cet espoir, il n'écrirait pas et d'ailleurs beaucoup de survivants ne témoignent pas. Témoigner, pour un survivant, c'est prendre le risque insupportable de ne pas être entendu, c'est-à-dire d'un redoublement de l'expérience traumatique. Et la répétition du trauma n'est pas seulement une réitération, mais un cumul. Dans le cas des témoins survivants, ça confirme l'idée qu'« il n'y a personne pour m'entendre ». Le seul remède à ça, pour le témoin survivant, son espoir, c'est qu'il y ait quelqu'un qui l'écoute : c'est-à-dire des sujets qui viennent dans une position de sujets, qui ont une attente vis-à-vis de ce texte, en tant que sujets, et qui soient prêts à risquer de traduire dans leur champ d'expérience subjective, ce qu'apporte le témoin. Ce sont donc des sujets qui renoncent à l'illusion bien intentionnée du « je te comprends », il n'y a pas un discours politique et social, une reconnaissance de ce qui a eu lieu, il n'y a pas de possibilité de se réparer de manière suffisante. C'est tout à fait vrai qu'il faut un travail de mémoire collective, et la notion de « devoir de mémoire », je la partage. Mais ce n'est pas suffisant. Ce qui est demandé, c'est aussi un travail de chaque sujet en tant que tel. Pourquoi ? Parce que c'est justement en tant que sujet individuel dans sa singularité, que Primo Levi et six millions d'autres ont été attaqués. Il n'y aura « réparation », réception et transmission, que de sujet à sujet. Et donc, dans ce sens-là, même si les questions d'écriture de l'Histoire m'intéressent moins, je reste très questionné, très concerné par ces écrits-là, par exemple je travaille sur Appelfeld en ce moment pour cette raison-là. Et aussi pour les raisons que j'ai expliquées un peu tout à l'heure, à savoir que ça me rend pensable, je dirais, une certaine gamme, un certain registre mental, ce besoin vital du psychisme de l'autre, du regard de l'autre, soit l'enjeu central avec les pathologies des limites.

Claudine Blanchard-Laville : *Voilà, le registre du trauma précoce.*

Jean-François Chiantaretto : De certaines formes de trauma précoce.

Claudine Blanchard-Laville : *Oui.*

Jean-François Chiantaretto : Il n'y a pas d'analogie bien sûr, c'est très important. L'expérience du déporté n'est pas comparable à l'expérience d'un nourrisson maltraité dans son besoin vital de l'autre. C'est le témoin survivant – quelqu'un qui a survécu à ce type d'expérience traumatique et qui assume d'en témoigner – qui vient nous dire quelque chose sur cette dépendance vitale dont Freud a parlé, dépendance vitale vis-à-vis de l'autre. Ça continue à me paraître essentiel dans mes recherches.

Claudine Blanchard-Laville : *Je crois vous avez déjà abordé la question que j'aimerais vous poser maintenant. J'avais été très intéressée par votre texte publié dans le livre dirigé par Jacques André (Chiantaretto, 2010). C'est là que j'ai découvert votre notion d'écriture potentielle de l'analyste en séance, que l'analyste écrive ou non après la séance, idée que vous reprenez dans votre dernier livre.*

Jean-François Chiantaretto : Oui

Claudine Blanchard-Laville : *J'étais très intéressée par la fonction de cette écriture-là, de ce que vous appelez l'« écriture potentielle en séance ». Je crois que vous nous avez déjà dit des choses à ce propos, ma question serait alors : est-ce que vous maintenez cette position d'exceptionnalité que vous attribuez à l'écriture freudienne, liée au fait que Freud soit le fondateur de la psychanalyse ?*

Jean-François Chiantaretto : Oui, tout à fait. Cela permet notamment d'éclairer les mauvais procès faits à Freud. Freud est l'inventeur de la psychanalyse, il n'est pas le modèle du psychanalyste. Pourquoi s'acharner à le défendre ou à l'attaquer comme analyste ? Freud n'a pas été analysé et cela le limite comme analyste. Il se servait, lui, de l'écriture comme analyste, de l'écriture de la psychanalyse comme espace analytique propre. Donc forcément c'est une position tout à fait inédite, impossible et impossible à reproduire. C'est la position classique du fondateur.

Claudine Blanchard-Laville : *C'est aussi dans ce texte que j'avais lu votre hypothèse de « publication interne ». J'ai lu dans d'autres textes que vous faisiez allusion à la notion de de M'Uzan de « public interne ». J'avais envie de savoir si Michel de M'Uzan vous avait influencé ou non ? Dans la mesure où de M'Uzan travaille beaucoup sur les pathologies limites, depuis longtemps, et sur le fonctionnement de l'analyste en séance aussi. Je ne sais pas si c'est un auteur qui vous a influencé ?*

Jean-François Chiantaretto : Non. Je l'ai lu, mais ce n'est pas du tout une influence. Moi, ce qui m'a influencé, si vous voulez, je crois que c'est dans le numéro de la *Nouvelle Revue de Psychanalyse* sur « Écrire la psychanalyse » (1977), le dialogue inaugural entre J.-B. Pontalis et M. De M'Uzan. La lecture de ce dialogue a été pour moi un moment fort. Je dirais que quasiment tout oppose ces deux hommes. J'apprécie peu le Pontalis qui s'auto-proclame écrivain, ça me semble un symptôme de la psychanalyse plus qu'autre chose. C'est une position qui devrait être un peu nuancée mais j'ai travaillé aussi sur les écrits de Pontalis, sur ses deux premiers écrits autobiographiques. Ce qui est vraiment intéressant chez de M'Uzan, c'est que – à l'inverse de Pontalis – il vient de l'écriture pour devenir analyste. Et il transfère ce qui l'anime ou ce qui l'animait en tant que sujet d'une écriture, du côté de la position d'analyste et du côté de l'investissement de l'écriture pour penser. Pour penser la position d'analyste, pour penser à partir de cette position. Et déjà à cette époque-là on sentait que Pontalis était exactement dans le mouvement inverse, c'est-à-dire que, d'une

certaine façon, son mouvement c'est de transférer ce qui le fait comme analyste, de le transférer du côté de l'écriture ! Et ça s'est vérifié depuis.

Arnaud Dubois : oui.

Jean-François Chiantaretto : L'itinéraire de de M'Uzan me soutient, mais je situe mal ma dette théorique. J'ai beaucoup travaillé ses travaux en tant que clinicien, notamment par rapport au « travail mélancolique », enfin des choses comme ça, mais pas sur ce plan-là. De M'Uzan est avant tout pour moi une figure exemplaire dans son parcours, concernant la question de l'écriture de l'analyste.

Claudine Blanchard-Laville : *De l'écrivain à l'analyste ?*

Jean-François Chiantaretto : De l'écrivain à l'analyste, oui.

Claudine Blanchard-Laville : *Donc cette notion de « publication interne », vous citez de M'Uzan mais ce n'est pas lui qui vous a inspiré à ce propos...*

Jean-François Chiantaretto : Non. Je ne me souviens même pas d'avoir cité de M'Uzan.

Claudine Blanchard-Laville : *Vous l'avez mis en note de bas de page dans un texte de 2003.*

Jean-François Chiantaretto : D'accord. En fait, c'est Primo Levi qui m'a donné cette pensée. C'est Primo Levi qui m'a amené à penser cette notion de « témoin interne », de « public intérieur », etc. C'est le même mouvement que penser la figure du témoin survivant. Pour l'instant.

Claudine Blanchard-Laville : *Il y a une autre question qui m'avait beaucoup intéressée, c'est un texte que vous avez écrit en 2004, dans Recherche en psychanalyse, sur l'enseignant chercheur impliqué (Chiantaretto, 2004). Pour nous universitaires, enseignants-chercheurs, ayant à cœur de dire quelque chose de notre propre rapport à la psychanalyse sans être dans une transmission frontale de concepts, tout en sachant qu'on ne forme pas des analystes, alors nous en sciences de l'éducation encore moins que vous en psychologie peut-être, mais on essaye quand même de former des cliniciens attentifs à la clinique des professionnels. Alors, à propos de la position de l'enseignant-chercheur, votre proposition dans ce texte m'a beaucoup intéressée. Vous vous souvenez de ce texte ?*

Jean-François Chiantaretto : Oui je m'en souviens. Nous, psychanalystes à l'université, que faisons-nous ? Nous sommes tous d'accord, mais c'est un accord qui est, dans certains cas, seulement officiel : on forme des psychologues cliniciens, pas des psychanalystes ou plus précisément on forme des psychologues cliniciens avec la psychanalyse. Mais qu'est-ce que cela veut dire ? Il y a un mode de transmission concernant un corpus : donner des outils pour pouvoir lire, traduire, interpréter, etc. C'est un corpus plus ou moins variable suivant les orientations des uns et des autres. Il s'agit du corpus freudien et post-freudien. Mais on ne fait pas que ça ! Il s'agit de clinique, de psychopathologie, etc. Chacun d'entre nous doit trouver une modalité qui lui convienne : une modalité indirecte de transmission. Au travers du corpus, c'est relativement le plus facile, mais au

travers aussi de la manière d'investir le corpus : en quoi et comment ce corpus me sert dans ma pratique ? Et là, cela devient plus compliqué, et les positions sont variables. Cela m'arrive dans ma pratique d'enseignant, de la manière la plus délimitée possible, de parler de ma clinique, d'en parler autour d'un cas. J'en suis resté longtemps à des vignettes cliniques censées illustrer ponctuellement tel propos théorique. Et puis, là aussi on évolue, et j'ai fini par me dire que le cas était finalement la posture la plus nette et la plus simple. Sous une réserve, et ça me permet de venir à votre question, parvenir à rendre compte du comment : « comment je suis finalement arrivé à l'écriture de ce cas ? ».

Claudine Blanchard-Laville : *C'est votre manière d'y arriver.*

Jean-François Chiantaretto : Voilà, « dans quelle position ? », « à partir de quel questionnement ? » ; et là, ça réunit un certain nombre de fils aussi, parce que c'est ce que j'explique aux étudiants pour leurs mémoires de Master ou leur thèse : « de quoi témoignez-vous ? ». Vous témoignez du questionnement qui est le vôtre, induit, activé, appelé par le fonctionnement du patient. Donc tout ce qui vous rapproche d'une position où il s'agirait de témoigner « en vérité » d'une personne, ou de l'exemplarité d'une personne par rapport à un syndrome, ou une pathologie, un type de symptôme, etc., doit faire signal d'alarme. Et plus vous vous rapprochez d'une position où vous assumez de témoigner de votre questionnement, c'est-à-dire du questionnement amené par une situation clinique, par un type de fonctionnement, par un moment, par une séquence, etc., plus vous vous mettez dans une position juste, au mieux de ce qui est possible. Et cette position-là a en plus l'avantage de régler la question que Freud avait mal posée, mais posée, à savoir la dimension à la fois déontologique et éthique des enjeux de la publication. C'est-à-dire qu'effectivement le patient ne doit pas être reconnu et ne doit pas se reconnaître. « Le patient ne doit pas être reconnu » : c'est l'exigence déontologique classique, incontournable. « Le patient ne doit pas se reconnaître » : c'est à la fois de la déontologie mais c'est déjà de l'éthique. Troisième point : laisser la place au patient, et là il s'agit d'une exigence strictement éthique, même si elle renvoie aussi au cadre lui-même. Autrement dit, il ne faut pas faire ce que Freud a fait à l'Homme aux loups. C'est-à-dire de faire fonctionner le patient comme une sorte de complément biographique, autobiographique, à la version de l'analyse écrite par l'analyste – c'est une catastrophe pour le patient. Par ailleurs, écrire seulement après la fin du traitement, cela permet d'éviter de troubler le cours de la cure, mais ça ne règle pas tout non plus. Ça ne règle pas tout non plus de demander l'autorisation au patient et parfois même cela peut avoir des effets pervers, au moins au sens quotidien du terme. Et de toutes façons ça ne règle pas tout, parce que nous, en tant que cliniciens, nous sommes responsables des effets sur le patient de ce qu'on dit à son propos, y compris en son absence ! Donc si nous assumons de témoigner de notre questionnement, certes induit ou activé par le patient, à partir de notre place d'« analyste chercheur » (l'expression est de Freud),

alors le patient quand il nous lira aura au moins potentiellement sa place et sa version, il pourra continuer à rêver ou oublier sa cure, il n'aura rien à infirmer ou à confirmer. Si par contre nous témoignons dans une position de toute-puissance, en occupant tout l'espace, bien évidemment cela condamne le patient à se soumettre ou à se démettre. Je le dis un peu de manière simpliste mais pour moi, c'est fondamental.

Claudine Blanchard-Laville : *Ma dernière question serait d'en revenir à votre propre écriture aujourd'hui, qu'est-ce que vous pourriez nous dire de ce que vous ressentez de l'évolution de votre propre écriture ?*

Jean-François Chiantaretto : C'est la question la plus difficile ! C'est difficile parce que je suis encore insatisfait de mon écriture. Dans mon dernier livre (Chiantaretto, 2011), j'aurais voulu m'adresser aussi, sinon au grand public, au moins à un public non spécialisé, et ça ne fonctionne pas comme ça. Il y a donc un sentiment d'échec, ou d'insatisfaction. Ce n'est pas mon seul sentiment à l'égard de ce livre, j'en suis aussi content parce c'est un livre qui est fidèle au point où j'en étais quand je l'ai écrit. Donc de ce point de vue-là, je suis satisfait. Mais en revanche, j'ai le sentiment de ne pas avoir trouvé encore – j'y arriverai ou pas, je n'en sais vraiment rien et c'est douloureux – une position vis-à-vis de l'écriture qui me convienne parfaitement.

Claudine Blanchard-Laville : *Vis-à-vis de quels lecteurs ?*

Jean-François Chiantaretto : Vis-à-vis d'un lecteur non spécialisé.

Claudine Blanchard-Laville : *Non spécialiste. Oui.*

Jean-François Chiantaretto : C'est ça. Ce que je me souhaiterais, ça serait d'arriver à trouver une écriture qui puisse s'adresser, aussi, à un « amateur éclairé », comme on disait auparavant.

Claudine Blanchard-Laville : *Et vous avez des retours objectifs témoignant que vous n'y êtes pas arrivé ? Comment vous vient ce sentiment ?*

Jean-François Chiantaretto : Oui bien sûr, il y a des retours, c'est-à-dire qu'en fait les gens que ça intéresse sont des personnes concernées par l'écriture de soi ou le témoignage, analystes ou non. Curieusement d'ailleurs, quand j'ai eu à parler de ce livre à l'initiative de collègues, dans un contexte psychanalytique, en fait, les échanges et les discussions ne portaient presque jamais sur le chapitre clinique ou le chapitre consacré au penser de l'analyste en situation...

Claudine Blanchard-Laville : *sur les aspects qui vous tiennent à cœur aujourd'hui ?*

Jean-François Chiantaretto : Qui me tiennent à cœur aujourd'hui, oui. C'est-à-dire qu'ils m'interrogeaient autour de la question du témoin survivant. Cela dit, tout cela est assez paradoxal, car j'ai toujours travaillé à sortir du champ étroit de la psychanalyse, d'où l'intérêt pour moi de notre rencontre. Je vous ai expliqué mon itinéraire, j'ai toujours été dans une interdisciplinarité. Par exemple, sur le plan universitaire, je suis en 16e section mais au début de ma carrière, j'avais été aussi qualifié en littérature

contemporaine. Voilà ce qui me mobilise, trouver des problématiques communes à partir de perspectives disciplinaires différentes. Il reste qu'entre nous, ici, nos échanges sont relativement spécialisés encore. On a des expériences et des positions différentes, donc ça nous oblige à abandonner nos langages respectifs et c'est très intéressant, mais j'aimerais trouver une manière d'écrire qui touche un public au-delà de spécialistes.

Claudine Blanchard-Laville : *D'autres paramètres interviennent sur cette question du public qui sont l'éditeur, le lieu où on publie, etc.*

Jean-François Chiantaretto : Eh oui ! Du coup c'est une interrogation sur la modalité d'écriture.

Claudine Blanchard-Laville : *Il y a peut-être aussi la position d'universitaire. Avec nos évaluations académiques, qui font qu'on est soumis à des critères, je ne sais pas si on est totalement libres d'écrire comme on aimerait !*

Jean-François Chiantaretto : Oui et puis vous savez bien comment ça fonctionne, ces contraintes universitaires créent des habitudes. On est sollicité de cette manière-ci et pas de cette manière-là. C'est un enchaînement. C'est pourquoi je suis bien content de vous rencontrer. C'est un peu d'oxygène. Mais il est vrai que j'aimerais écrire des livres pour les non spécialistes, et je ne sais pas si je trouverai les modalités qui conviennent.

Claudine Blanchard-Laville : *Est-ce que ça rejoindrait à ce moment-là vos premiers écrits poétiques qui n'avaient pas de destinataire spécialisé ?*

Jean-François Chiantaretto : Peut-être bien ! Trouver une modalité d'écriture de soi qui me convienne, que je puisse investir comme écrivain, ça je me le souhaiterais ! Mais je ne sais pas si ça viendra.

Références bibliographiques

- Chiantaretto, J.-F. (1995). *De l'acte autobiographique. Le psychanalyste et l'écriture autobiographique*. Paris : Champ Vallon.
- Chiantaretto, J.-F. (2004). L'analyste chercheur impliqué. *Recherches en psychanalyse*, 1, 171-178.
- Chiantaretto, J.-F. (2006). L'écriture du psychanalyste et la séance. Dans J. André (dir.), *La psychanalyse à l'épreuve du malentendu* (p. 117-134). Paris : PUF.
- Chiantaretto, J.-F. (2011). *Trouver en soi la force d'exister. Clinique et écriture*. Paris : Campagne Première.
- Chiantaretto, J.-F. et Megherbi, H. (dir.) (2012). *Cliniques et écritures*. L'Harmattan : 2012.
- Lejeune, P. (1971). *L'autobiographie en France*. Paris : A. Colin.
- Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris : Seuil.

Pour citer ce texte :

Blanchard-Laville, C. et Dubois, A. (2013). Entretien avec Jean-François Chiantaretto. *Cliopsy*, 10, 141-155.

Résumés – abstracts

Pour une poétique du savoir

Mireille Cifali Bega

Résumé

Dans sa réflexion sur les liens entre une approche clinique et les processus de création, l'auteur suit le fil de la métaphore pour revisiter les tensions entre une écriture scientifique et littéraire, tensions que dès ses commencements l'écriture de la psychanalyse a soulignées. Elle confronte la manière dont la métaphore travaille par rapport aux modèles et concepts d'une démarche scientifique, pour en déceler les différences et peut-être les ressemblances dans les effets engendrés. Entre le poète et le chercheur, il s'agit d'une affaire de travail dans la langue. L'auteur cherche ainsi à saisir et partager ce que peut être une « poétique du savoir ».

Mots clés : poétique du savoir, métaphore, sentiment, fiction, narration, concept, modèle.

Abstract

While reflecting on the relationship between a clinical approach and the creative process, the author follows the thread of a metaphor to reexamine the tensions between scientific and literary writing, tensions which the writings of psychoanalysis have emphasized since its beginnings. She confronts the way the metaphor works to the models and concepts of a scientific approach, in order to identify differences and possible similarities in the effects generated. Between the poet and the researcher, it is a matter of working in the language. The author seeks to seize and share what a "poetics of knowledge" may be.

Keywords: poetics of knowledge, metaphor, feeling, fiction, narrative, concept, model.

Accompagner l'écriture *par* l'écriture. Un dialogue aux marges du texte

Ana Zavala

Résumé

Cet article rend compte du travail d'accompagnement à l'écriture mené auprès des enseignants d'histoire en Uruguay, dans le cadre d'un Master de didactique de l'Histoire. Sa particularité est de s'accomplir par la médiation de l'écriture et à partir d'un positionnement clinique clairement affirmé. Le dispositif qui encadre ce travail sera décrit afin de centrer l'analyse sur l'accompagnateur bien plus que sur les accompagnés ou sur les résultats de ce travail d'accompagnement. La dimension formative de l'accompagnement y sera notamment considérée d'après la diversité des situations qui sont advenues au fil du temps lors de la mise en place de ce dispositif.

Mots clés : accompagnement, écriture praticienne, formation professionnelle, fonction contenante.

Abstract

This paper reports the work of accompaniment to the act of writing led by history teachers in Uruguay, in the core of a Master on Didactics of History. Its singularity lies on accompanying teachers writing work by means of writing, which places it clearly on a clinical framework. The dispositif that frames this work will be described in order to point the analysis on who accompanies rather than whom is accompanied, or on the results of working together. The formative dimension of accompanying work will be particularly considered from the large diversity of the situations faced during the time it has been taking place.

Keywords: accompaniment, practical writing, professional development, container-contained relationship.

Resumen

Este artículo remite a un trabajo del trabajo de acompañamiento llevado a cabo con profesores de historia en Uruguay, en el marco de una Maestría en Didáctica de la Historia. Tiene como particularidad el hecho de realizarse a través de la mediación de la escritura y a partir de un posicionamiento clínico claramente establecido. El dispositivo que encuadra este trabajo se describirá a fin de centrar el análisis sobre quien acompaña más que sobre quienes son acompañados o sobre los resultados del trabajo de acompañamiento. La dimensión formativa del acompañamiento será particularmente considerada a partir de la diversidad de las situaciones a las que ha dado lugar a lo largo del tiempo en que este dispositivo ha sido puesto en práctica.

Palabras clave: acompañamiento, escritura práctica, formación profesional, relaciones continente-contenido

Une approche clinique de la narrativité adolescente. « Madame, comment ça s'écrit ? »

Ilaria Pirone

Résumé

A partir d'une approche clinique de la narrativité adolescente, l'auteur montre comment la recherche d'une façon de lire les récits des adolescents les plus en difficulté avec la « chose scolaire » l'a conduite à construire un nouveau paradigme narratif de l'adolescence. Cette nouvelle lecture du processus adolescent lui a permis d'une part, d'entendre autrement que comme des formes déficitaires les difficultés linguistiques et narratives de ces adolescents et, d'autre part, de créer un dispositif narratif pensé pour accompagner ces mêmes adolescents dans un processus d'écriture fictionnelle groupale et de création cinématographique.

Mots clés : adolescence, narrativité, approche clinique, processus de subjectivation, élèves en difficulté.

Abstract

A clinical approach of adolescent « narrativity ». « *Miss, how do you spell that?* » From a clinical perspective on the adolescents' "narrativity", the author shows how the search for a way of reading the stories of the adolescents most affected by learning difficulties led her to construct a new narrative paradigm of adolescence. This new understanding of the adolescent process allowed her, on the one hand, to understand the linguistic and narrative difficulties of these teenagers in different terms from those of deficiency, and on the other hand to develop a clinical device conceived to guide these adolescents in a group process of fictional writing and filmmaking.

Keywords: adolescence, narrativity, clinical approach, process of subjectivation, learning difficulties.

Modalités d'écriture en situation de formation clinique. Élaborer le rapport à l'« interlocuteur interne »

Françoise Hatchuel

Résumé

L'article présente différentes situations d'écriture en formation universitaire dans une perspective clinique à orientation psychanalytique, montrant comment peut opérer l'articulation entre le travail groupal (notamment au sein du « séminaire mémoire »), l'écriture dans ses différents moments (temps d'écriture *in situ* au sein des enseignements, écriture personnelle) et les jeux d'adresse et de restitution (notamment entre les différents espaces au cours d'une même formation). L'auteure fait alors l'hypothèse que cette dynamique, centrée sur des processus de don/contre-don et de transitionnalité, constitue un étayage pour le Je (au sens de Piera Aulagnier, en lien avec sa théorisation sur le contrat narcissique) et participe au remaniement du rapport à une instance qu'elle propose d'appeler « l'interlocuteur interne ». Pour elle, c'est la construction de l'idée même d'écrire et de la possibilité que cette écriture soit reçue qui est à l'œuvre dans un processus qui peut être mis en relation avec des pertes précoces (réelles ou fantasmatisques) du regard de l'autre et la possibilité d'en retrouver une trace en soi.

Mots clés : écriture clinique, interlocuteur interne, dispositifs de formation, accompagnement groupal, mémoire professionnel, processus de deuil.

Abstract

The article presents various situations of writing in university education in a clinical perspective with psychoanalytical orientation. It shows how the articulation between the groupal work (in particular within the "report seminary"), the writing in its various moments (writing within courses, personal writing) and the play of addressing and returning (in particular between the various spaces during one single formation) can operate. The author makes then the hypothesis that this dynamics, centered on processes of gift / counter-gift and of transitionality, constitutes a support for the I (in the sense of Piera

Aulagnier, in connection with her theorization on the narcissistic contract) and participates in the reorganization of the relationship with an authority which she proposes to call "internal interlocutor". For her, it is the construction of the very idea of writing and of the possibility for this writing to be received which is at work, in a process which can be related to premature losses (real or fantastical) of the perception by the other and the possibility of finding a track of it within oneself.

Keywords: clinical writing, internal interlocutor, training system, groupal accompaniment, professional report, mourning process

Écriture et projections inconscientes de l'apprenti-chercheur

Muriel Briançon et Chantal Eymard

Résumé

Si l'utilisation, l'écriture et la visibilité scientifique des phénomènes transférentiels et contre-transférentiels ne sont plus aujourd'hui un tabou dans la recherche clinique en sciences de l'éducation, en revanche les projections inconscientes du chercheur vis-à-vis de son objet de recherche restent encore mal perçues, peu travaillées, rarement écrites et donc trop souvent invisibles dans les publications. Or si l'occultation de cette part d'ombre est assez souvent la règle pour les apprentis-chercheurs des sciences de l'éducation qui se lancent dans l'aventure du mémoire de Master, il s'avère que l'inconscient refoulé revient au galop et surgit sous la forme de « perles » et d'incohérences, traces écrites laissées involontairement dans le texte de la recherche. Cette contribution a pour objectif de les remarquer, de les relier à l'objet de recherche et de les interpréter comme des paroles signifiantes et des signes des résistances inconscientes de l'apprenti-chercheur directement provoquées par l'objet de recherche.

Mots clés : écriture, recherche clinique, inconscient, projections, texte, mémoire.

Abstract

A clinical study of the unintentional writing of their unconscious projections by learning researchers

If today the use, the writing and the scientific visibility of transferential and counter-transferential phenomena are not a taboo any more in clinical research in Educational Sciences, yet, the unconscious projections of the researcher towards his research object still remain, little perceived and elaborated, rarely written and thus too often invisible in publications. Nevertheless, although eclipsing this obscure part is often the rule among beginning researchers in the field of Educational Sciences who dash into the adventure of a Master's dissertation, it turns out that the denied unconscious comes back at full speed and arises as "gems" and incoherence, involuntary written tracks in the text of the research. This contribution aims at underlying them, relating them to the research object and interpreting them as significant of the new researcher's

unconscious resistances directly provoked by the research object.

Keywords: writing, clinical research, unconscious, projections, text, report.

De l'écriture réflexive en formation. Entre psychanalyse et littérature

Françoise Bréant

Résumé

La présente réflexion s'appuie sur une pratique d'accompagnement à l'écriture en formation à l'université (depuis 1988), ainsi que sur des travaux de recherche et des publications en sciences de l'éducation (1997-2012). Dans la continuité de ces travaux, à travers l'analyse d'une expérience récente en formation des directeurs de mémoire à l'Institut de Formation des Cadres de Santé, la question de l'écriture réflexive est abordée selon une approche clinique éclairée à la fois par la psychanalyse et la littérature. A partir du travail associatif sur les mots, les directeurs de mémoire sont invités à dépasser le clivage entre écriture scientifique et écriture littéraire. Ainsi, de l'analyse de pratique à la saveur du texte, ils s'autorisent au plaisir de penser leur pratique, tout en co-construisant une posture clinique d'accompagnement.

Mots-clé : psychanalyse, littérature, écriture réflexive, formation, recherche, analyse de pratique.

Abstract

Reflexive writing in formation. Between psychoanalysis and literature

This present reflection is based on a practical support to writing in formation at the University (since 1988), as well as research and publications in Science Education (from 1997 to 2012). In continuation of this work, through the analysis of a recent experience in formation with masters thesis advisors at the Institute of Professional Formation of Health managers, with a clinical approach, the issue of reflective writing is informed by both psychoanalysis and literature. From the associative work on words, masters thesis advisors are encouraged to go past the gap between scientific writing and literary writing. Thus, from analysis of practices to the flavor of the text, they allow themselves the pleasure of thinking their practice while co-constructing an accompanying clinical posture.

Keywords: psychoanalysis, literature, reflective writing, formation, research, analysis of practice.

Entre ombre et lumière : rapport à l'écriture et déterminants biographiques

Christophe Niewiadomski

Résumé

Cet article propose au lecteur la description d'un dispositif de production biographique et d'analyse du rapport à l'écriture visant à explorer, dans une

situation de groupe, la part d'invalidation ou d'autorisation liée aux représentations de l'écrit pour les participants. Nous illustrerons notre propos par un exemple clinique destiné à questionner les articulations entre registre intra psychique et registre socio-culturel dans la construction du rapport à l'écriture.

Mots clés : recherche biographique, clinique narrative, sociologie clinique.

Abstract

This article provides the reader with a description of a device biographical production and analysis of the report in writing to explore, in a group situation, by disabling or authorization related to representations of the written for participants. The aim of the author is illustrated by a clinical example to question the links between mental and intra register in the socio-cultural construction of report writing.

Keywords: biographical research, clinical narrative, clinical sociology.

Lire et écrire en atelier thérapeutique

Giovana de Castro Cavalcante Serafini

Résumé

Cet article examine la question de la production textuelle d'un atelier thérapeutique à partir de l'hypothèse selon laquelle écrire et partager ses textes aide les sujets à reconstruire leur position subjective dans le lien avec l'Autre. L'auteur y présente la lecture de cette expérience fondée sur l'éthique de la psychanalyse, qui ouvre un espace pour le doute, l'analyse et la création de sens. Dans ce sens, il est important de situer la position d'où il est possible de lire et écrire, car au-delà de l'interprétation, le rôle de l'analyste est d'anticiper un lieu d'énonciation en construisant de nouveaux sens dans le texte de l'autre. Les effets de subjectivation dans le travail de cet atelier thérapeutique sont analysés à partir d'extraits du matériel clinique.

Mots-clés : atelier d'écriture, interprétation, lecture, psychanalyse.

Abstract

This article deals with the textual production from a therapeutic workshop, based on the assumption that, in writing and sharing their writings, each subject can build his subjective position in the bond with the Other. I present the outcome of this experience, supported on the ethics of psychoanalysis, which makes room for doubt, for questioning and for the creation of meaning. Therefore, it matters to discuss from which position it is possible to read and to create, keeping in mind that, besides interpreting, the analyst's role is also to anticipate a place of enunciation, building new meanings in the other's text. Through clinical fragments, I analyze the subjectification effects of the work done at the workshop.

Keywords: writing workshop ; reading ; interpretation ; psychoanalysis.

Resumo

Este artigo trabalha com a questão da produção textual de uma oficina terapêutica, partindo da premissa de que, no escrever e no compartilhar seus textos, cada sujeito possa reconstruir a sua posição subjetiva no laço com o Outro. Apresento a leitura dessa experiência, sustentada pela ética da psicanálise, na qual se abre um espaço para dúvida, para a indagação e para a criação de sentido. Sendo assim, importa discutir a partir de que posição é possível ler e criar, tendo em vista que, além da interpretação, o papel do analista é o de antecipar um lugar de enunciação, construindo novos sentidos no texto do outro. Através de fragmentos clínicos, analiso os efeitos de subjetivação no trabalho em oficina terapêutica.

Palavras-chave: Oficina de escrita; leitura; interpretação; psicanálise.

Effets thérapeutiques de l'écriture créative en formation d'adultes

Celia Hunt

Résumé

Cet article discute l'utilisation des techniques psychodynamiques dans un Master d'écriture créative et développement personnel à l'université du Sussex en Angleterre. Notre approche découle de l'observation que l'expérience d'écrire de petites autobiographies créatives peut desserrer les défenses psychiques d'une manière similaire à la technique freudienne de libre association. Pour illustrer cela, je présenterai l'expérience d'une étudiante, Susanna, qui a subi une série de traumatismes qui lui ont laissé le sentiment d'être immobilisée dans un passé sans issue. Malgré plusieurs années de psychothérapie avant de débiter son Master, elle ne se trouvait pas en mesure d'extérioriser ses sentiments douloureux ; jusqu'au moment où elle s'est mise à transposer ses expériences en fiction, grâce au programme d'écriture créative. Dans la transposition de la technique de l'association libre au contexte d'écriture créative, le principe de base – que l'on doit permettre à tout ce qui survient à l'esprit de venir à la conscience – est toujours central, mais ma recherche indique que pour certains étudiants les exercices d'écriture créative peuvent accélérer le processus de « *cracking up* » (« fissurer ») la psyché (Bollas, 1995). Ce travail est difficile à entreprendre dans un contexte éducatif, car il entraîne les étudiants à s'ouvrir vers un sens plus large, plus complexe et potentiellement plus stimulant de leur soi, et les tuteurs doivent avoir une formation thérapeutique pour les aider à créer un environnement suffisamment sécurisant pour les « soutenir » (Winnicott, 1960). Une organisation en petits groupes animés par des étudiants pour partager l'écriture créative en cours de réalisation et les réflexions qui surviennent peut aussi aider à générer un sentiment de sécurité.

Mots clés : association libre, écriture créative, trauma, bénéfices thérapeutiques, formation des adultes.

Abstract

This article discusses the use of psychodynamic techniques in the MA in Creative Writing and Personal Development at the University of Sussex. This programme,

which I founded in 1996 and convened until 2010, was discontinued in the wake of UK government funding changes affecting adult education. The approach of the programme proceeded from the observation that writing fictional autobiography challenges psychic defences in a manner similar to the Freudian technique of free association. To illustrate this I present the experience of one student, 'Susanna', who suffered a series of traumas, which left her feeling trapped in the past with no future. In spite of a period of psychotherapy, she was unable to express her painful feelings until she began writing about her experiences using fictional techniques within the MA. In the transposition of the technique of free association into the creative writing context, the basic principle – that one endeavours to allow everything that goes through one's mind to come to consciousness – continues to be central, but my research indicates that for some students the creative writing exercises accelerate the process of dismantling psychic defences, or 'cracking up' the psyche (Bollas, 1995). This is difficult work to undertake in an educational context however, because it requires students to open up to a larger, more complex and potentially more challenging sense of self, and tutors ideally need therapeutic training to help them to generate a safe-enough and supportive learning environment (Winnicott, 1960). Organising the students into small self-supporting groups for sharing their creative writing in progress, as well as requiring them to reflect on their learning through journals and essays, also helps to generate a sense of safety.

Keywords: free association, creative writing, trauma, therapeutic benefits, adult learning.