

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 anote 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 ». *Cliopsy*, 10, 53-66.