

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 inexistantes 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, n°1. 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.