

# Effets thérapeutiques de l'écriture créative en formation d'adultes<sup>1</sup>

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 personnel<sup>2</sup>), 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 »<sup>3</sup> ou d'« apprentissage transformant »<sup>4</sup>, 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 Master<sup>5</sup>.

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 changés<sup>6</sup>.

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 psyché<sup>7</sup> 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*<sup>8</sup> 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 Susanna<sup>9</sup>, 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'entière 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 avions 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 psyché<sup>10</sup>.

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)<sup>11</sup>.

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.