

De l'écriture réflexive en formation

Entre psychanalyse et littérature

Françoise Bréant

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

1. Institut de Formation
des Cadres de Santé

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

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

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

La psychanalyse

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

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

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

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

2. Association pour la Formation Professionnelle des Adultes

3. Groupement d'Établissements

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

La mise en place des ateliers d'écriture en formation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Direction Régionale des Affaires Culturelles.

Les concepts de la psychanalyse et les ateliers d'écriture

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

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

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

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

De la littérature

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

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

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

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

De l'analyse des pratiques à la saveur du texte

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

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

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

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

Description brève de la consigne

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

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

Ce que disent les directeurs de mémoire

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

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

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

L'épreuve paradoxale du savoir

Finalement, en écrivant leur texte, en le lisant dans l'atelier et en écoutant les autres textes, chacun construit un savoir sur sa pratique, savoir tâtonnant, fragile, surprenant, tout en constatant qu'il apprend de l'autre. La construction de ce savoir semble se faire entre pairs, conjointement à la transmission d'une ébauche de lisibilité des processus à l'œuvre dans l'accompagnement. Dans ce mouvement d'élaboration, pourrait-on dire que s'opèrent à la fois une mise à l'épreuve du savoir provenant de l'animation orientée par la psychanalyse et d'une mise à l'épreuve du travail de l'écriture ?

Par la reconnaissance des dimensions latentes relatives au désir de changer l'autre, à l'ambivalence des désirs, désirs reliés tant aux pulsions de vie qu'aux pulsions de mort, les directeurs de mémoire découvrent aussi qu'il s'agit d'une rencontre entre deux inconscients, celui du directeur de mémoire et celui de l'étudiant. En l'écrivant, deviendrait-on davantage sujet de cette ambivalence fondamentale et de cette rencontre ? En l'écrivant, cela permettrait-il d'écouter davantage son impulsion personnelle, au sens donné par D. Winnicott, et ses intuitions ? Cette écoute attentive semblerait contribuer à alimenter le sentiment d'estime de soi, décrit par S. Freud et le processus d'autorisation, par J. Ardoino. En ce sens, le récit aurait-il une fonction maïeutique comme de s'accoucher de soi-même ? Par exemple, la personne qui manifestait le plus d'inquiétude nous dit à la fin : « *je suis surprise par mon écrit et... je suis contente de moi* ». Cela lui semble soudainement fondamental de s'autoriser à aller vers l'inconnu d'elle-même, comme a pu le dire M. Duras : « si on savait quelque chose de ce qu'on va écrire, avant de le faire, avant d'écrire, on n'écrirait jamais. Ce ne serait pas la peine. Écrire c'est tenter de savoir ce qu'on écrirait si on écrivait » (Duras, 1993, p. 65). Et cette personne insiste : « *c'est essentiel de vivre ça pour accompagner l'autre* ».

Dans cette mise à l'épreuve du travail de l'écriture, l'émotion, les sentiments, les ambivalences, semblent métabolisés. L'écriture du texte favorise le plaisir de la représentation, en tant que processus symbolique. Ce qui semble aussi contribuer, du même coup, à la prise de conscience que la réflexion s'ancre dans l'imaginaire, l'intuition, l'éveil des sens et dans l'écoute de l'irrationnel et de l'inconscient. Dans le même temps, se réalise la prise de conscience que le processus de subjectivation dans l'écriture va de pair avec la construction de la posture clinique d'accompagnement. Et, avec la part d'engagement que cela implique, cette dynamique enrichit le travail collectif de réflexion sur la notion même de posture clinique.

Ainsi, à travers cette expérience d'écriture, jalonnée par les différentes phases décrites : un récit de pratique, la proposition de R. Barthes (entre saveur et savoir, comprenant la dimension sensorielle), la libre association (méthode principale de la psychanalyse), l'écriture d'un second texte, la lecture des textes dans l'atelier, la parole et l'écoute de chacun, peut-on dire

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

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

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

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

Le Maître ignorant

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

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

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

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

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

Imaginaire social transitionnel et émancipation

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

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

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

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

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

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

Pour conclure

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

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

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

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

Bibliographie

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

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

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

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

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

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

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

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

Françoise Bréant

Université de Rennes

Pour citer ce texte :

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