

L'écriture de soi comme étayage psychique à la construction identitaire professionnelle

Maryline Nogueira-Fasse

Introduction

J'aborderai dans cet article la question des étayages à la construction identitaire professionnelle à travers certaines dimensions que j'ai pu travailler dans le cadre de l'écriture de ma thèse (Nogueira-Fasse, 2015). Cette réflexion s'inscrit dans la démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005). Je tente d'appréhender les traces de processus psychiques, conscients ou inconscients, à l'œuvre lors d'un moment de trans-formation, au sens d'un passage vers une nouvelle forme, que peut représenter le temps de formation professionnelle. J'ai proposé, dans le cadre d'un cours de formation de professeur-e-s des écoles, un dispositif « d'écriture de soi » à visée « transformatrice », termes qui seront clarifiés dans la suite de cet article. Je ne présenterai pas ici l'analyse des textes produits lors de ces ateliers, mais des extraits d'analyses d'entretiens menés auprès de deux participantes aux ateliers d'écriture. Ce choix est motivé par le fait que, dans la recherche de traces de processus psychiques à l'œuvre dans les récits de soi, les entretiens cliniques se sont révélés plus pertinents que les textes recueillis dont l'analyse n'a pas permis une approche aussi fine. Je tiens à souligner la pertinence du dispositif clinique dans une visée de repérage de traces de processus psychiques à partir de retranscriptions et d'analyses précises des discours.

J'ai pour cela utilisé une méthodologie basée sur l'entretien clinique qui « vise une compréhension en profondeur du sens que prennent, pour des sujets singuliers, les situations, les événements » (Yelnik, 2005, p. 134). Dans ce type d'entretien, centré sur la personne rencontrée, seule une « consigne » de départ est donnée sans autre forme de guidance de discours. Le chercheur tente ainsi de s'effacer afin de favoriser chez son interlocuteur une expression subjective. Tout en intervenant le moins possible, il doit cependant soutenir le discours du sujet. Selon cette conception de l'entretien clinique, il est préférable que les deux protagonistes de la rencontre n'aient pas de liens préexistants : « le chercheur doit préserver une distance avec les sujets interviewés. L'histoire

de la relation, les affects, les enjeux réels ou imaginaires, ce que chacun sait ou croit savoir de l'autre, la crainte d'être jugé, ne manqueraient pas de peser sur la situation d'entretien, de gêner l'expression de l'un et l'écoute de l'autre » (*Id.*, p.136).

Dans le cadre de ma recherche, je n'ai pas respecté cette recommandation. Cette distorsion méthodologique aurait pu m'empêcher d'utiliser les discours recueillis pour mes travaux. En effet, les personnes avec qui j'ai mené les entretiens avaient participé aux ateliers d'écriture proposés dans le cadre de mon cours de « formation générale » au sein d'un IUFM (Institut de Formation des Maîtres). La distance préconisée par la méthodologie clinique entre le chercheur, en l'occurrence moi-même, et les sujets interviewés, dans notre cas les étudiant-e-s, était d'emblée impossible. En effet, je suis consciente que leurs discours sont inévitablement sous l'influence des enjeux existants entre eux/elles et une formatrice. Bien que les enjeux évaluatifs aient été écartés, il n'en reste pas moins que les relations que ces étudiant-e-s ont eues avec moi tout au long de l'année écoulée, la représentation qu'ils/elles ont de ce que je souhaite qu'ils/elles me disent, l'image qu'ils/elles veulent donner à une formatrice d'enseignant-e-s alors qu'ils/elles s'appêtent à exercer ce métier, entre autres, ne peuvent manquer d'influencer leurs discours. En ce qui me concerne, ont plutôt joué des phénomènes d'identification avec ces futures enseignant-e-s, une certaine culpabilité de prendre une place de chercheuse face à mes étudiant-e-s, voire même un conflit psychique entre ce que j'ai nommé mon « moi-chercheuse » et mon « moi-formatrice ».

Néanmoins, ces entretiens peuvent être considérés comme cliniques dans la mesure où une consigne unique, au début, et un soutien de la parole continu lors de l'entretien ont constitué les seules modalités de conduite ; et où le discours, envisagé comme une élaboration à la fois spontanée et contrainte, résultant de processus inconscients autant que conscients, a été retranscrit intégralement. La méthode d'analyse s'est appuyée sur celle proposée dans l'ouvrage de Laurence Bardin, *L'analyse de contenu* (1977).

Enfin, ce dispositif visait une compréhension en profondeur de la façon dont les ateliers d'écriture ont été vécus par les sujets et pouvaient constituer un des « étayages » (Kaës, 1984) de leur construction identitaire professionnelle.

Pour commencer, j'évoquerai brièvement en quoi le contexte social contemporain vient affecter l'élaboration de l'identité professionnelle et les difficultés qu'il engendre plus particulièrement au sein des institutions. J'aborderai ensuite la question de l'écriture de soi dans la perspective d'une problématique identitaire. Enfin, des extraits d'analyse de deux entretiens cliniques menés auprès de participantes à l'atelier d'écriture viendront mettre en évidence certains processus psychiques mis en œuvre dans ces ateliers, notamment celui d'étayage en référence à la théorisation proposée par René Kaës.

Hypermodernité et perte d'étayages institutionnels

L'analyse du contexte social qualifié de « postmoderne », d'« hypermoderne » ou de « modernité avancée », m'a permis d'appréhender de façon plus précise la difficulté des futur-e-s enseignant-e-s à construire leur identité professionnelle. Les recherches concernant l'hypermodernité soulignent plus particulièrement une « incertitude quant à la définition de soi » (Aubert, 2004, p. 17) et rappellent que « dans ce nouveau contexte, les limites du moi ne sont plus fournies par les rôles sociaux traditionnels et l'appartenance sociale, l'individu [étant] appelé à se produire lui-même » (Aubert, 2017, p. 25). On peut également mentionner Niewiadomski : « L'individu se construit sans doute moins aujourd'hui à partir de statuts institutionnellement assignés (la classe sociale, le sexe, le type d'emploi occupé, etc.) qu'à partir de l'injonction sociale à devenir "lui-même" » (Niewiadomski, 2012, p. 49).

Ces analyses soulignent l'affaiblissement des étayages à la construction identitaire que pouvaient constituer les statuts sociaux et professionnels, ainsi que « l'effacement de la religion, de la morale, de l'éthique, du sacré, en bref de la transcendance comme valeur supra-humaine qui donne sens à la quête de l'unité de l'être à advenir » (Palmade, 1990, p. 8). Dans la culture professionnelle des enseignant-e-s, la disparition du « code Soleil » – guide dont le chapitre intitulé *Morale professionnelle* constituait un aspect essentiel et dont la fonction primordiale consistait à ancrer la profession d'instituteurs dans une morale commune et des règles de vie précises – est significative de cet effacement de la morale. Cet ouvrage a été un point de repère, fut-il contestable, pendant un demi-siècle (1923-1970). Il a servi, à mon sens, la constitution d'une morale professionnelle relativement stable, venant elle-même étayer l'édification d'une identité professionnelle.

De plus, lors de la formation des enseignant-e-s au sein des premières écoles normales, des normes vestimentaires très strictes s'imposaient. Pour les hommes, une redingote noire était exigée, ce qui les transforme en « hussards noirs de la République » selon le mot de Péguy. Pour les femmes, on impose une robe noire, une jupe et un corsage unis (Georges, 1994). L'uniforme est donc strictement réglementé et aucune marge de manœuvre n'est possible pour se distinguer ; même costume et même coiffure : le chignon assez haut et sans aucune frange étant de rigueur, aucune mèche de cheveux n'échappe à la discipline. À travers ces dispositions, se dégage une forte propension de l'institution à investir le sujet, y compris dans sa dimension corporelle. Le port de la blouse dans les classes, que l'institution recommandait jusque dans les années soixante-dix, représente, me semble-t-il, la persistance d'un ancrage corporel de l'identité professionnelle.

Dans la manière dont l'institution a contribué à structurer une certaine identité des maîtres et maîtresses, les internats des écoles normales

(existant jusque dans les années quatre-vingt) comme modalité de formation ont également joué un rôle fondamental. En effet, à propos des groupes professionnels, Jean-Claude Rouchy nous rappelle que « la vie dans les groupes (familiaux, scolaires, professionnels, amicaux) est essentielle à la structuration de la psyché, au processus d'identification et à l'élaboration d'une identité à la fois singulière et collective » (Rouchy et Soula Desroches, 2010, p. 32). L'internat des Écoles Normales peut donc être considéré comme un élément facilitant la constitution d'une « identité collective », en l'occurrence professionnelle.

Tous ces éléments contribuaient à la constitution d'une identité enseignante très normalisée, comme le rappelle le nom de ces anciennes écoles de formation (« écoles normales »), mais également étayée et définie clairement. Aussi, la disparition de certains étayages institutionnels, l'affaiblissement des étayages corporels et collectifs, corroborent-ils l'idée d'une difficulté nouvelle des futurs enseignant-e-s qui sont amené-e-s à développer une capacité à se produire eux/elles-mêmes en tant qu'enseignant-e-s.

Dans son article sur la notion d'« étayage », R. Kaës estime que « le psychisme se présente dans sa qualité propre, comme mouvement et construction » (Kaës, 1984, p. 33). Ainsi, j'ai pu envisager comment l'édification d'un « soi-enseignant », pour reprendre la notion proposée par Claudine Blanchard-Laville (2001, p. 80), en tant que construction psychique, pouvait investir un processus d'étayage. En effet, la première composante de ce processus procède d'un mouvement psychique « qui advient dans un appui, que l'on pourrait dire paradoxal, sur un objet » (Kaës, 1984, p. 28). Ces « objets » permettant « l'appui » pourraient être figurés, dans notre problématique d'identité professionnelle, par les prescriptions vestimentaires et les modalités de l'internat imposées par l'institution aujourd'hui disparues. De plus, R. Kaës précise que « la notion d'un étayage par projections sur les créations collectives [...] n'est rien d'autre qu'un étayage "social" » (*Id.*, p. 26). On peut considérer ces éléments d'une culture professionnelle, vêtement et internat, comme des « créations collectives » qui viennent constituer une part de l'étayage social des enseignant-e-s.

Ainsi, les pertes « d'appuis » institutionnels ou d'« étayages sociaux » laissent penser qu'il est nécessaire de mettre en œuvre des modalités nouvelles de formation dans le but d'accompagner au mieux ce moment incertain où le sujet doit trouver ses propres repères ou « appuis » identitaires. « L'écriture de soi », comme définie ci-dessous, pourrait constituer, j'en fais l'hypothèse, un dispositif soutenant un processus d'étayage à la construction d'une identité en même temps qu'à celle d'un devenir professionnel.

Présentation du dispositif d'écriture : Écriture de soi et problématique identitaire

Le parcours : narration et fiction

« L'écriture de soi (autobiographie, journaux intimes, auto-fiction) met toujours en scène une tension entre deux positions psychiques : attester d'une identité (voilà qui je suis) et témoigner d'une altération (voilà qui je suis empêché d'être). L'enjeu semble la délimitation de soi » (Chiantaretto, 2014, p. 5). Le mode d'écriture que j'ai proposé se distingue, tout d'abord, par son caractère narratif. En cela il est proche du courant de la clinique narrative qui considère que « l'éducateur fonde son action sur le souci d'accompagner l'émergence d'un sujet singulier engagé dans un processus d'élucidation personnelle » (Niewiadomski, 2012, p. 36). Cette proposition d'écriture, la rédaction de points précis d'une histoire où se mêlent le professionnel et le personnel, tente d'amener le sujet à approcher une subjectivité assumée. C'est pourquoi j'invite les participant-e-s aux ateliers d'écriture à écrire à la première personne. De plus, je ne donne pas de précision sur le terme « parcours » qui constitue le thème de la première séance d'écriture. Cette précaution s'efforce d'éviter la rédaction d'un *curriculum vitae* distancié et impersonnel et laisse la possibilité à des éléments – voire à des événements – personnels d'interférer dans la narration du parcours professionnel.

Ce travail nécessite un cadre spécifique. Pour en poser quelques jalons, disons brièvement qu'il est primordial de l'affranchir des enjeux d'évaluation – ou de quelque compétition que ce soit – et que le formateur ou la formatrice en charge du groupe doit veiller attentivement à la sécurité de chaque sujet. Lors de la première séance d'atelier, l'écriture d'un texte concernant le parcours m'est apparue essentielle, dans le sens d'une ébauche, pour chacune des personnes participantes, de ce que Françoise Hatchuel a nommé une « fiction de soi ». Cette proposition s'inscrit

« dans une perspective où l'identité n'est pas une donnée mais un processus [...] [intéressant] une succession de "personnages" que nous construisons au fil des situations dans lesquelles nous nous trouvons et une capacité à relier ces différents personnages. La fiction de soi résiderait alors dans l'histoire que nous parvenons, ou non, à en construire » (Hatchuel, 2009, p. 64).

La possibilité pour les participant-e-s de « relier ces différents personnages », ici personnels et professionnels, pourrait être offerte en leur proposant d'explorer la façon dont la place de futur-e enseignant-e fait sens pour eux/elles, dans leur parcours. La première consigne, que j'écris au tableau, est ainsi formulée : « *Que pourriez-vous écrire de votre parcours, au sens large, pour arriver ici aujourd'hui ?* ». Je précise oralement, comme à chaque atelier, qu'il ne s'agit pas de rechercher la performance littéraire,

mais plutôt d'écrire spontanément et selon la forme que chacun souhaite donner à son texte. J'ajoute enfin que ce travail n'est pas obligatoire, qu'il repose sur le volontariat, mais qu'il n'est pas permis d'écrire ou de lire pour un autre cours. Enfin, ceux/celles qui le souhaitent pourront lire leur texte à haute voix à la suite de la séance ou bien lors d'une séance suivante.

Souvenir et effet « d'après-coup » : soi-élève et soi enseignant

La deuxième séance d'atelier d'écriture propose aux futur-e-s enseignant-e-s la narration d'un souvenir d'école. Cet exercice fait suite à la lecture de trois textes que j'ai tirés du recueil *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves* (Guéno, 2001). Ces textes composent un recueil de témoignages d'élèves ou de maîtres relatant des souvenirs d'école. De plus, j'ai limité mon choix aux textes concernant les « paroles d'élèves » en fonction de leurs différences : le contraste entre les styles, les différences de ton, plus ou moins grave selon les auteurs. Ce travail de remémoration m'a semblé pertinent, notamment en ce qui concerne l'une des particularités propres à la narration du souvenir, celle de l'après-coup. Dans un article très détaillé à propos de cette notion, Philippe Chaussecourte souligne qu'« on trouve bien là, avec le verbe "remanier", l'idée de l'influence du présent sur la relecture et l'effacement ainsi donnée au passé » (Chaussecourte, 2010, p. 43). Concernant ce « remaniement », l'auteur insiste sur la « véritable spécificité psychanalytique » de la notion d'après-coup et nous rappelle que Freud « qualifie d'interprétation herméneutique cette dernière qui inverse la flèche du temps et qui met l'accent sur les resignifications opérées après-coup, dans la vie ou dans la cure » (*Id.*, p. 44). Ce travail psychique par lequel le sujet se remémore ses souvenirs ne se limite donc pas à un simple décalage temporel. Il consiste plutôt à attribuer un nouveau sens à des événements qui peuvent, comme dans notre cas, concerner le champ professionnel. La remémoration du souvenir à la lumière du présent pourrait donc favoriser un « remaniement ». Selon cette hypothèse, il est possible de penser qu'une écriture de soi favorise un mouvement de « remaniement » identitaire.

En effet, l'idée de « resignifications opérées après-coup » (*Ibid.*) suggère également celle d'un déplacement, d'un décalage. De ce décalage pourrait naître un écart, une sorte d'interstice dans lequel un autre soi-même viendrait se glisser. La narration d'événements passés, dans sa dimension inhérente d'après-coup, en invitant à poser un autre regard sur les événements passés, donnerait accès à une forme d'altérité en soi. Par le travail de déplacement, selon les possibilités de chacun-e, s'ouvrirait un passage vers une autre place, un autre point de vue sur les événements. Il m'apparaît que ce placement du sujet par lui-même dans la scène racontée encouragerait ce « remaniement ». L'écriture clinique, par l'introspection et l'élaboration qu'elle suscite, s'accorde, me semble-t-il, tout particulièrement à cette narration par laquelle le sujet peut jouer avec les places qu'il occupe, qu'il a occupées, qu'il pourrait occuper et peut-être celles qu'on lui a assignées. À travers ce travail d'écriture, « le sujet prendra le temps d'expérimenter différents modes d'identification et de séparation, d'illusion

et de travail de deuil. Il développera sa capacité à se décaler, à se déplacer et à tenter des "sorties" afin de tisser de nouveaux liens plus cohérents » (Bréant, 2006, p. 204).

Dans ce dialogue passé-présent inhérent à l'après-coup, la constitution d'une nouvelle place sur la scène du souvenir de l'évènement rend possible un travail psychique d'élaboration d'une nouvelle posture. J'entends qu'il ne s'agit pas de figer une posture qui marquerait une identité de façon exclusive, mais plutôt de développer une capacité de déplacement psychique propice à trouver une autre place. Ainsi, la possibilité de se remémorer un souvenir pourrait prendre le caractère d'un lieu dans lequel il est possible de retourner afin de mieux conscientiser la place qu'on y occupait et prendre de la distance, plutôt que de garder vis-à-vis de cette place une adhérence inconsciente agissant à notre insu.

Un moment d'enseignement : « entrer dans la peau » du personnage

En définissant le concept de « soi-professionnel », Ada Abraham (1999) a souligné précisément le caractère réflexif de ce qu'elle considère comme une instance psychique à part entière. Aussi, il m'a semblé intéressant de poursuivre ce travail réflexif avec les étudiant-e-s à travers un autre volet portant sur le sentiment d'être enseignant-e, dans la perspective d'aider les sujets à se sentir légitimes dans leur posture professionnelle. Cette posture, comme je l'ai montré précédemment, était autrefois soutenue par un investissement de l'institution jusque dans une dimension corporelle à travers des prescriptions vestimentaires. Ainsi, au regard de ces étayages corporels disparus, on pourrait dire qu'il s'agit, dans ce texte, de raconter comment chacun-e est « entré dans la peau » de son personnage d'enseignant-e. Pour cela, la consigne de la troisième séance était ainsi formulée : « écrire sur un moment où vous vous êtes senti enseignant ».

Entretiens cliniques auprès des participantes aux ateliers d'écriture

Je présente ici des extraits de deux entretiens menés auprès de deux participantes aux ateliers d'écriture. Ces entretiens enregistrés avec l'accord des personnes ont donné lieu à une retranscription écrite reprenant mot à mot leurs discours ainsi que mes interventions, y compris les hésitations et répétitions que nous considérons également comme source de compréhension des processus en jeu au niveau psychique.

L'écriture : une démarche

Il me semble important, tout d'abord, de préciser la position dans laquelle se trouvent les deux jeunes femmes à qui je demande de s'exprimer à propos des ateliers d'écriture auxquels elles ont participé sous ma conduite. L'année scolaire étant terminée et les validations effectuées officiellement, il n'y a plus d'enjeux d'évaluation. Cependant, il s'agit bien de deux

« formées » qui s'adressent à une formatrice. Aussi, ma consigne – « *ce que je souhaiterais c'est que vous me parliez de la façon dont vous avez vécu les ateliers d'écriture, de façon tout à fait spontanée, de façon la plus libre possible, comme cela vous vient* » – m'apparaît relativement contradictoire au regard de nos positions respectives. C'est le point de distorsion méthodologique commenté en introduction.

Avec une participante que je nommerai Louna, l'entretien commence d'une manière énigmatique pour moi. En effet, l'un des termes de la phrase qui me semble capital dans la compréhension de son ressenti sur l'écriture reste inaudible malgré de nombreuses tentatives pour le comprendre et continue de m'échapper encore aujourd'hui. Je finis par penser que Louna elle-même ne peut choisir entre certains mots au moment où elle me dit : « *Y'a un dévoilement qui est "cercré" sur une feuille à l'écrit euh c'est très euh c'était très porteur parce que ça m'avait poussée à réfléchir* ». Est-ce le terme *cerclé* ? *ancré* ? ou un mélange des deux ? J'ai tant entendu cette phrase sur mon dictaphone que ce mot m'est à peine inconnu et il me semble maintenant que je peux le comprendre : je pense qu'il exprime l'idée d'un ancrage. L'inscription des mots sur le papier permettrait à Louna de fixer les mots « *sur une feuille à l'écrit* » ; la matérialité des mots inscrits sur le papier arrêterait le mouvement incertain d'une pensée qui se cherche. Quand bien même cette pensée serait provisoire, l'écrit permettrait l'inscription de repères, de points d'appui. La matérialité des mots inscrits pourrait figurer la première dimension du processus d'étayage décrit par R. Kaës (1984), à savoir un appui. En effet, dans cet extrait du discours, le qualificatif de « *porteur* » (« *c'était très porteur* ») suggère que Louna s'est sentie portée, soutenue, par ce processus d'écriture. Cette expérience qui la « *pousse à réfléchir* » pourrait illustrer l'idée selon laquelle un processus psychique d'étayage « advient dans un appui [...] sur un objet » (Kaës, 1984, p. 28). Ici, « l'objet » serait figuré par la dimension matérielle de cette tentative d'écriture.

Dans ce même mot « *cercré* », j'entends aussi *cerclé* au sens de circonscrit, défini. Ce travail de définition de soi a pu se faire parce que Louna s'est sentie « *poussée à réfléchir* ». En effet, la confrontation à une feuille blanche semble être propice à la réflexion. Comme un vide, un espace vierge de toutes indications, directions, éléments quelconques auxquels se raccrocher, l'espace ainsi ouvert laisserait venir librement les pensées, les souvenirs. Cette insistance de Louna à rappeler qu'il s'agit d'un travail « *sur une feuille* » indique que ce support a toute son importance. J'envisage ce blanc à remplir comme un appel à plonger profondément en nous, une expérience qui favorise la définition de nos ressentis et de nos réflexions, souvent floues, imprécises, vaguement présentes à notre conscience. Ainsi l'écriture de soi nous pousserait à ce travail de définition, de « délimitation de soi » évoqué auparavant à propos de la conception de Jean-François Chiantaretto (2014, p. 5). J'ajouterai que la recherche d'une « délimitation de soi » est d'autant plus intense qu'elle est provoquée dans le cadre d'une

proposition d'écriture peu directive. Ainsi, le manque de précision des consignes d'écriture et l'ouverture pourraient constituer un vide matérialisé par le blanc de la page : « écrire c'est se confronter à cette gestion de la solitude, de l'absence et de la distance » (Artaux, 1999, p. 27). Cette caractéristique des consignes d'écriture « pointe l'aspect majeur de l'étayage : c'est sur l'absence et le manque de l'objet que s'effectue un mouvement psychique princeps qui va ouvrir une voie nouvelle » (Kaës, 1984, p. 28). Ce processus princeps dans la vie psychique se met en place et s'organise lors des premières expériences d'absence et de manque vécues par le bébé et serait ensuite réinvesti à chaque nouvelle expérience de manque chez l'adulte. C'est pourquoi la deuxième composante de l'étayage du psychisme est définie par R. Kaës comme « modélisation » (*Id.*, p. 26). Ce mouvement psychique d'étayage ainsi « modélisé » pourrait alors s'accomplir de nouveau par l'investissement de l'atelier d'écriture, d'une part, en appui « *sur une feuille à l'écrit* », comme le dit Louna et, d'autre part, en raison de la situation de manque, d'absence, de blanc, figurée à la fois par le blanc de la feuille et le manque de directives précises concernant l'objet de l'écriture.

En outre, il m'apparaît que les deux interviewées témoignent, dans leur discours, d'un travail psychique exigeant : « *ça bouscule* », nous dit Amélie, la deuxième personne qui a participé à un entretien. Elle déclare : « *certaines l'ont vu comme une contrainte de plus et une contrainte encore plus difficile parce que là y / y s'agissait pas d'être euh d'appliquer simplement mais euh voilà d'aller au-delà* ». Pour Louna également, cette démarche d'écriture constitue un travail « *difficile* » :

« *oui c'est vrai que le fait de euh prendre ce bout de papier et de me dire voilà de de / de mettre tout ce qui me venait comme ça à l'esprit de l'écrire bah d'écrire des choses qui que j'a / j'arrivais pas à dire comme ça oralement c'est euh là c'était euh (rire) difficile* ».

« *Ça demande un effort particulier* », dira Amélie, « *y faut se faire quand même un peu violence pour trouver le truc* », c'est un « *effort de plus de bah d'écrire* ».

Pourtant, cet effort permet qu'on s'y « *révèle* », qu'on s'y « *dévoile* ». Dans le discours de Louna, les termes de « *dévoilement* », « *dévoiler* », « *découvrait* », reviennent régulièrement à propos de ces moments d'écriture. J'associe le thème du dévoilement à celui de l'intimité qui reviendra dans ses propos par l'utilisation répétée du mot « *intime* » ainsi que du mot « *fond* » dans des expressions comme « *au fond de la démarche* », « *le fond de l'atelier* », « *le fond de ce que je dis* ». Toutes ces locutions suggèrent combien les événements et les émotions évoqués lors de ce travail sont enfouis au plus profond de la personne. De plus, dans les expressions de « *dévoilement* » et de « *révélation* », j'entends qu'une invitation à l'écriture de soi pourrait favoriser un autre regard sur soi : on lève le voile, l'écriture pourrait agir comme un révélateur, un « *déclencheur* », me dit Louna pour qui « *c'était un atelier déclencheur* ».

Pourtant, même à l'occasion d'un événement déclencheur, il faut fournir des efforts, « *aller chercher* », « *aller au-delà* », « *aller au bout de la démarche* », « *aller le déterrer* », alors qu'il s'agit d'un passé « *lourd / chargé* » pour Louna. Ce qui m'intéresse plus particulièrement et qui me paraît clair dans ses propos, ce sont les idées de mouvement, de démarche, de sens (« *aller au bout* ») et d'action (« *déterrer* », « *chercher* », « *aller* »). Dans l'exercice d'écriture, le sujet semble entraîné dans un mouvement, quelque chose en lui bouge et peut-être même change.

Ce que les participantes expriment à travers ce thème du dévoilement et du mouvement touchant au plus profond de leur personne peut s'apparenter à la dimension de « mentalisation » du processus d'étayage évoquée par R. Kaës en ces termes : « c'est sur l'absence et le manque de l'objet que s'effectue un mouvement psychique princeps qui va ouvrir une voie nouvelle – celle de la mentalisation –, faire apparaître des objets nouveaux » (Kaës, 1984, p. 28). Au demeurant, dans le contexte de l'écriture de soi pour des professionnels, cette voie nouvelle de la « mentalisation », expérimentée par le bébé en détresse, pourrait se traduire par une prise de conscience, une conscientisation. Effectivement, Amélie, pour sa part, décrit ainsi ce que ce travail d'écriture a représenté pour elle : « *ça nous oblige à voilà à aller cher- 'fin [...] déjà ça nous oblige à formuler* ». Je pense que cette syllabe « *cher* » renvoie au terme « chercher » qu'elle utilisera plus loin (« *aller vraiment chercher* »). Comme pour Louna, il semble bien que l'écriture amène Amélie à un mouvement, une démarche : il faut « *remonter [...] remonter dans son enfance* ». Ce travail « *demande plus de recherche* », il faut « *aller au-delà* », « *d'écrire ça demande qu'est-ce que je dis jusqu'à quel point euh je j'explicité le truc [...] à quel niveau de détail je rentre* ». Parmi ces énoncés, je retiens l'idée d'un travail de « formulation » et d'« explicitation » qui pourrait participer au processus d'étayage par conscientisation. Ce glissement de la mentalisation à la conscientisation dans le processus d'étayage du psychisme pourrait s'entendre par la caractéristique « réticulaire » que lui reconnaît R. Kaës. Effectivement, il précise : « L'étayage est réticulaire. Distincts, les étayages sont interdépendants : ils s'organisent en réseaux, dans lesquels jouent des complémentarités, des suppléances, des antagonismes » (*Id.*, p. 32). Ainsi, le processus de mentalisation constitue l'un des premiers modèles d'étayage pour le bébé lui permettant de mentaliser le sein ; de la même façon, la conscientisation chez l'adulte pourrait constituer un nouvel élément de ce réseau de processus psychiques étayants, à partir du modèle princeps de la mentalisation. Ce phénomène de conscientisation pourrait s'entendre lorsque Amélie pose précisément la question, à propos de l'écriture concernant un moment où l'on s'est senti-e enseignant-e :

« y faut rendre des comptes à la fois aux parents aux élèves à l'institution [...] est-ce que finalement euh je me sens instit pa'ce que quand je suis reconnue par l'institution / quand je suis reconnue par les parents quand je suis reconnue par les enfants c'est quoi ma priorité ».

Elle poursuit :

« justement on est dans un processus où on peut être un peu plus transparent euh bah là du coup ça oblige à se poser la question euh de se dire bon / l'institution bah effectivement y faut être en accord avec les textes mais pour qui on travaille d'abord c'est quand même pour les enfants ».

Au terme de sa réflexion, il semblerait qu'elle puisse être « un peu plus transparente » à elle-même. Elle peut se poser des questions, savoir pour qui et pourquoi elle travaille dans la classe et, par suite, développer la part subjective de son soi-professionnel en sachant qu'elle travaille « d'abord pour les enfants ». Cette façon de conscientiser pour qui elle travaille « d'abord » pourrait en effet être considérée comme un processus prenant valeur d'étayage à la construction de son « soi-enseignant ». La conscientisation vient enrichir le réseau d'étayage constitué autour du processus de mentalisation développé lors des premières expériences psychiques du bébé.

En outre, à la différence d'un travail oral, pour Amélie, l'écrit exige une clarté, presque une lucidité pour établir des choix : « passer à l'écriture [...] ça oblige à trier fin / à à plus organiser que quand on dit ou finalement bon bah voilà dans dans le courant du truc [...] le dire ça fait plus un peu discussion euh au café du coin ». Trier, organiser, peut-être même hiérarchiser ses priorités ou les événements qui nous définissent de façon plus ou moins consciente, est l'un des intérêts du passage à l'écriture.

Cet effort d'avancer dans la connaissance de ce qui fait trace en nous ouvre vers une prise de conscience. Plus précisément ici, il s'agit de ce qui nous habite dans notre univers scolaire et donc professionnel puisque la sphère scolaire de l'enseignant-e touche son univers professionnel là où « le soi-professionnel » se constitue, comme l'a bien montré Ada Abraham (1999), à un niveau conscient mais aussi inconscient.

L'évocation du passé comme reprise transformatrice

Parmi les trois composantes essentielles dans le processus d'étayage du psychisme que décrit R. Kaës, outre l'appui et la modélisation précédemment exposés, la troisième consiste « dans le mouvement d'une rupture critique, la reprise » (Kaës, 1984, p. 19). Il me semble que l'évocation du passé, à la fois dans l'écriture du texte sur le parcours et dans celui du souvenir d'école, vient favoriser cette dimension de « reprise ». En ce sens, l'écriture clinique de souvenirs comporte une dimension transformatrice. De fait, dans le discours de Louna, de nombreuses expressions faisaient référence à un passé qui reviendrait comme une sorte de boomerang : « je prends conscience qui y'avait quand même des thématiques qui pouvaient ressurgir comme ça d'un simple souvenir de de classe et euh pouvait renvoyer à beaucoup de choses ». Pour Louna, ce retour me paraît assez brusque à travers l'utilisation d'expressions comme : « ce qui allait remonter », « pas mal de souvenirs qui étaient remontés à la

surface », « *il ressurgira* », « *ce passé ressorte* », « *replongée dans mes souvenirs* », « *renvoyé à des choses* », « *renvoyé à ce passé* », « *renvoyé euh à mon fils* », « *revenu sur des choses* ». Le passé remonte, ressurgit, revient, ressort et tous ces préfixes « re » me font l'effet d'un ressort qui surgirait brusquement d'une boîte qu'on a maintenue longtemps fermée. C'est peut-être ce que Louna exprime lorsqu'elle déclare : « *je suis trop euh pour le moment un peu trop axée sur mon passé et que j'essaye un peu d'étouffer à tort* ». L'ambivalence qui s'exprime dans cet extrait pourrait signifier que Louna conscientise un conflit psychique. D'une part, elle est bien consciente d'être rattrapée par son passé et, d'autre part, elle sait aussi qu'elle tente de le faire taire.

En effet, Louna déclare à propos des ateliers d'écriture : « *ça a permis à ce passé de prendre un peu de la place mais je pense que c'est pas plus mal c'est pas plus mal c'est ça a été dur de l'admettre* ». Cet extrait me semble bien refléter sa démarche qui consiste à se remettre en contact avec son passé à l'occasion de ces ateliers. Ce passé la renvoie à sa différence de petite écolière kabyle et fait naître en elle un sentiment de dévalorisation qu'elle exprime à plusieurs reprises. À propos de son parcours, elle déclare, tout d'abord : « *on a toujours eu tendance à dire voilà le système français est là-haut le système algérien est en bas donc euh je me dévalorisais* », puis en évoquant ses souvenirs d'école :

« c'est quoi cette école où euh quand on arrivait qu'on saluait le drapeau / qu'on qu'on ait loupé le salut du drapeau euh on passait dans le bureau du directeur et qu'on recevait dix coups sur chaque main euh / c'est ça paraissait ça me paraissait un peu en décalage par rapport aux autres et je me disais y vont dire elle vient d'une école [rire] archaïque enfin c'était euh je pense que je m'étais j'ai dévalorisé peut être mon passé ».

C'est probablement pour se protéger de cette dévalorisation, pour mettre la petite écolière kabyle à l'abri des moqueries qu'elle s'efforce « *d'étouffer* » son passé. Cependant, ses tentatives pour « *étouffer* » ses souvenirs ne les empêchent pas de « *remonter à la surface* », ce qu'elle ressent comme un « *acharnement* ». Ce ressenti trouve sa première expression lorsqu'elle évoque un entretien avec la psychologue scolaire à propos de son fils :

« quand j'avais vu la psychologue et qu'elle m'avait renvoyée à ce passé là et pis l'exposé euh / un tout petit peu plus loin l'atelier l'atelier d'écriture l'exposé je me suis dit oh là là c'est euh un acharnement [rire] sur euh ce passé y faut qu'y sorte ».

Il me semble que ce terme, *acharnement*, assez violent, pourrait aussi bien qualifier l'énergie que Louna dépense à refouler « *tout ce passé* », à « *soigneusement* » le « *sceller* », le « *mettre sous scellés* », l'« *ignorer* », le « *renier* », « *faire une croix* », comme elle dit.

Ce thème du passé et plus précisément, comme nous avons pu le voir, cette démarche vers le passé, la projette également dans les problématiques de l'origine. Louna semble prendre conscience qu'elle ne peut rester coupée de

ses origines : « *sans passé on peut pas aller de l'avant* ». Elle amorce un mouvement qui l'amène à se relier à son passé et à ses origines : « *y'a eu quelque chose y'a eu ce passé s'est décomplexé en quelque chose en quelque sorte* ». Elle peut commencer à parler de ce sentiment de dévalorisation et par là même prendre de la distance par rapport à lui. On peut y voir le fait d'« accomplir en soi le geste de passer, le consentement au passé, l'acte crucial de faire le pas » (Sibony, 1991, p. 228). « *Et pis hop on avance* », me dit-elle. Alors, le devenir, au sens de la transformation, semble ouvert. C'est la façon dont Louna me livre son expérience, sa façon de « reprendre » le fil de son histoire qui m'a permis de faire ce lien avec le troisième volet de l'étayage psychique que constitue la reprise transformatrice, selon R. Kaës : « c'est essentiellement par cette troisième signification, littéralement celle de l'entrebâillement, que nous avons accès à la problématique originale de l'étayage : celle du passage, de la transformation, de la reprise » (Kaës, 1984, p. 27). En outre, nous retrouvons l'idée de déplacement, de remaniement opéré par l'effet d'après-coup déjà abordée.

Qui plus est, cette période de formation professionnelle représente un moment de crise identitaire (Bossard, 2000). Or, selon R. Kaës, « le dérèglement provoque la paralysie du fonctionnement psychique ou son hyper-excitation, jusqu'au seuil d'une reprise et d'un nouvel équilibre. De ce point de vue l'étayage lui-même est le modèle de la résolution de crise » (Kaës, 1984, p. 33). Ainsi, la crise identitaire traversée par Louna lors de ce moment de formation pourrait coïncider avec le « dérèglement » dont nous parle R. Kaës. Aussi, l'ébauche d'un « nouvel équilibre » pourrait s'entendre, à la fin de l'entretien, lorsque Louna déclare, à propos de ses anciennes photos, « *les ressortir les montrer c'est euh y'a quelque chose y'a eu ce passé s'est décomplexé* ».

Pour Amélie, dès les premières minutes de notre entretien, le travail d'écriture est lié au souvenir et au passé : « *ce travail d'écriture est bon [...] surtout quand on décide de devenir professeur des écoles c'est souvent par rapport à des souvenirs qu'on a à des euh un passé qu'on fin qu'on essaye de projeter dans notre futur métier* ». Cette déclaration m'apparaît essentielle pour ce qui concerne l'une des spécificités de la formation des enseignant-e-s. En effet, tous ont de nombreux souvenirs de leur vie d'écolier-ère, mais cette « longue fréquentation des établissements scolaires comme élèves ne les aide pas. Ce temps a forgé en chacun des images inconscientes et des représentations qu'il "transporte" avec lui » (Bossard, 2009, p. 74). Ce vécu donne l'illusion d'une familiarité avec ce monde de l'enseignement alors que cette connaissance s'est construite à partir d'une place d'élève et non d'une place d'enseignant-e. En conséquence, l'une des missions de la formation des enseignant-e-s devrait être, selon moi, de tenter d'amener les « formé-e-s » à se décentrer de leur vision d'élève pour adopter un autre point de vue, celui de l'enseignant-e. L'invitation à la narration d'un souvenir d'écolier-ère marqué d'émotions facilite

probablement ce mouvement du « passage, de la transformation » (Kaës, 1984, p. 27) caractérisant le troisième terme de l'étayage psychique. Toutefois, dans ce passage du point de vue de l'enfant-élève à celui de l'adulte-enseignant, du « soi-élève » au « soi-enseignant » ainsi que C. Blanchard-Laville a nommé ces différentes parties, un travail de lien entre elles semble nécessaire : « il y aurait intérêt à réintégrer en soi ces parties là et à assurer une certaine fluidité de jeu entre elles » (Blanchard-Laville, 2001, p. 83). Dans la construction de l'identité professionnelle, la vision infantile du métier n'est donc pas à abandonner, mais plutôt à intégrer et à conscientiser. C'est probablement ce que dit Amélie avec ses mots :

« ça nous met en face de ce que nous on a vécu en tant qu'enfant et de ce que nous aujourd'hui on fait vivre d'une certaine façon à certains enfants / ça fait bien en fait le parallèle en fait euh voilà entre euh / euh ce qu'on a vécu et ce qu'on fait vivre et ce qu'on aurait pas forcément envie de vivre mais et voilà et ce qu'on fait peut-être vivre à certains euh aujourd'hui ».

Il me semble que « le parallèle » a permis à Amélie de croiser le passé de l'élève et le présent de l'enseignante (si l'on peut dire en parlant de parallèle) et que ce mouvement pourrait figurer la « fluidité » évoquée par C. Blanchard-Laville.

Pour conclure

Bien que ma place vis-à-vis de Louna et Amélie ne soit pas celle recommandée par la déontologie de la démarche clinique d'orientation psychanalytique, les entretiens avec deux de mes étudiantes se sont révélés fructueux. L'analyse de ces entretiens a été un moment essentiel dans ma recherche. Ce que disent Louna et Amélie de la façon dont elles ont vécu le retour dans leur passé, l'expérience de reprendre le cours de certains événements de leur histoire liés à leur sphère professionnelle, a représenté une première amorce dans la constitution de mon hypothèse selon laquelle un texte narratif et subjectif pourrait prendre valeur d'étayage psychique dans la construction identitaire.

Éléments bibliographiques

- Abraham, A. (1999). L'identité professionnelle des enseignants et ses enjeux. Dans H. Caglar (dir.), *Être enseignant un métier impossible ?* (p. 111-121). Paris : L'Harmattan.
- Artaux, M.-F. (1999). *Entre l'enfant et l'élève, l'écriture de soi. Produire, cheminer, penser exister dans un atelier d'écriture*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Aubert, N. (2017). Un individu paradoxal. Dans N. Aubert (dir.), *L'individu hypermoderne* (p. 13-29). Ramonville Saint Agne : Érès. (Texte original publié en 2004).
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.

- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et 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.
- Bossard, L.-M. (2000). La crise identitaire. Dans C. Blanchard-Laville Claudine, (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 97-146). Paris : L'Harmattan.
- Bossard, L.-M. (2009). Enseignants débutants : de l'« adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle ». *Cliopsy*, 2, 65-77.
- Bréant, F. (2006). Habiter en poète la posture de praticien chercheur. Écrire sur sa pratique pour construire des compétences stratégiques, éthiques et esthétiques. Dans F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles. Enjeux et conditions* (p. 187-216). Paris : L'Harmattan.
- Chaussecourte, P. (2010). Temporalités dans la recherche clinique. Autour de la notion psychanalytique d'après-coup. *Cliopsy*, 3, 39-53.
- Chiantaretto, J.-F. (2014). *Écritures de soi, écritures des limites*. Paris : Hermann.
- Georges, J. (1994). Deux cents ans d'Écoles Normales. Dans H. Lethierry (dir.), *Feu les écoles Normales (et les IUFM ?)* (p. 25-85). Paris : L'Harmattan.
- Guéno, J.-P. (dir.) (2001). *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves*. Paris : Librio.
- Hatchuel, F. (2009). *Du rapport au savoir à la fiction de soi. Penser, vivre et faire grandir dans un monde incertain*. Note d'habilitation à diriger des recherches. Université Paris-Ouest Nanterre La défense.
- Kaës, R. (1984). Étayage et structuration du psychisme. *Connexions*, 44, 11-49.
- Niewiadomski, C. (2012). *Recherche biographique et clinique narrative. Entendre et écouter le sujet contemporain*. Toulouse : Erès.
- Nogueira-Fasse, M. (2015). *Devenir enseignant-e. Approche clinique des étayages à la construction identitaire dans la formation des enseignant-e-s du primaire : écriture et rite de passage*. Thèse (dir. F. Hatchuel), université Paris Nanterre.
- Palmade, J. (1990). Postmodernité et fragilité identitaire. *Connexions*, 55, 7-28.
- Rouchy, J.-C. et Soula-Desroches, M. (2010). *Institution et changement. Processus psychique et organisation*. Toulouse : Érés.
- Sibony, D. (1991). *Entre-deux. L'origine en partage*. Paris : Seuil.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et Formation*, 50, 133-146.

Maryline Nogueira-Fasse

Équipe : Savoir, rapport au savoir et processus de transmission
Centre de Recherche en Éducation et Formation (CREF)
Université Paris Nanterre

Pour citer ce texte :

Nogueira-Fasse, M. (2017). L'écriture de soi comme étayage psychique à la construction identitaire professionnelle. *Cliopsy*, 18, 53-67.