

*Accompagner le passage à l'écriture : de la difficulté au "saisissement"*¹

Carmen Strauss-Raffy

Maître de conférences à l'IUFM d'Alsace
Psychopédagogue au CMPP de Strasbourg

Quelques années de recherche et de travail ont abouti à l'achèvement d'une thèse intitulée *"Approche clinique du passage à l'écriture et de son accompagnement"* que j'ai soutenue en décembre dernier, sous la direction de Mireille Cifali, professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève.

Mon expérience de psychopédagogue au CMPP, les questions rencontrées dans ce champ, la confrontation pluridisciplinaire en équipe de synthèse, l'occasion d'élaborer cette pratique à travers l'écriture d'articles dans le Point-Virgule ont constitué l'amorce de ce projet de recherche. Ma découverte étonnée des possibilités de l'écriture comme médiation dans la rencontre psychopédagogique a suscité ma curiosité et mes interrogations sur la nature de cette activité et ses effets sur celui qui se l'approprie. J'entends ici l'écriture au sens d'une activité de création qui engage le sujet ; il ne s'agit pas de la transcription d'une pensée déjà préformée, mais plutôt une activité qui fonctionne comme "machine à penser", comme moyen de production d'une pensée à venir, en référence à Jean Ricardou. C'est tout d'abord sa nature paradoxale qui m'a questionnée : l'écriture est une activité structurante, certes, mais dans le même temps elle comporte une part de risque de déstabilisation, de fragilisation de l'écrivain par ce qui peut émerger au fil de l'écriture : des éléments imprévus sur lesquels il n'a pas la maîtrise et qui le confrontent à une part de soi méconnue ou soigneusement recouverte, comme si une brèche s'ouvrait, mettant l'inconscient à ciel ouvert.

Je me suis intéressée à la question du passage, du travail psychique qu'accomplit l'écrivain² lorsqu'il parvient à assumer les difficultés liées à l'écriture - le surgissement de l'inconnu de soi dans l'écriture, ou celui du désarroi et des obstacles inhérents à cette activité - et à transformer par le travail formel la matière première de l'écriture de premier jet en un objet satisfaisant à son regard et digne d'intérêt pour des lecteurs. J'ai nommé "saisissement de l'écriture" ce qui se joue autour de ce passage à l'écriture et à son appropriation par le sujet, en référence au "saisissement créateur" que Didier Anzieu reprend à Michel de M'Uzan³, cette première phase du travail créateur de l'artiste, à savoir le moment de l'inspiration. Le créateur oscille entre une attitude passive, inerte, paralysée, il "est saisi" par tout ce qui l'assaille, et une attitude active évoquant la naissance que le créateur rejouerait, expérimentant par là même le risque mortel en jeu. Le "saisissement de l'écriture" évoque par analogie ce qui se peut se jouer dans le processus d'écriture, lorsque le sujet est dans un premier temps saisi, pris, dépassé par ce que l'écriture travaille en lui et soulève comme difficultés, et qu'il peut en un deuxième temps se ressaisir et se saisir de l'écriture pour accomplir un travail de transformation aboutissant à la création d'un texte.

¹ Texte d'une intervention faite le 6 mai 2003 au CMPP de Strasbourg, paru dans "Demande subjective et demande sociale", *Le Point-Virgule*, Cahier du Centre Médico-Psycho-Pédagogique de Strasbourg, n° 11, mai 2003.

² Le terme "écrivain" est employé ici au sens de toute personne qui travaille sa propre écriture, sans pour autant être dans un projet de publication.

³ ANZIEU (D.), *Le corps de l'oeuvre*, Paris, Gallimard, Connaissance de l'inconscient, 1994.

DE M'UZAN (M.), *Aperçu sur le processus de création littéraire, De l'art à la mort*, Paris, Gallimard, 1983.

Ma curiosité et mes questions déployées dans ma pratique de psychopédagogue, se sont élargies à mon expérience de formatrice avec des enseignants, rééducateurs, orthophonistes où j'ai été amenée à utiliser l'écriture comme médiation.

Cette thèse part de ces expériences mettant en jeu un "passeur" et des personnes qu'il invite à entrer dans l'écriture et à s'y investir. Au détour, il vise un possible investissement ou ré-investissement de leur subjectivité dans ce qui occupe une partie importante de leur vie : le métier - celui d'élève pour les enfants concernés, ou celui dans lequel les adultes en question s'engagent ou sont engagés. Que recouvre le terme de "passeur" ? Le dictionnaire indique deux significations ; la première définit le "passeur" comme une *"personne qui conduit un bac, un bateau, une barque pour traverser un cours d'eau"* ; la seconde comme une *"personne qui fait passer clandestinement une frontière, traverser une zone interdite"*¹. Le "passeur" est bien celui qui conduit quelqu'un d'une rive à l'autre, qui accompagne la traversée d'une zone à une autre. Le cours d'eau ou la frontière à traverser matérialisent un certain obstacle à franchir. Dans le cas du passage à l'écriture, il s'agit d'un obstacle à la fois psychique et technique : le sujet écrivant doit s'autoriser lui-même - dans certains cas, il lui faut dépasser un interdit psychique - il doit aussi avoir conquis le minimum de connaissances du code pour être en mesure de s'exprimer par le langage écrit. Le "passeur" a une connaissance de ce passage aussi bien que des deux rives qui le bornent pour en avoir expérimenté la traversée pour son propre compte.

Une dynamique se dessine dans les cheminements de ces expériences entre les partenaires en présence : celui qui propose, conduit, oriente, accompagne et soutient le trajet vers l'écriture, et ceux qui sont sollicités à entrer dans le jeu. Passer à l'écriture les engage dans un mouvement partant d'une ouverture au geste d'écrire, passant par l'accueil des surprises qui en surgissent - avec des moments de possibles "secousses subjectives" -, l'orientation vers le travail de transformation du matériau premier, la découverte des effets de cette forme particulière de sublimation lorsqu'on se l'approprie et qu'on en devient l'auteur.

C'est alors que se déploie le paradoxe de l'écriture : cette activité éminemment solitaire, ce jeu avec l'absence, convoque à la présentification de diverses figures d'autrui, et à une intersubjectivité particulière. Le rapport à l'autre est au cœur de la création littéraire, depuis les figures intérieures du lecteur qui accompagnent le geste d'écrire, jusqu'aux différentes formes d'altérité en jeu dans l'écrit : c'est la découverte de l'autre en soi, de l'autre comme autre, etc. Cette rencontre avec l'altérité, lorsqu'elle se produit, crée la possibilité de se laisser altérer par l'autre, de se laisser *"interroger, déplacer, et ouvrir à la mobilité d'espaces intérieurs jusqu'alors ignorés"*².

La thèse met en lumière les multiples potentialités de l'écriture lorsqu'elle est utilisée comme médiation - comme *"objeu"* - dans la rencontre des champs pédagogiques, éducatifs et thérapeutiques. Je reprends ici à René Roussillon un terme emprunté à Francis Ponge, et qui désigne ces objets pour jouer, constituant un médium de symbolisation dans les psychothérapies. Ce sont des objets où le "je" peut venir se mettre en jeu. Les objets culturels peuvent en être, l'écriture en particulier. Le travail littéraire avec ses exigences et ses contraintes met le travail psychique en branle, il s'y articule et l'étaie. Il peut être le lieu d'importants mouvements et remaniements subjectifs, et ce faisant, permettre à son auteur de s'inscrire différemment dans son rapport à lui-même, aux autres, au monde.

¹ *Le Nouveau Petit Robert, Dictionnaire de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 2001, p. 1801.

² LAUPIN (P.) *Le courage des oiseaux, Une expérience d'écriture et de lecture avec des enfants en échec scolaire*, Lyon, Le bel aujourd'hui, 1998.

Lorsque l'enfant se saisit de l'écriture, il s'engage dans un travail de sublimation, ce processus qui rend compte d'activités humaines trouvant leur ressort dans la force de la pulsion sexuelle dérivée vers des objets socialement valorisés. Quelques exemples du travail de jeunes qui se sont approprié l'écriture sont analysés. Ils se sont lancés dans des projets selon leur style propre, du côté des écritures de soi, de la fiction ou pour l'un d'entre eux d'une forme très particulière d'écriture. Chacun a choisi ou accepté la proposition d'une forme d'écriture adaptée à sa problématique. On y voit les remaniements subjectifs et les avancées produits. Certains ont réaménagé, réparé, pacifié des pans de leur passé, et l'écriture a permis de panser des blessures. D'autres ont déployé et travaillé des questions qui les habitaient. Pour l'un d'entre eux, un enfant psychotique, l'écriture lui a permis de se rassembler, se restructurer face à de fréquentes menaces de morcellement. La place de l'autre absent, depuis son dégageant jusqu'à sa prise en compte dans l'écriture a été particulièrement sollicitée dans ce travail. Les cheminements d'écriture de ces jeunes ont modifié leur rapport à l'altérité de l'écriture, et ouvert leur capacité de rencontre, en les tirant toujours du côté du lecteur.

Redevenant auteurs de leurs écrits, ils sont aussi redevenus auteurs de leurs questions et de leur scolarité.

Pour les adultes, les effets de l'appropriation d'une écriture centrée sur le rapport à leur métier, au monde de l'écrit, objet principal de leur travail, et aux interlocuteurs rencontrés dans ce cadre, ont été l'occasion de découvertes tant au plan personnel que professionnel. Je disais que la question de l'altérité y était centrale, plus nettement mise en évidence que pour les enfants. Les adultes sont en effet plus en mesure de se distancier de ce qu'ils produisent et d'analyser ce qui se joue. Ils ont ainsi bien souvent nommé, décrit ces moments de rencontre avec les diverses figures d'autrui : la rencontre avec le "passeur", la manière dont les liens tissés avec les premiers autres qui ont accompagné nos pas dans le monde de l'écrit sont remis en jeu, ravivés dans l'écriture, la découverte de l'autre en soi, la transformation de son regard sur l'autre et sur les représentations de son métier.

La dimension de l'adresse en souffrance

J'ai tenté de mettre en lumière ce qui pouvait se passer dans l'espace relationnel entre le "passeur" et ceux qu'il invite à écrire, d'analyser de manière encore partielle dans cet écrit, ce qui se jouait entre les protagonistes, et surtout ce qui de la position, de la présence du "passeur" pouvait faire effet pour favoriser le passage à l'écriture de ceux qu'il rencontre. La poursuite de mes réflexions, lectures, échanges depuis la fin de la rédaction de la thèse convergent autour de cette même idée de l'importance de ce qui se joue dans la relation, de ce qui va permettre des effets de rencontre pour susciter l'écriture chez les écrivains. Ecrire, c'est-à-dire engager sa subjectivité dans ce qui se trace sur le papier, et l'adresser à un autre sujet, à d'autres absents. Mon cheminement de ces derniers temps m'a conduit à aller un peu plus loin dans la manière d'envisager et de formuler cette question qui dépasse largement le cadre de la thèse, puisqu'elle est la préoccupation de nombreux enseignants à tous les degrés de l'enseignement, depuis l'école maternelle jusqu'à l'université. Elle est aussi celle de ceux qui professionnellement sont engagés à aider les enfants à dépasser leurs difficultés dans leur rapport avec la langue écrite. Et je pense qu'elle est une question importante.

Joël Clerget, dans son dernier livre, *L'enfant et l'écriture*, s'interroge sur l'école de l'écriture ou la manière dont on s'y prend à l'école pour initier les enfants à l'écriture. Il déplore le désastre que représente l'écriture pour bon nombre d'enfants, et le désespoir qu'elle est pour les enseignants. Il met en cause le fait que l'école fonctionne dans "*la surdétermination d'une demande d'écrire d'une certaine manière, préformée, formelle, qui ne convient pas toujours à*

l'intelligence pratique de l'enfant, mais satisfait à l'exigence de l'institution". J'ai souligné ce problème dans le dernier chapitre de ma thèse. Il met en cause des méthodes pédagogiques qui ne prennent pas suffisamment en compte la question de la relation entre le maître et l'élève : il rappelle que l'enseignement de l'écriture ne va pas sans transfert, et que le premier enseignement de l'enseignant est sa présence. La transmission s'accomplit dans la proximité de cette présence, *"et d'une main tendue qui amène les enfants à marcher sur la voie des symboles, et les lâche"*.

J'ai souligné dans ma thèse combien les enfants en difficulté scolaire étaient entravés dans leur investissement de l'écriture parce que la dimension de l'adresse n'était pas dégagée : leur écriture n'a pas de destinataire, ils écrivent sans souci d'un éventuel lecteur. Ils ne se relisent pas et ne se préoccupent pas de l'effet produit par leur écrit sur la première lectrice que je représente. Les textes sont parfois désincarnés, désarrimés, le sujet s'y dérobe. Ils semblent lancés à la cantonade. Il n'y a pas de représentation d'un autre absent auquel cet écrit pourrait être destiné. De la même manière, bien souvent lorsqu'ils sont confrontés à un texte, ces enfants semblent ne pas avoir pris conscience du fait qu'il a un auteur, qu'il ne s'agit pas de génération spontanée. Eux-mêmes se sentent rarement en position de destinataire d'un écrit. C'est la place de l'autre absent, le lecteur à venir dans l'acte d'écrire, et l'auteur dans la lecture, qui peine à se dégager.

La situation psychopédagogique est l'occasion pour l'enfant de la mise en jeu de phénomènes transférentiels. Un mouvement le porte à remettre en jeu des éléments en lien avec son vécu familial dans la relation qui s'engage. Un appel à la rencontre avec le psychopédagogue cherche à s'exprimer, véhiculant demandes, questions, messages adressés à des interlocuteurs du passé, et restés sans réponse en leur temps. Le psychopédagogue, ce nouvel interlocuteur ainsi déplacé, se trouve donc confronté à des messages exprimant sous une forme déguisée un contenu qui ne le concerne pas, mais dont il peut se faire destinataire. Le dialogue transférentiel peut s'engager si le psychopédagogue se prête à être objet de transfert du sujet, s'il se laisse mettre à cette place qui concerne un autre temps, un autre lieu, d'autres objets. Mais pour que ce dialogue s'ouvre à autre chose que la simple répétition, il faut que le psychopédagogue entende que des questions, des demandes, des messages s'expriment, qu'il en devienne destinataire, et permette que ce transfert se déplace vers les objets de savoir ou vers d'autres personnes. S'en faire destinataire suppose qu'à un moment ou un autre, non seulement il entende, prenne conscience que ce qui s'exprime s'adresse à lui, mais aussi qu'il le signifie à l'enfant à travers le choix des médiations proposées, supposées venir faire écho à ses questions.

Dans le contexte de ce dialogue transférentiel, les difficultés de l'enfant en viennent à entrer dans la même dynamique. Dans les débuts de toute rencontre, il vient déposer ses difficultés scolaires. Souvent, ce sont les parents qui supportent la plainte, et l'enfant se présente comme reprenant leur discours, avec plus ou moins de conviction. S'il se dit gêné par ses difficultés, à l'école (il a de mauvaises notes, se sent découragé, dévalorisé...) ou à la maison (ses parents sont toujours "sur son dos", il y a beaucoup de tensions autour de la scolarité), il est loin d'avoir conscience de la part qu'il y prend. Ses troubles ne lui appartiennent pas en propre, ils occupent encore le discours collectif familial et scolaire dont il est partie prenante, mais pas au point de s'engager personnellement. En ce premier temps, les enseignants sont souvent considérés comme fautifs, responsables de n'avoir pas su transmettre ce qu'ils auraient dû, de n'avoir pas utilisé les méthodes adéquates ou de n'avoir pas su intéresser leurs élèves. Parfois aussi des circonstances extérieures, des événements familiaux sont considérés comme la cause de tous les maux. Les difficultés sont appréhendées

comme un mal à éradiquer, et le psychopédagogue comme un spécialiste disposant des outils adéquats, un technicien "supposé savoir y faire" avec le mal, cette entité indépendante, qui attaquée de la bonne manière devrait finir par céder. Il faudra du temps pour que le jeune puisse reprendre les difficultés à son compte et y reconnaître son implication subjective : le temps qu'elles viennent se mettre en scène dans l'espace de la rencontre, qu'elles prennent forme, que l'enfant en fasse son affaire et les adresse au psychopédagogue. Elles vont alors prendre forme, se répéter, insister, mettre le psychopédagogue en échec dans son désir de le faire progresser. Ce temps de butées s'ouvrira lorsqu'il prendra la mesure de ce qui se joue et réalisera que les difficultés de cet enfant se sont constituées en symptôme, qu'elles ont un sens, et qu'à présent elles s'adressent à lui. Il lui faudra alors reconnaître avec l'enfant que si ses difficultés sont invalidantes pour lui, et qu'il en souffre, elles sont dans le même temps porteuses d'un message dont il se fait destinataire. C'est considérer le symptôme dans sa positivité, c'est-à-dire *"comme désignant ce que chaque sujet produit de plus singulier et dont on peut lui souhaiter de pouvoir le faire éclore, de pouvoir le transformer en outil personnel pour son ouverture au monde"*¹. Si dans quelques rares cas le travail se poursuit sous la forme d'une psychothérapie proposée à l'enfant avec un psychothérapeute, la plupart du temps, la psychopédagogie va continuer, mais s'orienter autrement, le psychopédagogue proposant alors des médiations qui ouvrent des voies permettant à l'enfant de poursuivre, déployer et éventuellement travailler ses questions. Les objets culturels offrent une grande palette de possibilités en fonction des hypothèses et intuitions du psychopédagogue quant au sens du symptôme.

A partir de là, l'écriture trouve sa pleine mesure, l'enfant écrit, il s'inscrit en tant que sujet dans son écriture, parce qu'elle est adressée, parce que l'Autre est inclus dans son discours, parce que du désir circule à partir du désir de l'Autre. C'est l'idée qu'une parole prenant le déguisement du symptôme en vient à trouver un destinataire qui l'entende comme tel, et que ce processus permet à l'enfant de se réinscrire dans un circuit d'échanges où lorsqu'il écrit, il s'adresse véritablement à un autre. Le circuit de l'échange de paroles et la dimension de l'adresse dans l'écriture et la lecture se rétablit.

L'écriture comme réponse à une parole ?

J'en arrive à présent à élargir cette idée au-delà du processus de constitution d'un symptôme. J'ai repris dans ma thèse l'idée de Joël Clerget lorsqu'il considère *"l'écriture comme réponse à une parole"*, et estime qu'elle suppose *"une attention portée personnellement à celui qui est en chemin vers l'écriture"*. Il ne peut y avoir lecture et écriture sans l'institution de la parole et de la dimension de l'adresse dans la vie. L'entrée dans le monde de l'écrit suppose des expériences originaires de la parole adressée à l'enfant et de celle qu'en retour il adressera aux autres, expériences nécessaires pour que s'ouvre son rapport à l'Autre et à la parole, pour que se constitue en lui *"un lieu où se reçoivent les paroles et d'où il va pouvoir s'adresser à d'autres en son nom propre, pour autant que son cri, son écrit plus tard, est reçu par un Autre constitué lui-même en lieu potentiel de l'adresse."* comme l'écrit Joël Clerget². L'essentiel des conditions d'un possible passage à l'écriture tient en quelques mots. C'est une affaire de rencontre entre deux sujets, l'un adresse une parole à l'autre et trouve effectivement à qui parler, parce que cet autre a une présence attentive, écoutante, et cherche à entendre ce qui se dit. C'est la présence qu'on attend d'un enseignant, présence à un

¹ MICHEL (D.), "Introduction", in *Ecrire, Le Point-Virgule*, n° 7, 1997, p. 2.

² *L'enfant et l'écriture*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 2002.

groupe, et présence personnelle à chacun dans ce groupe, présence qui réinstalle du lien. La difficulté vient des voies alambiquées que peut prendre la parole de chacun, comme on vient de le voir, où questions, demandes, attentes, préoccupations se disent de manière distordue, masquée par les déguisements du symptôme dans le contexte du transfert qui se noue.

Mais cet échange de paroles mettant le "passeur" en position de destinataire des paroles de l'enfant se produit aussi lorsqu'il pense percevoir dans les productions ou dans les actes d'un sujet ou d'un groupe, des questions, des préoccupations qui n'ont pas pris la voie du symptôme mais s'adressent de manière indirecte et qu'il y répond à travers le choix de médiations venant faire écho à ces questions. Le travail de Serge Boimare par exemple, s'inscrit dans cette dynamique. Les manifestations violentes des adolescents dans leur refus d'apprendre sont entendues comme un envahissement d'angoisses archaïques soulevées par les doutes et frustrations qui accompagnent toute situation d'apprentissage. Serge Boimare propose alors des textes mettant en scène les thèmes en question. L'exemple de Dominique donné dans la thèse illustre aussi ce processus. Ce garçon manifestant une forte inhibition à l'écriture avait produit en séance avec moi, un petit texte évoquant un voyage en avion où il avait pensé monter en paradis et ne plus en redescendre. Puis il n'avait plus écrit. Ne sachant comment l'inciter à écrire, je lui avais lu des textes évoquant la question de la mort. Il avait fini par écrire une histoire très humoristique sur une exploration fantaisiste de l'au-delà. Peut-être s'est-il joué quelque chose de décisif dans ces quelques séances où incertaine quant à la suite, je lui ai lu ces textes qui avaient eu pour moi-même un vif écho en un temps proche de mes propres interrogations sur ces questions. Peut-être ce temps de rencontre de nos incertitudes et de nos fragilités croisées - la sienne quant au passage à l'écriture, la mienne quant à mes capacités à l'y aider - a-t-il ouvert un espace de parole, de dialogue, d'échange, l'espace d'une confiance retrouvée. C'est dans cet espace que l'écriture peut s'accomplir.

Ce que j'essaie de montrer, c'est que l'enfant a d'abord besoin de rencontrer un interlocuteur qui prenne place dans le transfert, qui s'y prête tout en permettant qu'il se déplace ailleurs, et qui cherche à écouter ce qui lui est adressé, qui accepte d'être destinataire de ses messages sans se prendre pour un maître ou pour un simple miroir. S'ouvre alors un espace où l'écriture peut se remettre en mouvement, parce que la dimension de l'adresse s'est trouvée réactivée, réanimée par ces expériences de paroles échangées, adressées et reçues.

Pour les adultes, le passage à l'écriture est étayé par les mêmes processus dans la relation entre le "passeur" et ceux qu'il invite à écrire. Qu'un espace s'ouvre où des paroles puissent être adressées quel qu'en soit le déguisement, être échangées et reçues. *"Ecrire, c'est franchir un pas"*, écrit encore Joël Clerget. On l'a vu dans les expériences relatées, combien la dimension du franchissement, de l'autorisation était importante pour les adultes, comme s'il s'agissait d'une prise de risque. Il y a en effet un risque à s'exposer, en s'engageant dans une écriture investie, et ce risque ne peut se prendre qu'à partir d'un espace où le "passeur" s'expose lui aussi, où ce qu'il propose *"coïncide en profondeur avec son propre questionnement et son goût en matière de littérature, parce que c'est sur cela qu'on va établir le partage"*¹ comme l'écrit François Bon. Ce risque peut se prendre aussi lorsqu'on n'est pas dans un face à face dangereux, mais que la relation est médiatisée par l'écriture, par le fait qu'on regarde ensemble vers l'écriture.

¹ BON (F.), *Tous les mots sont adultes, Méthode pour l'atelier d'écriture*, Paris, Fayard, 2000.