



HAL
open science

Le sujet en formation : écriture réflexive et approche clinique

Françoise Breant

► **To cite this version:**

Françoise Breant. Le sujet en formation : écriture réflexive et approche clinique. Education. Université Paris 8 - Vincennes-St Denis, 2013. tel-04057814

HAL Id: tel-04057814

<https://hal.science/tel-04057814v1>

Submitted on 28 Apr 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**UNIVERSITE PARIS 8
Vincennes – Saint-Denis**

: - : - : - : - :

Habilitation à Diriger des Recherches en sciences de l'éducation

: - : - : - : - :

**LE SUJET EN FORMATION :
ECRITURE REFLEXIVE ET APPROCHE CLINIQUE**

Volume 1

Note de synthèse

: - : - : - : - :

Françoise BREANT

: - : - : - : - :

Membres du jury

**Claudine Blanchard-Laville, Professeur émérite,
Université Paris Ouest Nanterre La Défense, rapporteur
Leandro De Lajonquière, Professeur, Universités de Caen et de Sao Paulo
Laurence Gavarini, Professeur, Université Paris 8, référent et rapporteur interne
Gilles Monceau, Professeur, Université de Cergy-Pontoise, rapporteur
Patricia Rémousseard, Professeur, Université Lille 3
Marta Souto, Professeur, Université de Buenos Aires**

8 avril 2013

Françoise Bréant

Cette Note de synthèse pour l'HDR s'appuie sur des publications et travaux de recherche (1997-2012) dont l'objet central, *Le sujet dans son rapport à l'écriture au sein de dispositifs de formation professionnelle et de recherche*, s'est construit dans la continuité de la thèse (1997), à travers une démarche clinique d'orientation psychanalytique.

L'étude des processus psychiques à l'œuvre dans l'écriture et des conditions d'émergence d'une écriture réflexive habitée par le sujet constitue le fil rouge des travaux présentés. Et, selon la logique de la démarche clinique, l'analyse porte à la fois sur les processus de formation et sur la posture de l'enseignant chercheur. Dans cette perspective, le fil rouge se construit sous la forme d'un récit réflexif qui prend sa source dans un questionnement sur la pratique d'accompagnement à l'écriture, mais aussi dans le souci constant de mener un travail d'objectivation et de transmission.

Ainsi, cette Note de synthèse vise à montrer que le désir de chercher et le plaisir de penser sont étroitement imbriqués et ne cessent de s'élaborer, notamment à travers l'intersubjectivité, la construction coopérative de savoirs et à travers la tension permanente entre continuité et rupture, entre liaison et déliaison. Pourrait-t-on dire que la démarche de recherche consiste à sublimer tant les pulsions de vie que les pulsions de mort ?

De l'imagination sensorielle à la réflexivité instituante, la conceptualisation d'un *imaginaire social transitionnel* s'avère capitale. Elle nous éclaire en effet sur la manière dont la démarche de recherche, en tant que chemin singulier d'émancipation, relève d'une inscription fondamentalement collective et sociale. Mais cette conception nous permet aussi d'analyser et de comprendre l'articulation profonde et complexe qui existe entre d'une part les processus psychiques à l'œuvre dans l'écriture réflexive, et d'autre part les modalités d'accompagnement, et plus particulièrement lorsqu'il s'agit de formation à la recherche.

Mots-clé : approche clinique, psychanalyse, écriture, processus de création, émancipation, accompagnement, formation à la recherche, formation professionnelle.

LE SUJET EN FORMATION :
ECRITURE REFLEXIVE ET APPROCHE CLINIQUE

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	5
CHAPITRE I – ITINERAIRE DE RECHERCHE. DE LA PRATIQUE CLINIQUE A LA RECHERCHE CLINIQUE.....	11
1 – Relecture de l’itinéraire de recherche : les temporalités de la réflexivité.....	11
2 - Une clinicienne praticienne en éducation et formation	15
3 - Et une chercheure clinicienne.....	27
CHAPITRE II – L’ECRITURE EN FORMATION, UN ENJEU SUBJECTIF. LES OBJETS DE RECHERCHE AU FIL DU TEMPS.....	39
1 – Le sujet de l’écriture et les dispositifs d’aide à l’écriture en formation.....	42
2 – Entre formation, recherche et professionnalisation. Réflexion critique sur la pédagogie dans son rapport avec la professionnalisation et le modèle de la compétence.	63
3 – Posture clinique, poétique et critique pour enseigner à l’université	73
CHAPITRE III - DU TRANSITIONNEL A L’INSTITUANT. ECRITURE REFLEXIVE, TRAVAIL PSYCHIQUE ET CREATION LITTERAIRE	93
1 – Dépasser le clivage entre écriture scientifique et écriture littéraire.....	95
2 – La recherche et le travail du négatif.....	103
3 – Le travail du négatif et l’écriture.....	112
4 – La formation clinique à la recherche	116
5 – Ma posture de chercheure. Récit réflexif et transmission	125
CONCLUSION.....	131
Bibliographie	138
Bibliographie chronologique récapitulative Bréant.....	147
Plan du volume 2 – RECUEIL de l’ensemble des travaux présentés pour l’HDR	150

Abdiquer la prétention compulsive du moi à être le regardant, accepter d'être regardé, jusqu'en ce point d'ensevelissement où nous ne pourrions plus penser, où nous serions mais n'existerions plus si nous ne jetions, en hâte salvatrice, une touche sur la toile, un mot sur le papier, pour surgir : telle est l'aventure qui, depuis les débris qui surmagent en nous, nous conduit vers ce futur dont ils sont la retombée.

François Gantheret

Sans doute l'écriture, dans son application quotidienne à accueillir les mots d'une parole au-dedans, qui se profère bien avant de se fixer dans un texte, introduit-elle à une qualité nouvelle de rapports avec soi. Il s'ensuit, indéniablement, un certain effet psychologique, voire même thérapeutique. Des inhibitions se trouvent levées, une certaine épaisseur de culpabilité, démystifiée et absoute. Le maître des mots en vient peu à peu à maîtriser quelques tabous dont il était devenu l'esclave.

Claude Louis-Combet

Introduction

Tout au long de mon expérience d'enseignante et de chercheuse à l'université, j'ai pu constater et éprouver de l'intérieur de profondes interrogations quant à la légitimité de l'approche clinique au sein des sciences de l'éducation, et plus largement en sciences humaines. Selon les contextes locaux, notamment lorsque prédominent les modèles positivistes de la recherche, prétendre soutenir une posture et une démarche cliniques s'apparente parfois à un défi. En effet, au sein de la démarche clinique, l'accent porté sur la relation complexe entre théorie et pratique et sur la fragilité, la vulnérabilité, la relativité et l'incertitude d'un questionnement éthique ne semble pas toujours reconnu et valorisé comme l'un des critères de la démarche scientifique. Les chercheurs cliniciens sont ainsi amenés à ne pas cesser d'argumenter l'intérêt de l'approche clinique et à expliciter toujours plus finement leur démarche réflexive et les méthodes de recherche utilisées. Puisse cette exigence contribuer à faire progresser le travail de la pensée, tant chez les cliniciens eux-mêmes que dans l'ensemble de la communauté scientifique, afin de cultiver le souci de la complémentarité entre les différentes approches théoriques et méthodologiques.

Aujourd'hui, en écrivant cette Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR), je réalise combien cette expérience, qui consiste à porter son propre regard sur l'ensemble de ses travaux depuis la thèse, s'avère très spécifique et particulièrement intéressante pour un clinicien. Ce regard pourra-t-il être nouveau, voire créateur ? Traditionnellement, le chercheur est celui-là même qui est capable de se distancier de ses objets de recherche. Et au moment où il décide d'effectuer son HDR, il est propulsé dans la posture de chercheur vis-à-vis de ses écrits publiés (donc validés par la communauté scientifique), pour montrer que, à travers le travail de synthèse, ce qu'il peut en penser relève bien de sa capacité à diriger des recherches.

Cependant, toute pensée qui cherche ainsi à s'accomplir risque la dérive d'une nouvelle clôture. A ce titre, lorsque Castoriadis (1997) évoque l'histoire de la pensée, il la considère comme une succession de clôtures, nous invitant ainsi à ne pas perdre notre esprit critique vis-à-vis des formes de pensée qui pourtant nous apparaissent fondamentalement inaltérables. Pour lui, le cœur de la pensée est ce mouvement même qui consiste à créer de nouvelles formes de pensée capables d'éclairer différemment les anciennes formes dont le caractère

permanent nous séduit tant, et qui, sans ce travail de création, risqueraient de ne plus revêtir qu'une simple fonction d'idéal.

Dans cet esprit, je souhaite développer ici une pensée créative et critique, tout en mettant en œuvre une démarche clinique qui consiste essentiellement à travailler avec et sur la subjectivité pour avant tout servir le processus d'objectivation. En effet, « *Le sujet de la clinique est un sujet concret, ensemble de représentations, d'affects, d'émotions, de fantasmes, d'idées et d'intentionnalités.* » (Giust-Desprairies, 2006, p. 169). Il est un sujet divisé « *qui cherche cohérence et sens pour atteindre une improbable unité.* » (Ibidem). Ainsi, le chercheur clinicien, éprouvant parfois le besoin de se ressourcer et de comprendre les points obscurs de ses difficultés, est amené à s'incliner (étymologie du mot clinique) sur ce qui le pousse à chercher et sur ce qui le lie à ses objets de recherche. Mais il est aussi amené à construire un regard tiers, indispensable pour produire un savoir objectivable. Dans cette dynamique, et au cœur de cette démarche, le savoir objectivable qu'il produit se trouvera enrichi du mouvement réflexif, fondamentalement éthique, entre implication et distanciation.

C'est pourquoi, tout au long de mon itinéraire de chercheuse, conjointement à l'élaboration des objets de recherche, j'ai pu constater que la construction de ce regard tiers est essentielle pour mettre en œuvre une posture clinique, de plus en plus créative et critique. Ainsi, dans cet écrit qui mène à l'HDR, je souhaiterais montrer comment ce regard et cette posture se construisent en même temps que le point central sur lequel ils se concentrent, c'est-à-dire *le sujet dans son rapport à l'écriture dans des dispositifs de formation et/ou de recherche.*

Mon chemin de chercheuse s'est d'abord enraciné dans ma pratique clinique d'animatrice, d'éducatrice et de formatrice et s'est affermi à travers des rencontres avec des écrivains et d'autres chercheurs : des non cliniciens travaillant sur l'écriture et la professionnalisation, des cliniciens travaillant sur d'autres objets et des cliniciens travaillant sur l'accompagnement à l'écriture réflexive.

En évoquant ces rencontres, je peux situer mes propres travaux dans un contexte de recherche portant sur l'écriture et la formation, dans lequel je me suis inscrite, plus particulièrement depuis ma thèse « le passage à l'écriture, transfert et sublimation dans la relation éducative » (Bréant, 1997).

Lors de ma participation à différents groupes de recherche sur l'écriture et la formation professionnelle, il m'est arrivé d'être la seule clinicienne, j'apportais alors ma contribution spécifique au travail collectif, au cours duquel la confrontation avec les autres chercheurs me

permettait d'approfondir ma propre réflexion clinique sur les processus subjectifs d'écriture et sur les deux modalités d'accompagnement que je développais (et que je développe toujours) : le suivi individuel et les ateliers d'écriture. Ce fut le cas dans la commission de l'Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'Education (AECSE) (Bréant, 2000), animée par Raymond Bourdoncle et Marie-Laure Chaix¹. Depuis, l'une des chercheuses, M. Guigue (Crinon, Guigue, 2006), a participé à une importante note de synthèse dans la *Revue française de pédagogie* « Écriture et professionnalisation », dont le but est d'interroger la recherche sur l'utilisation de l'écriture en formation. Cette synthèse constitue une ressource largement référencée, même si l'approche clinique et l'approche littéraire n'y sont pas abordées.

Ce fut le cas aussi dans le groupe à l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) dirigé par Françoise Cros (2006)². Pendant trois ans, les échanges et les confrontations entre chercheurs ont été plus approfondis. Par exemple, quelques uns d'entre nous ayant recours à la pratique d'atelier d'écriture, étions stimulés par les questions des autres pour progresser dans nos analyses théoriques. Dans ce groupe, certaines avaient déjà publié des travaux non cliniques sur l'écriture (Cros, 1998, Guibert, 2003, Morisse, 1995), apportant cependant un regard sensible à la dimension subjective³. La dynamique réflexive de ce groupe m'a aussi permis d'affirmer ma place de clinicienne ouverte aux échanges avec des non cliniciens.

Par la suite, au sein du symposium clinique (Cifali, Giust-Desprairies, 2008) du Réseau de l'Education et de la Formation (REF 2005)⁴, les échanges entre cliniciens m'ont permis de pousser plus loin l'élaboration de la notion d'accompagnement clinique et poétique. Par ailleurs, d'autres travaux de M. Cifali (1996, 2010) et C. Blanchard-Laville (2010), qui ne traitent pas directement du processus d'écriture, apportent des éclairages très vivifiants concernant le thème de l'accompagnement à l'écriture professionnelle et universitaire.

Pour clore ce bref voyage très personnel parmi les nombreux travaux qui existent sur l'écriture et la formation, je dirais quelques mots de l'ouvrage de M. Cifali et A. André⁵ (2007) qui propose un double regard, clinique et littéraire, sur les dispositifs d'écriture de

¹ Participaient aussi à cette commission : C. Capelani, M. Guigue, M.A. Hache, J. Hédoux, P.M. Mesnier, M. Sonntag.

² Le thème du groupe portait sur les effets de l'écriture sur sa pratique pour construire des compétences professionnelles.

³ A ce titre, voir l'ouvrage dirigé par F. Cros, L. Lafortune & M. Morisse (2009) et notamment le chapitre de P. Remoussenard.

⁴ Le REF, réseau international francophone organise tous les deux ans deux jours de symposium et une journée de colloque, à chaque fois sur un thème différent et dans un pays différent. Chaque symposium donne lieu à la publication d'un ouvrage scientifique.

⁵ Alain André, écrivain et animateur d'ateliers d'écriture, est co-fondateur de l'ALEPH (en 1985), l'un des premiers mouvements d'ateliers d'écriture en France.

l'expérience. Ils évoquent la notion de *littérature assumée*, notamment en ce qui concerne l'écriture scientifique. La référence à Barthes est très présente et les deux auteurs se rapprochent de deux modalités qui assument la littérature : « *les chercheurs qui intègrent le processus d'écriture dans leur démarche de construction de savoirs, désignant ainsi le versant scriptural d'une expérience scientifique reconnue comme affectée ; et ceux qui insistent sur la dimension fictionnelle des élaborations scientifiques, et dénoncent le clivage comme un leurre (De Certeau ou Michel Foucault)* » (Cifali, André, 2007, p. 340). Sur ce point, mes travaux rejoignent ceux de ces auteurs. De plus, en matière d'accompagnement, l'écoute clinique et l'évocation de certaines propositions d'écriture font écho avec ma propre pratique en atelier. Et, probablement, cela me rassure. En effet, dans le contexte actuel de la recherche, très marqué par une conception gestionnaire et positiviste de l'éducation, il est important de savoir que d'autres chercheurs avancent dans la même direction et parfois de pouvoir s'appuyer sur d'autres expériences et des travaux publiés. Certains auteurs et certains travaux balisent ainsi ma route et me donnent le courage de m'autoriser à prendre le risque de construire un chemin singulier de pratique et de pensée, découvrant certains aspects non encore ou peu explorés.

Pour repérer ce qui m'aide à chercher, au sens du *questionner* de Heidegger, en repartant de ma thèse, en premier lieu, je peux voir mon cheminement comme une manière d'assumer la psychanalyse, à travers les concepts auxquels j'ai recours pour comprendre les processus psychiques à l'œuvre chez le sujet dans son rapport à l'écriture. Des concepts de *transfert* et de *sublimation* (Freud, Lacan) pour comprendre le passage à l'écriture, à ceux de *espace potentiel* et de *objets transitionnels* (Winnicott) pour comprendre la fonction des écrits intermédiaires en atelier d'écriture, à celui de *narcissisme* (Freud, Green, Grunberger) pour comprendre la part d'illusion et de *sentiment d'estime de soi* nécessaires, pour s'engager dans le travail de deuil inhérent au travail de l'écriture, j'en arriverai à croiser l'approche freudienne de la *pulsion de mort* avec les concepts critiques de Castoriadis de *imagination radicale singulière* et de *imaginaire social instituant*. Cette chaîne conceptuelle qui suit le fil psychanalytique et critique me permet d'envisager la dimension instituante du travail du négatif dans l'écriture de recherche. Ce fil sera traversé par l'approche de Barthes en sémiologie littéraire, qui vise à faire du savoir une fête, mais aussi par ce que propose Deleuze lorsqu'il dit qu'écrire, *c'est délirer dans la langue*. Ces jalons théoriques, en rencontrant parfois ce qu'en disent les poètes, m'aident ainsi, non seulement à chercher, mais à construire un questionnement éthique au sein d'une posture que je qualifierai de clinique, poétique et

critique. Psychanalyse et littérature assumées me conduisent à ne pas céder sur mon désir de vivre la recherche de manière créative, ce qui suppose des ruptures nécessaires dans l'institué de la formation et de la recherche, sans cesser de guetter, de questionner et de se déplacer.

Tout au long de cette Note de synthèse, visant à élaborer l'articulation entre ma démarche et ma posture, il me semble que je construis ma pensée selon une figure qui s'apparente à la spirale, figure déjà présente dans mon itinéraire de 2005 (chapitre I). Je peux voir cette spirale comme une problématique qui se complexifie au fil du temps, à travers l'analyse de ma pratique d'enseignante éclairée par des concepts. La spirale délimite l'objet de recherche, en creusant autour un chemin de théorisation.

Pour moi, la spirale n'est pas achevée. Elle s'enroule mais se déroule aussi, à la fois vers l'intérieur et vers l'extérieur, prenant en compte les dimensions diachronique et synchronique. A chaque moment, dans les différents chapitres (I, II, III), j'opère en quelque sorte une coupe dans la spirale, j'arrête le mouvement, je regarde comment se réalise l'articulation entre les différents éléments, c'est le moment de l'écrit. Quelque chose se déconstruit, puis le mouvement de la réflexion est relancé pour une reconstruction.

A chaque fois, je convoque un autre regard qui permet de complexifier la théorisation. Par exemple, en ce qui concerne la réflexion sur la posture, celle-ci se présente elle-même comme une spirale qui permet de lire toutes les différentes réflexions, comme une clé sans laquelle on ne pourrait pas vraiment les comprendre. Cette spirale de la réflexion sur la posture m'apparaît aujourd'hui revêtir une fonction structurante de l'ensemble, bien que la majorité des textes où je travaille cette question soient plus récents, écrits à la suite d'un changement d'université. En effet, il est possible que lors de ce changement, je me sois éloignée de mon objet de recherche (l'écriture), ou qu'il se soit perdu. Il s'agira alors de le retrouver, enrichi par une nouvelle réflexion sur l'implication de l'enseignant chercheur, en particulier à travers les récits de ma pratique d'enseignante à l'université. (Bydlowski, 1995, Bréant, 2011, 2012).

Dans cette perspective, je tenterai modestement de mettre au jour des points d'articulation entre des registres qui a priori ne se présentent pas sur le même plan, notamment en les distinguant et en montrant comment la dimension épistémologique s'articule avec le registre de l'éthique qui ne peut lui-même jamais être totalement séparé de celui de l'idéologie, ni même de l'expérience esthétique. Je me propose de travailler ce tressage sans méconnaître les difficultés et les ratages possibles. Pourtant, tenter de repérer ces points d'articulation me semble essentiel pour penser l'éducation, et plus particulièrement la question de l'émancipation, même si ce projet ne pourra jamais être totalement abouti.

Ainsi, dans un premier chapitre, j'aborderai mon itinéraire de recherche en montrant que ma posture clinique, poétique et critique s'enracine dans ma démarche de clinicienne qui elle-même prend sa source dans une histoire personnelle en lien avec la psychanalyse, inscrite historiquement dans un contexte sociopolitique particulier. Je tenterai de montrer que cet emboîtement ne relève pas d'une mise en abîme infinie, mais bien d'une articulation dialectique entre des pôles opposés, qui, s'ils sont mis en tension, peuvent alimenter la réflexion fondamentale sous-jacente à la démarche de recherche et à la construction de savoirs.

Dans le second chapitre, je présenterai mes différents travaux, et, à travers eux, l'évolution de ma réflexion théorique concernant mes trois principaux objets de recherche : 1 – Le sujet de l'écriture et les dispositifs d'aide à l'écriture en formation ; 2 – Entre formation, recherche et professionnalisation. Réflexion critique sur la pédagogie dans son rapport avec la professionnalisation et le modèle de la compétence ; 3 – Ma posture d'enseignante à l'université.

Dans le dernier chapitre, je tenterai d'identifier mon positionnement par rapport au champ de la recherche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, et d'ouvrir des pistes d'articulation entre la réflexion théorique concernant la démarche de recherche et la question de la formation à la recherche. En particulier, je souhaite montrer comment l'écriture de recherche, traversée par la reconnaissance tant de la pulsion de vie, que de la pulsion de mort, recèle un potentiel instituant.

Chapitre I – Itinéraire de recherche. De la pratique clinique à la recherche clinique

Ce chapitre portera sur les publications suivantes (figurant dans le volume 2 regroupant mes travaux présentés pour l'HDR), par ordre d'apparition dans le texte de la Note de synthèse :

Bréant, F. (2005). Ecrire et présenter son itinéraire de recherche : un moment clinique. *Education permanente* n° 162, 101-113. « La (re) présentation de soi », coordonné par Rozenn Guibert et Dominique Samson. ACL. (Doc. I)

Bréant, F. (2000). La direction des mémoires. Mode de tutorat et d'accompagnement. La dimension relationnelle. *Revue de L'AECSE* n° 22, 23-25 et 32-38. « La direction de mémoire » R. Bourdoncle et M.L. Chaix (Eds). Paris : INRP. (Doc. XVIII)

Ce numéro de la revue de l'AECSE proposait la synthèse des travaux d'une année de la commission « professionnalité des sciences de l'éducation ».

Bréant, F. (2006 b). Entre le désir de toute puissance et la défaillance, le formateur peut-il s'autoriser de lui-même ? *Communication au colloque CERFEE/LIRDEF Autorité éducative, savoir, socialisation démocratique*. Montpellier, 8 – 9 septembre 2006. Actes, CD Rom. ACTI. (Doc. XIV)

Bréant, F. (2003 b). La discussion en atelier d'écriture. *Les cahiers du CERFEE* n° 19, 123-133. « La discussion dans l'enseignement et la formation » sous la direction de M. Tozzi, Montpellier : Publications Montpellier 3. ACL. (Doc. II)

1 – Relecture de l'itinéraire de recherche : les temporalités de la réflexivité

En 2005, dans le cadre du séminaire mensuel du CERFEE⁶, nous sommes convenus qu'au cours de chaque journée, un membre du groupe présenterait son itinéraire de recherche pendant une heure, suivie d'une demi-heure de discussion, dans le but de mieux nous connaître et de comprendre plus finement la manière dont se sont constitués nos objets de

⁶ CERFEE : Chercheurs et Recherches en Formation, Education, Enseignement. Composante du LIRDEF, EA 3749 Montpellier

recherche. Dès la première présentation, nous avons pu constater qu'un retour aux origines était nécessaire pour saisir le sens de la démarche de recherche : où et comment cela commence-t-il ? Répondre avec rigueur à ces questions exige une forte implication à la fois théorique et affective, forcément reliée à la dimension éthique de la posture de chercheur. J'ai donc eu l'occasion d'écrire et de présenter mon itinéraire de recherche, puis d'écrire un article, « Ecrire et présenter son itinéraire de recherche : un moment clinique » (Bréant, 2005), concernant l'intérêt et les effets de ce travail pour chacun des chercheurs du séminaire.

Je repartirai de la présentation de mon itinéraire évoquée dans cet article. En effet, il me semble aujourd'hui, que l'écriture de cette Note de synthèse avait commencé à ce moment précis, huit ans après la soutenance de ma thèse. Ce fut d'ailleurs une remarque de Françoise Cros lorsque j'ai représenté mon itinéraire, quelque temps après, au sein d'un Groupe de Recherche sur l'Écriture (GREC)⁷, coordonné par Rozenn Guibert au CNAM.

Dans cet article, j'introduisais ma réflexion par un récit concernant la manière dont j'avais préparé mon itinéraire. Touchée et stimulée par la présentation métaphorique et esthétique d'un collègue, cherchant à me représenter mon itinéraire, je me mis à écrire régulièrement dans mon journal de recherche. Au fil du temps, me sont apparues deux manières différentes de le mettre en forme, l'une synchronique (ou systémique) et l'autre diachronique (ou historique).

La complémentarité de ces deux approches m'a permis de mieux comprendre l'origine de ma démarche de recherche, et, en éclairant mon cheminement, elle m'a permis de cerner plus précisément le fil conducteur qui traversait la construction de mes objets de recherche. Le plaisir de voir l'itinéraire prendre forme à la fois dans l'espace et dans le temps allait de paire avec la prise de recul qui s'est opérée à ce moment là, me donnant ainsi une confiance accrue pour avancer dans l'ensemble de mes travaux. C'est ainsi que je fabriquai très artisanalement, à l'aide de feutres de couleur et de peinture, deux posters montrant comment je concevais la complémentarité de ces deux approches, pour *habiter en poète la posture de praticien chercheur*.

A partir de ce récit, je repérais comment ce travail de préparation s'inscrivait dans une dynamique qui entremêle la satisfaction personnelle liée à l'affectif et celle liée à la rigueur de la démarche scientifique, notamment à travers la perspective de la présentation devant les collègues. En anticipant le regard de l'autre, la représentation de l'itinéraire pour soi et la représentation pour les autres, intimement liées, conditionnent le travail de l'écriture. Je

⁷ Le Groupe de Recherche sur l'Écriture (GREC), composé en majorité des participants du groupe de l'INRP (Cros, 2006), visait à poursuivre les travaux de ce groupe.

souhaitais en effet que le style soit en cohérence avec ma démarche et mes objets de recherche, me permettant ainsi d'assumer mon implication tout en m'en distanciant.

Au cours de ce temps de préparation, les grandes lignes de l'approche synchronique (schéma 1 – page suivante) me sont apparues assez rapidement. Par la suite, les reprises successives de ce schéma m'ont permis d'affiner ma représentation, en particulier de préciser et de nuancer les différents domaines de références, de repérer les différents niveaux d'analyse et de clarifier mes valeurs. Elles m'ont permis d'intégrer et d'articuler certains aspects éloignés les uns des autres, parfois contradictoires, me conduisant ainsi à découvrir et définir des lignes de tension entre quatre séries de pôles opposés. Mon chemin de recherche s'apparente alors à une spirale qui traverse ces lignes de tension, en effectuant des passages ou des sauts, permettant l'élaboration d'une pensée complexe. Dans ce schéma, dont le centre est l'écriture, la démarche clinique (représentée par le cercle noir), indissociable du questionnement éthique, permet d'ouvrir des passages spatio-temporels entre la pratique et les concepts. Les principaux auteurs qui jalonnent mon travail réflexif apparaissent alors, soit au sein des pôles que j'ai pu repérer, soit sur les lignes de tension. En reprenant plus tard ce schéma sur ordinateur, j'ai dû simplifier les formes, et surtout, je n'ai pas trouvé le moyen technique pour dessiner la spirale.

Lors de la présentation devant les collègues, en introduisant ma réflexion par cette approche synchronique, le récit chronologique de mon itinéraire prenait sens. Il devenait un objet de connaissance pour mes collègues et, comme un retour de connaissance sur moi-même, il constituait un objet essentiel au sein du processus de reconnaissance. En empruntant le chemin de la spirale, le sujet du récit tente d'articuler tous les autres points. Cependant, à travers l'écriture, le retour en ce point central du travail de la langue permet de donner forme parfois à ce qui échappe à la représentation. Dans l'abandon de l'image de soi, l'écriture advient, traversant l'image, comme un mouvement symbolique, vers l'inconnu de soi. Écriture en devenir, ignorée, imprévisible, à la fois sertie et incertaine, toujours inachevée.

Dans cette spirale, Roland Barthes (1977) m'accompagne tout particulièrement lorsqu'il nous convie à ne pas mettre d'un côté les savants, les chercheurs et de l'autre les écrivains et les essayistes. Il nous propose une conception de l'écriture où les mots ont de la saveur (savoir et saveur ont en latin la même étymologie) : « *Les mots ne sont plus conçus illusoirement comme de simples instruments, ils sont lancés comme des projections, des explosions, des vibrations, des machineries, des saveurs : l'écriture fait du savoir une fête.* » (Barthes, 1977, p. 20).

Cette saveur, on la retrouve sous une autre forme chez Clifford Geertz (1996), pour qui la qualité littéraire des écrits s'avère être un critère de construction de savoirs. En effet, la manière dont l'auteur habite la distance entre le terrain et le discours de l'écrit, prenant en compte et reconnaissant la part d'imaginaire dans la construction des savoirs, fait partie intégrante, selon lui, de la notion de compétence professionnelle de chercheur. L'auteur se révèle au cœur du travail d'écriture dans lequel sa capacité à transmettre est à l'œuvre :

« *L'hésitation qui se manifeste en termes de signature par la question jusqu'où, et comment, s'impliquer dans le texte, se manifeste en termes de discours par la question jusqu'où, et comment, le composer imaginativement ?* ». (Geertz 1996, p.27).

Autrement dit, nous ne pouvons évacuer l'imaginaire, nous ne pouvons que l'élaborer. Nous n'avons pas accès à une réalité hors celle de celui qui pratique, avec son imaginaire. C'est pourquoi il est intéressant de retracer l'histoire du parcours du chercheur, afin de repérer comment les objets de recherche prennent forme, entre l'imaginaire et le travail symbolique. C'est ce que j'ai tenté de synthétiser dans un document qui constitue l'approche diachronique (schéma 2), c'est-à-dire la trame historique montrant les articulations entre les éléments de mes activités professionnelles et extra professionnelles avec mes objets de recherche.

Dans cette approche, les concepts sur lesquels j'ai travaillé apparaissent dans les titres de mes travaux (thèse, articles et ouvrages collectifs). En 2005, au moment de cette présentation, d'autres de mes travaux sont en cours, concernant en particulier *les écrits comme objets transitionnels*. Et pour approfondir la question du sujet dans son rapport à l'écriture, le concept de *narcissisme* vient occuper une place centrale.

Aujourd'hui, en relisant cet itinéraire, je me reconnais bien à travers l'articulation entre ces deux schémas synthétiques. Dans le schéma 1, synchronique, le mouvement de la spirale est toujours présent, s'enroulant autour d'un point central traversé par les mêmes lignes de tension. Je reconnais ma manière d'analyser les processus tout en menant une interrogation réciproque d'un pôle à l'autre. Je cherche en effet à dépasser la contradiction et à mettre en œuvre une réflexion dialectique qui vise à ne pas cliver mais à ouvrir, dans l'entre deux, un espace de création et de transformation de la pensée.

Cependant, dans ce schéma, ce qui figure au centre ne serait plus seulement l'écriture, mais *le sujet dans son rapport à l'écriture* ainsi que *les conditions permettant l'écriture réflexive*, en tant que processus de formation. Au cercle noir représentant la démarche clinique (articulée au questionnement éthique), j'ajouterais les termes de *poétique* et *critique* qui précisent et

nuancent mes orientations au sein même de l'approche clinique. Et, directement en écho avec ces termes, j'ajouterais une nouvelle ligne de tension, ou plutôt un large cercle qui traverserait toutes les autres lignes et qui serait nommé, selon les concepts de Castoriadis : *imagination radicale singulière* et *imaginaire social instituant*. J'approfondirai cet aspect dans le chapitre III.

Entre ces deux cercles, des auteurs implicitement présents en 2005, y trouveraient leur place pour travailler la transdisciplinarité : M. Mannoni, psychanalyste, Devereux, ethno-psychiatre, Rancière, philosophe, Chomsky, linguiste et philosophe, Lévi-Strauss, anthropologue, m'apparaissent aujourd'hui, encore plus indispensables. Et, au sein du courant de recherche clinique en sciences de l'éducation, C. Blanchard-Laville et M. Cifali, avec qui je travaille régulièrement dans le cadre du REF, représentent des points de repère essentiels sur lesquels je peux m'appuyer pour m'autoriser à exister moi-même en tant que chercheuse clinicienne.

En ce qui concerne le second schéma, diachronique, pour le déplier, il me semble qu'un récit s'impose. En effet, je suis d'abord une clinicienne et ma posture de chercheuse clinicienne s'est construite à partir de ma pratique de clinicienne bordée par la psychanalyse, la création artistique, l'analyse sociopolitique et l'écriture.

2 - Une clinicienne praticienne en éducation et formation

Le récit qui va suivre vise à repérer les origines de ma pratique clinique, en psychiatrie, en éducation et en formation. Jusqu'à ce que je m'engage dans ce que l'on appelle la démarche clinique de recherche en sciences de l'éducation et que je me reconnaisse et me revendique comme clinicienne, le terme de clinique, d'abord associé à la psychologie, ne retenait pas particulièrement mon attention. C'est en portant un regard sur mon itinéraire de recherche que j'ai pu repérer ce qui, dans mes différentes fonctions, relève de la clinique. Mes visées pédagogiques et ma manière d'être enseignante aujourd'hui sont le fruit de toutes les transformations opérées au cours de mes changements professionnels qui ne sont pas sans rapport avec des engagements plus personnels en matière de psychanalyse, de création artistique et de critique socio-politique.

A travers ce récit, je tenterai de montrer comment l'objet *écriture* est arrivé au centre de ma pratique clinique, intimement liée à la mise en œuvre de conditions pour une démarche créative.

2 – 1 - A l'origine, la psychanalyse

2 – 1 – 1 - Entre psychanalyse et politique

En cherchant le moment d'origine de ma pratique clinique, me vient une première réponse : c'est peut-être lorsque *tu* cesses de croire en Dieu que ça commence ? 15 ans. En effet, il me semble que c'est l'âge où j'ai commencé à m'intéresser à la psychanalyse. Certes avec des ouvrages de vulgarisation, mais qui, malgré tout, m'indiquaient un chemin pour questionner plutôt que trouver à tout prix des réponses. Je cherchais sans doute une manière de construire mon *autonomie* (Castoriadis). Parallèlement, je commençais à m'intéresser à la création artistique, à partir de la musique et de mon *étonnement* (Gargani, 1988) devant des reproductions de Van Gogh. Je cultivais ainsi mon jardin secret, à l'abri des commentaires de mes parents commerçants, qui avaient pourtant prévu pour moi un avenir de comptable. Puis, durant deux années en Sciences économiques, la question de la création est revenue au centre de ma vie : pour moi il s'agissait avant tout de *vivre créativement* comme le dit Winnicott (1970). Avoir le *sentiment d'être vivante, sentir que la vie vaut la peine d'être vécue*. D'abord, en rencontrant un groupe de peintres et de céramistes, je découvrais que si la création est une démarche personnelle, elle est aussi une démarche en lien avec d'autres personnes et avec d'autres modes d'expression comme la musique et le théâtre... Mais, à cette époque, c'était d'abord pour moi du côté du loisir...

Puis, avec Mai 68, j'effectue une importante rupture dans mon projet professionnel, je décide de suivre une formation à l'IUT carrières sociales de Rennes et de devenir animatrice socioculturelle. Quelques points de réflexion balisent alors ma démarche :

La culture et la création artistique ne sont pas réservées à une élite, il ne suffit pas d'être spectateur. Une expérience de création est à vivre en tant qu'*amateur*, au sens de Barthes, avec tout le potentiel critique et subversif que comporte cette expérience. C'est une expérience à vivre qui subvertit les normes et les rapports de pouvoir, afin de se sentir fort pour lutter contre « la société de consommation ». Cette réflexion s'inscrit dans la mouvance de la critique de la société du spectacle de Guy Debord (1967).

La formation à l'IUT Carrières sociales de 1969 à 1971, c'est à la fois créer et faire créer. Le dispositif de formation repose sur la notion d'*autogestion*. Les mots clé : *Emancipation* et *Autonomie*. On allait chercher nous-même des artistes et des spécialistes. On les rencontrait,

on les faisait venir pour nous faire travailler, on allait voir des expositions... on réalisait des expositions de nos travaux.

Ces explorations et ces découvertes nous mettaient à l'épreuve du rapport à l'œuvre, du regard de l'autre et nous permettaient de développer notre réflexion critique concernant la place et la fonction de l'art, pour soi-même et dans la société. Les remises en question étaient parfois déstabilisantes, mais elles se déroulaient dans un espace protégé. C'est ce qui nous permettait de découvrir le registre de l'inconscient, avec ses surprises, et malgré tout de renforcer le sentiment d'estime de soi. En même temps, par la dimension collective de la création, on touchait au politique. On touchait au politique par la rencontre avec l'éthique, à travers des questions fondamentales : quelle est notre conception de l'Homme ? Quelles valeurs, quels projets de vie en société sous-tendent nos pratiques d'animation et d'éducation ?

Cette formation à l'IUT s'appuyait sur les théories de Marx, de Freud et de Marcuse, sur les courants et les pratiques alternatives de la pédagogie, Freinet en particulier. Nous avons la chance de travailler avec Paul Le Bohec (2007), ancien instituteur, qui fut l'un des premiers collaborateurs de Freinet.

Bien des années plus tard, notamment lors de mon retour à Rennes en 2008, j'ai pris conscience que tout ce que j'ai fait depuis l'IUT prenait sa source dans cette expérience de formation, où les processus de création étaient au centre : création de soi, création d'objets, création de pratiques innovantes, création de savoirs sur soi et sur le monde. Le fil rouge qui traversait cette formation pourrait être représenté comme une ligne de tension entre psychanalyse et politique. Même si cela peut paraître *démodé* aujourd'hui, j'ai toujours maintenu ce fil. Et je pense maintenir encore ce fil, dans le contexte actuel de l'éducation et de la culture, où la conception économiste, gestionnaire, rationalisante et positiviste semble prendre le pas sur une conception humaniste de l'éducation et de l'apprentissage.

Ainsi, la psychanalyse revenait, comme *une vieille connaissance*, mais cette fois-ci, pour me permettre de soutenir que le rapport au groupe et la bonne volonté ne suffisent pas en matière d'animation socioculturelle et plus largement dans l'éducation, ni pour penser, ni pour agir. Quelle est la nature des processus qui font frein ? Qu'est-ce qui empêche de créer et de penser ? Qu'est-ce qui empêche de travailler en groupe ? Le désir de pouvoir ? Le désir de soumission ? Les croyances ? La découverte de ces points obscurs dans les groupes m'amenaient à penser que le désir de changement, historiquement marqué par 68, ne pourrait jamais être satisfait tant que les individus ne s'engageraient pas dans un travail d'analyse de leurs propres points obscurs. Dans ce mouvement de réflexion, les études en DESS de

psychopathologie clinique à l'université ont représenté un bon moyen pour aller rencontrer la psychanalyse. Mais, en approchant la psychanalyse, je me suis vite rendu compte que seule la *cure* permettrait cette rencontre. Le chemin qui me conduisait ainsi vers la décision de commencer une psychanalyse relevait d'une intrication profonde entre ma démarche personnelle et ma démarche professionnelle. En effet, lors de mes stages en psychiatrie, le regard que je portais sur la posture de la plupart des soignants devenait très critique : je les percevais très *barricadés* dans leur normalité, se protégeant *comme des fous* contre la folie. Je ne voulais pas devenir comme eux. Mais apparaissait alors un autre risque, celui de *basculer* du côté des fous. En dévoilant radicalement certains aspects obscurs liés à l'ambivalence des désirs, ce monde de la folie se révélait très attirant. Cependant, la souffrance manifeste de ces hommes et de ces femmes, non seulement enfermés dans leur délire, mais surtout dans le rejet de leur environnement, ne donnait guère envie de leur ressembler. Profondément bousculée par cette rencontre, tant avec la folie qu'avec le monde de l'hôpital psychiatrique, je n'avais pas d'autre choix : continuer ma formation de psychologue clinicienne n'était possible qu'à la condition de m'engager dans une cure psychanalytique. La psychanalyse répondait en quelque sorte à mon désir de m'émanciper moi-même et de m'émanciper des modèles dominants, dans le registre du savoir et de la vie en société. Elle répondait à mon désir de m'analyser, comme point d'ancrage pour comprendre mon environnement, comme point d'ancrage pour penser, pour ne pas subir la réalité, mais devenir sujet capable d'assumer mes conflits intrapsychiques : être dans le mouvement de la pensée et me donner un cadre pour continuer.

Était-ce le début d'une posture éthique dans la vie ? Probablement, mais, dans le monde de la psychiatrie, je constatai que la psychanalyse ne suffisait pas. D'un point de vue sociopolitique, voir et sentir de l'intérieur les moyens utilisés pour se protéger de la folie, voir et sentir comment la psychanalyse était « récupérée » par le discours médical, tout cela m'incitait à la révolte et à la recherche d'alternatives. C'est ainsi que je lus de nombreux ouvrages racontant et analysant des expériences dans la mouvance de l'anti-psychiatrie (Gentis, Laing, Cooper, Tosquelles, Oury J., Deligny, Mannoni M.). Je contribuai à créer le GIA (Groupe Information Asile) de Montpellier, puis je pris l'initiative d'organiser plusieurs voyages en Italie (voyages d'études et film avec des étudiants de l'IRTS) pour rencontrer le mouvement « *Psichiatria Democratica* », dont certains de ses leaders : Basaglia, Casagrande, Jervis. Les expériences de fermeture des hôpitaux psychiatriques visant à insérer les fous dans la cité, dans les écoles, les centres culturels, les entreprises... étaient passionnantes. Le travail réalisé avec la population pour créer des lieux ouverts nous laissait pantois. Le clivage entre

psychanalyse et politique était très marqué à la même époque, en France, mais plus particulièrement en Italie. Et, nous faisons l'hypothèse que c'était grâce à ce clivage que les expériences furent si créatives, tant sur le plan des relations humaines que sur celui des activités artistiques, mais que c'est peut-être *aussi* à cause de ce clivage que ces expériences n'ont pas duré. Cependant, l'analyse mériterait d'être approfondie, mais dans l'immédiat, ce n'est pas mon objet.

Mon objet consiste plutôt à repérer comment ces expériences en psychiatrie ont constitué un point d'ancrage réflexif déterminant pour ma pratique clinique ultérieure. En effet, la psychanalyse (la cure et la théorie) se trouve bien à l'origine de ma démarche et de ma posture cliniques, mais elle se manifestera toujours dans une tension dialectique, d'une part avec la dimension institutionnelle et sociopolitique, et d'autre part avec la dimension créative et artistique.

2 – 1 – 2 - Entre psychanalyse et création

Dans toutes ces pratiques alternatives rencontrées, la question de la création artistique apparaissait toujours au centre, comme une expérience existentielle fondamentale,

- soit proposée comme le plus beau moyen de guérir. On peut se rappeler l'expérience de Marie Barnes (1973) devenue peintre dans le lieu de psychiatrie alternative « *Kingley Hall* » en Grande Bretagne, animé par Ronald Laing (1972) et David Cooper (1978).

- soit comme une expérience existentielle fondamentale, radicalement subversive vis-à-vis des normes et des modèles idéologiques dominants.

Je rentrais de mon second voyage en Italie lorsque j'ai été recrutée comme animatrice à l'hôpital psychiatrique (de Nîmes) dans lequel le médecin chef tentait d'introduire des activités s'inspirant timidement de la *psychothérapie institutionnelle* (Oury J., Tosquelles). C'est dans cet esprit que nous organisons des séjours au Mas de l'Euzières en Cévennes, avec des soignants et des soignés de l'hôpital psychiatrique. Un intervenant plasticien proposait des situations originales. On créait individuellement et collectivement. En faisant, on apprenait. En apprenant, on créait. Et en créant, on allait mieux. On revenait à l'hôpital avec des expositions et des films. Cela relançait la dynamique des ateliers de création que nous animions, à deux animatrices, ma collègue en arts plastiques et moi-même en écriture et en théâtre.

En vivant ces expériences de création collective et en constatant leurs effets éducatifs et thérapeutiques sur les patients, les principes sur lesquels je pouvais m'appuyer se précisaient : une réelle interaction se construisait entre les séances de psychothérapie avec le psychiatre, les entretiens d'inspiration psychanalytique que je réalisais et le travail de création en atelier. Cependant, ce travail rencontrait des limites liées la plupart du temps à la rigidité institutionnelle et aux résistances de soignants très peu formés aux questions de la maladie mentale. Pour développer et ouvrir notre travail, je proposais de nous inspirer davantage des pratiques de secteur de la région parisienne (Lainé, psychanalyse et politique), de celles de la clinique Laborde (Oury J., Guattari, psychanalyse et création) et de l'expérience italienne (Basaglia, création et politique). J'ai sans doute voulu aller trop vite et me suis heurtée à des obstacles infranchissables liés à des questions de prérogatives et de pouvoir. Je pense qu'à cette époque, je ne tenais pas vraiment une posture clinique. J'étais très fortement impliquée à la fois *dans* l'action et *dans* mon propre désir de changement. Pourtant, à travers l'analyse de cette expérience, comportant des éléments de réussite et d'échec, la complexité de ma posture de clinicienne se construisait.

Une année sans emploi (79-80, avec une petite allocation chômage) fut une période propice pour lire (je me souviens avoir lu toute l'œuvre de Duras), réfléchir, écouter de la musique, voir de la peinture et me lancer dans une formation d'acteur, me mettant ainsi à l'épreuve d'un travail de création personnel, expérience que je n'avais fait qu'effleurer jusque là (en écriture, musique et danse).

Lorsque j'ai trouvé un emploi d'éducatrice en IMP (en 80, d'abord à mi-temps), j'ai pu continuer à « faire du théâtre », notamment en intégrant une troupe, en tant que comédienne professionnelle dans un spectacle qui a tourné pendant une année. Ensuite, pendant cinq ans, parallèlement à mon emploi d'éducatrice, je participais régulièrement à des stages de formation d'acteur.

Ce ne fut pas sans conséquence sur la nature de mon travail éducatif à l'IMP, en particulier dans les ateliers d'expression (arts plastiques et théâtre) que j'animais. Je me sentais beaucoup plus à l'aise dans la démarche créative, ce qui me permit de proposer des activités s'apparentant de manière plus directe à *l'art thérapie*. Durant la même période, j'intervenais ponctuellement dans une école d'éducateurs, en analyse de pratique, en accompagnement des mémoires et lors de sessions de formation centrées sur le théâtre. Ma posture clinique se précisait au sein même de ma pratique d'éducatrice-thérapeute. Et, à travers ces moments de

formation, elle se construisait de plus en plus clairement sur la ligne de tension entre psychanalyse et création.

2 – 2 - Vers L'objet écriture

L'Institut Médico-Pédagogique (IMP), dans lequel j'étais éducatrice (1980-1986), accueillait en internat des jeunes filles (de 8 à 18 ans) manifestant des troubles du caractère et du comportement. Après quelques années pendant lesquelles, avec l'appui de la direction, les pratiques éducatives évoluaient lentement vers l'autonomie et l'émancipation, la Directrice nous imposa soudainement un nouveau projet pédagogique. Celui-ci se référait à un modèle éducatif dont les méthodes nous semblaient relever davantage du dressage que de l'éducation, nous obligeant ainsi à opérer une sorte de régression dans notre mode d'accompagnement des jeunes filles. Les ateliers que j'animais étaient aussi remis en question. Plus de la moitié des éducateurs (15 environ) et quelques membres des autres personnels de l'établissement (dont les veilleurs de nuit) entrèrent en conflit avec la direction. Je participais à ce mouvement de protestation qui devint rapidement un groupe de réflexion en grève. Nous dénoncions l'incompétence pédagogique de la direction et cherchions les moyens pour défendre nos pratiques. C'est ainsi que nous avons pris contact avec le syndicat majoritaire et un collectif de travailleurs sociaux très actif sur la ville. Après échanges et discussions, nous avons décidé, en repartant de nos pratiques, d'écrire un projet pédagogique innovant, argumenté avec les références théoriques, notamment la psychanalyse, qui constituaient pour nous les points d'appui indispensables pour penser l'évolution de la prise en charge institutionnelle qui nous paraissait nécessaire.

Nous étions trois à écrire et à mettre en forme ce qui émanait de notre travail collectif. Nous avons ainsi produit un document de 40 pages qui pouvait finalement s'apparenter à un *mémoire professionnel*, au sens où Françoise Cros (1998) a pu le définir. Nous avons envoyé ce document au Conseil d'Administration de l'IMP, au syndicat, au collectif de travailleurs sociaux et à la DDASS. Notre but consistait à faire comprendre aux partenaires et instances de tutelle ce qui constituait l'essence de notre projet et ses implications pratiques, épistémologiques et éthiques dans le contexte socio-éducatif de l'époque.

Après la lecture de notre écrit, l'inspectrice de la DDASS a mis en place une commission d'enquête. Cette dernière a débouché sur une injonction faite au C.A. de l'association qui

gérât l'IMP : le licenciement de la Directrice pour cause d'incompétence pédagogique. Il est à noter qu'il était extrêmement rare qu'une personne en fonction de direction soit licenciée pour ce motif. Les fautes professionnelles reconnues et les quelques licenciements qui pouvaient se produire étaient le plus souvent consécutifs à des actes jugés répréhensibles par la loi, par exemple dans les domaines des mœurs (viol, pédophilie), de la violence corporelle (coups et blessures) ou de la gestion financière (vols, malversations). Après le licenciement de la directrice, un nouveau directeur a été recruté pour mettre en place le projet que nous avons soutenu. Autour de cette décision, les commentaires que nous avons recueillis ont bien confirmé que notre écrit avait permis aux instances de tutelle de nous prendre au sérieux et de réagir très sérieusement à notre argumentation.

Nous étions évidemment très heureux de cette issue que nous espérions, mais qui nous a malgré tout surpris. C'est à ce moment là que, par hasard, j'ai eu connaissance de l'emploi (partiel, très précaire) créé à l'université pour trouver des remèdes aux difficultés d'écriture des formateurs en formation. Encore sous le choc de cette expérience, intellectuellement et émotionnellement très riche, j'ai décidé de me lancer dans l'aventure. En effet, j'avais là l'occasion de faire passer le message : produire une écriture réflexive sur sa pratique peut avoir un rôle régénérant pour celui ou ceux qui écrivent, mais peut avoir un rôle instituant, comme celui de soutenir un projet innovant, comme celui de convaincre les financeurs de l'opportunité d'un projet.

Voilà la certitude qui m'habitait lors de mon arrivée à l'université. Restait alors à trouver les moyens, les méthodes et/ou la manière de permettre aux personnes de passer au *travail de l'écriture*. Mes premières intuitions fondées sur mes diverses expériences de création, et particulièrement autour de l'écriture, se référaient à la notion de plaisir. Ainsi, la seconde chose importante qui allait constituer un axe de travail pouvait être formulée sous la forme d'une question : comment retrouver ou trouver le plaisir d'écrire et par là même le plaisir de penser ?

Ainsi, ce nouvel emploi constituait une sorte de *challenge*, en particulier vis-à-vis d'un grand nombre d'enseignants, qui, de la maternelle à l'université, considèrent l'écriture comme un instrument ou un outil et son apprentissage comme relevant essentiellement de la technique.

Dès l'instant où je commençais à travailler à l'université, il apparaissait que le rapport à l'écriture se constituait en même temps, comme objet de ma pratique et comme objet de ma recherche. Cependant, la posture clinique que j'avais construite au cours de mes fonctions précédentes d'animation et d'éducation se trouvait brutalement déconstruite. J'allais devoir

reconstruire cette posture à travers mes visées dans le travail de formation et à travers les dispositifs que j'allais concevoir et mettre en œuvre.

J'ajouterai un point important relatif à cette période de déconstruction et de reconstruction de ma posture : la reprise de la psychanalyse personnelle, après sept années d'interruption. En effet, un an avant mon arrivée à l'université, (donc peu de temps avant la grève à l'IMP), je décelai un certain malaise dans ma fonction d'éducatrice. D'une part, il me semblait nécessaire d'aller plus loin dans la clarification de mon désir d'éduquer. D'autre part, sentant monter le conflit avec la Directrice de l'IMP, je souhaitais approfondir ce qui, venant de moi, me poussait dans des impasses institutionnelles dans lesquelles j'étais finalement licenciée, toujours décalée ou trop critique, comme ce fut le cas dans mes deux emplois précédents. Le caractère répétitif de ces situations ne me convenant pas, je m'interrogeais alors sur la nécessité de faire des compromis sans perdre de mon *impulsion personnelle* (Winnicott). Parallèlement, j'écrivais et je commençai la pratique du Taï chi. Mon travail réflexif, s'enracinant essentiellement dans la psychanalyse, a porté ses fruits, puisque dans la situation de conflit, j'ai pu à la fois assumer mon désir de changement et participer à des actions collectives, dont l'écriture. Comme je l'ai mentionné plus haut, c'est moi qui ai décidé de partir après le départ de la directrice et l'arrivée du nouveau directeur.

2 – 3 - Mes visées en matière de formation

Lorsque j'analyse les différents moments de ma pratique de formatrice, puis d'enseignante, mes visées s'organisent à travers quelques points communs essentiels :

- Faire émerger chez les étudiants un questionnement qu'ils vont s'approprier ; les accompagner pour travailler avec le doute, l'incertitude, l'imprévu. Les apprivoiser à un questionnement sur leur rapport au savoir, les amener à se confronter au difficile.
- Les faire travailler en groupe (quand c'est possible), dans un esprit de discussion, de délibération, de coopération.
- Leur donner des repères théoriques, en particulier sur les concepts psychanalytiques pertinents en matière d'éducation et de formation. Leur donner des pistes d'une approche

multi-référentielle indispensable à la compréhension des situations éducatives toujours inscrites dans des fonctionnements institutionnels.

- Leur donner le goût de lire et d'apprendre.

- Les faire réfléchir sur l'implication subjective (affective, idéologique, politique...), liée au questionnement éthique, dans les métiers de l'éducation et dans la recherche.

- Faire émerger le potentiel instituant et transformant de la démarche de création.

Pour l'essentiel, il s'agit de les mettre en posture de chercheur/créateur, dans une démarche clinique, pour les amener progressivement à un travail de conscientisation et à une confrontation avec la question méthodologique ainsi qu'avec la question centrale de l'écriture.

Ces points s'inscrivent dans une visée plus large d'éducation où les termes

autonomie (Castoriadis),

autorisation (Ardoino),

émancipation (Rancière, Chomsky),

sont au centre.

Les notions de visée et de chemin se superposent parfois, notamment si l'on considère que l'on cherche à favoriser une démarche créative, dans laquelle la création de soi (processus de subjectivation) est aussi importante que la création d'objets (imaginaires, réels ou symboliques, objets transitionnels, objets tiers).

Mise en œuvre de conditions pour la création

Ce qui deviendra alors essentiel sera la manière de faire jouer les tensions et les paradoxes, à travers l'agencement du dispositif et à travers la manière dont le sujet enseignant va l'habiter et le faire vivre. Je reviendrai plus longuement sur ces questions, principalement dans le chapitre II, lorsque j'aborderai *le sujet de l'écriture*, les dispositifs d'aide à l'écriture en formation, puis ma posture. Afin de tirer les premiers fils de ma réflexion, je présente ici les éléments les plus significatifs pour qualifier les modalités de ma posture.

L'improvisation

En formation, c'est un peu comme au théâtre, il y a un texte d'auteur, la mise en scène et l'interprétation, et dans cette interprétation, on laisse plus ou moins de place à

l'improvisation. Si je porte un regard sur ma manière de faire dans certaines situations qui relèvent de l'analyse de pratique, de l'animation d'ateliers d'écriture ou de l'accompagnement individuel, je pourrais en faire la description suivante : j'ai bien sûr des principes, une trame d'intervention en fonction d'objectifs de formation. Mais ce qui m'apparaît essentiel est la part importante laissée à l'improvisation. J'invente dans l'action, je joue à créer des intervalles, pour interroger, pour penser, pour comprendre. Je me déplace dans différentes fonctions (apports de théorie, analyse, accompagnement). Je propose de travailler à partir d'associations d'idées, afin de laisser surgir la relation entre l'inconscient et le rationnel. J'instaure des moments où *l'attention flottante* est à l'œuvre (Bréant, 2000). On tire un fil, on effectue un rapport entre l'abstraction et les opérations concrètes.

A travers des propositions de jeu, il s'agit de provoquer des situations parfois incongrues, en amenant des objets hors champ, décalés, afin de créer des surprises, des tensions, des passages... Pour réfléchir, pour penser, pour créer.

Le doute fait cadre

Cette formule de Philippe Lacadée (2007)⁸ évoque pour moi une manière de laisser surgir le chaos et d'organiser le chaos (Balandier, 1988). En posant des questions, en émettant des hypothèses, en se laissant guider par l'intuition, on laisse la place au doute, à la défaillance, à l'expression de l'angoisse. (Bréant, 2006 b).

Travailler la relation entre l'intime et le collectif

L'essentiel consiste à travailler le paradoxe selon lequel le sujet est à la fois fondamentalement singulier et fondamentalement social, dans l'espace et dans le temps. (Bréant, 2003 b). Ce paradoxe est abordé à travers des questions concernant le rapport entre le sentiment d'estime de soi et la création collective : comment vivre et créer avec les autres, sans être soumis au seul registre des pulsions ? Comment envisager les différentes fonctions des différents objets présents au sein du processus de création ?

Les objets transitionnels permettront d'effectuer des passages entre le voyage intérieur très intime et le voyage extérieur tourné vers les autres et les objets, des passages susceptibles de favoriser le processus de création de soi. A travers l'exploration, l'excursion, l'illusion, le rêve, en racontant des histoires, il est possible de travailler le rapport que la fiction entretient avec la question de la vérité. Se pose alors la question de la fonction des objets tiers, en tant

⁸ Philippe Lacadée, psychanalyste dans la région de Bordeaux, est coordonnateur des laboratoires du CIEN (Centre Interdisciplinaire sur l'Enfant). Il intervient au collège de Bobigny et dans de nombreux collèges.

que garants symboliques (par exemple, des savoirs, des dispositifs et des méthodes) du processus de création. Dans quelle mesure seront-ils nécessaires pour différer et déplacer la satisfaction pulsionnelle ? Permettront-ils de mettre en œuvre des situations de création collective, s'écartant de la reproduction, capables de favoriser la sublimation ? A quelles conditions la délibération et la coopération favoriseront-elles l'élaboration d'une pensée critique en lien avec le processus de création ?

Parler et donner la parole

En instaurant des dispositifs visant le plaisir de penser et les processus d'autorisation, d'autonomie et d'émancipation, je souhaite créer un espace favorisant la création de soi. La place d'*éros* est essentielle à la fois pour les participants et pour celui qui propose le cadre (l'enseignant chercheur) en tant que garant symbolique d'un possible vivre ensemble, d'un potentiel de richesses qui s'échangent, qui enrichissent le groupe, dans lequel chacun peut y puiser de l'énergie. Il me semble que c'est ce qui permet de redynamiser la pulsion de vie nécessaire pour accepter de prendre en compte la pulsion de mort et de la symboliser, notamment dans le développement de la dimension critique. En ce sens, mon rôle d'enseignant chercheur consiste à ouvrir des chemins d'exploration, des sentiers qui s'écartent des grandes voies déjà toutes tracées.

Dans cette perspective, les questions concernant la manière de mettre en œuvre ce travail d'ouverture renvoient aux travaux de la psychanalyse évoquant l'ambivalence du désir au sein de la relation éducative. Comment par exemple l'enseignant assumera-t-il de représenter le père symbolique dont le meurtre (symbolique) est malgré tout nécessaire ? Winnicott (1971) abordait cette question à propos des parents d'adolescents. En effet, pour remplir leur fonction de parents, ceux-ci sont amenés à accepter les désirs destructeurs de leurs enfants sans pour autant cesser de se sentir vivants et de représenter une figure fiable pour ces mêmes enfants. En matière de formation, Kaës (1984) a levé le voile sur l'ambivalence du désir et des fantasmes, tant du côté des personnes en formation que du côté des formateurs. Ainsi, l'enseignant qui s'écarte des modèles dominants peut être amené à déstabiliser l'étudiant dans ses certitudes. Il arrive alors parfois que ses propres fantasmes sur le versant de la destruction entrent en résonance avec les fantasmes de persécution réveillés chez l'étudiant à l'occasion de la situation formative. Ces fantasmes et ces désirs alimentent les phénomènes transférentiels que nous rencontrons dans l'enseignement et la formation, en particulier lorsque nous proposons des dispositifs visant la création et l'émancipation. Dans cette orientation, il s'avère essentiel de créer et d'entretenir des espaces pour accueillir ces

phénomènes sans les stigmatiser, mais au contraire pour les reconnaître et les métaboliser au sein même du processus de création.

Dans cette perspective, il me semble que ce qui caractérise ma posture relève essentiellement de l'autorisation : je m'autorise à incarner le doute, le si peu de savoir, un brin de sagesse, nul pouvoir (Barthes, 1977). J'ai abordé cet aspect dans ma communication (Bréant, 2006 b) au colloque du CERFEE sur l'autorité. A travers l'analyse d'une situation de formation, je montrais comment la notion d'autorité se construisait en lien avec la manière de proposer un dispositif et de s'autoriser à l'habiter subjectivement, en incarnant le désir, la saveur, la fragilité et la défaillance.

Finalement, je peux dire aujourd'hui que ma posture de clinicienne s'est construite au cœur d'une tension entre psychanalyse, politique et création, à travers les passages d'une fonction à une autre : animatrice, éducatrice, formatrice, enseignante chercheuse.

3 - Et une chercheuse clinicienne

3 - 1 – Les origines de la démarche et de la posture cliniques au sein de la recherche

Le tout premier point concerne mon inscription dans le cursus de recherche universitaire. En effet, j'avais le sentiment d'être dans une démarche de recherche personnelle m'appuyant à la fois sur ma propre psychanalyse et sur ma participation à des séminaires et des cartels de l'Ecole de la Cause Freudienne⁹ : une recherche sans produit. Cependant, au cours d'une discussion concernant mon statut précaire à l'université, mon collègue universitaire me dit : « Si tu veux faire une carrière à l'université, il faut faire une thèse ». Je me souviens de l'endroit exact, devant la porte de mon bureau, logé dans un préfabriqué particulièrement vétuste. En réalisant que j'avais vraiment envie de continuer à travailler à l'université, ma décision fut vite prise. Je déposai un projet de DEA en psychopathologie clinique sur *l'écriture et la formation*. Le projet fut accepté.

Le second point concerne la manière dont je me suis *emparée* de la notion de démarche clinique en matière de recherche. Paradoxalement, lors de ma formation en DESS de

⁹ L'école de la Cause Freudienne fut créée par Jacques Lacan en 1981. Le cartel est l'une des instances de travail en groupe (de 5 personnes, 4+1) qui vise une réflexion sans produit.

psychologue clinicienne, je percevais une certaine restriction dans l'usage du terme *clinique* (associé à la psychologie), révélant parfois un détournement des apports de la psychanalyse. Je m'étais donc éloignée du terme *clinique*, tout en m'inspirant de la pratique et de la théorie psychanalytiques au sein de ma pratique d'animatrice ou d'éducatrice, puis en participant à des séminaires de psychanalyse. Ainsi, au moment où j'arrivai à l'université (1986), je n'avais pas spontanément l'idée de qualifier de clinique, tant ma pratique, que ma démarche ou ma posture de recherche. Le terme est réapparu en écrivant mon DEA, et plus fortement en commençant ma thèse, lorsque je me suis trouvée confrontée à un enseignant de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation.

Ayant déjà constaté que les cours de méthodologie avaient souvent pour effet d'inhiber le désir et le plaisir de chercher, j'avais l'intuition qu'il y avait matière à inventer dans ce domaine. J'avais donc commencé à mettre en place des dispositifs d'aide à l'écriture et d'accompagnement à la recherche (chapitre II), sans procéder à des cours magistraux. Cependant, devant relayer l'enseignant en méthodologie dans l'un des dispositifs de formation de formateur (DHEPS)¹⁰, je suis allée humblement assister à plusieurs de ses cours (avant qu'il ne parte). Je pensais avoir beaucoup à apprendre de ce spécialiste.

Malheureusement, mes intuitions se sont trouvées confirmées. En effet, cherchant à appliquer les méthodes enseignées, relevant d'une conception de la recherche à dominante positiviste, les stagiaires en formation perdaient tout intérêt et tout désir de réfléchir. Ce fut l'élément déclencheur qui m'a poussée à développer mes pratiques et à trouver un positionnement en cohérence avec ces pratiques. Je devais non seulement continuer dans les orientations que j'avais choisies, mais je devais aussi défendre ces pratiques aux yeux des spécialistes de la recherche. C'est ainsi que je suis allée chercher des points d'appui chez les psychanalystes en sciences de l'éducation. En découvrant les écrits de M. Cifali, C. Blanchard-Laville, F. Imbert, M.C. Baïetto, J. Filloux, J. Ardoino, cela me permettait d'opérer un retour vers la notion de *clinique* et de travailler sur les apports de C. Revault d'Allonnes (1989) sur la notion de *recherche clinique* en sciences humaines. D'autres auteurs (F. Ben Slama, J. Barus-Michel, 1986) ont clarifié les rapports entre la *Recherche clinique* et la *clinique de la recherche*, notamment à travers la reconnaissance et l'étude du *contre-transfert* du chercheur. Pour tous ces cliniciens chercheurs, Devereux (1991) constitue une référence essentielle.

¹⁰ DHEPS : Diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales délivré dans le cadre des Collèges coopératifs dont le fondateur est Henri Desroche. Le principe essentiel est la formation par la recherche action.

L'écho que je rencontrais à la lecture de ces auteurs constituait un soutien capital pour repérer les points forts qui jalonnaient ma pratique et ma réflexion. Dans le même temps, en commençant à me reconnaître dans un courant de recherche qui commençait à se structurer, je pouvais faire le lien entre ma posture de praticienne, (que je pouvais qualifier de clinique), et ma posture de chercheuse inscrite dans une démarche clinique.

3 – 2 – L'approche clinique : de la pratique à la recherche

Dans l'article déjà évoqué plus haut, (Bréant, 2005), j'ai montré que l'écriture et la présentation de l'itinéraire de recherche constituait « un moment clinique » relevant de la démarche clinique de recherche. En ce sens, il me semblait intéressant de faire un rappel historique concernant les points d'articulation entre la pratique clinique et la recherche clinique. Je résumerai ici ce qui m'apparaît central et opérant pour comprendre les origines de la démarche clinique de recherche et pour appréhender a posteriori les origines de mon inscription dans cette démarche de recherche.

En effet, avant d'être celle des chercheurs, la démarche clinique prend sa source dans la pratique clinique exercée dans le milieu médical. Foucault (1972) rappelle l'étymologie du terme *clinique* : *s'incliner* au chevet du malade afin d'effectuer un diagnostic. La pratique clinique s'inscrit dans une conception de la médecine où l'on cherche à repérer les symptômes pour les traiter. Elle se réfère aux sciences de la nature où le positivisme est dominant et considère le corps comme un objet de la science. A partir de la fin du 18^{ème} siècle, et plus tard, au cours du 20^{ème} siècle, les critiques qui se développent vont permettre de faire évoluer cette conception des sciences médicales vers une conception globale psychosomatique de l'Homme. Dans le même mouvement critique, les sciences de l'Homme vont aussi évoluer. L'Homme ne peut plus être réduit à une conduite référée à une seule clinique positive articulée aux sciences de la nature.

L'avènement puis le déploiement de la psychanalyse influencent ces évolutions, en particulier dans certains courants de la psychiatrie (comme celui de la *psychothérapie institutionnelle* en France). La psychologie clinique, elle aussi influencée par la psychanalyse, se détache des sciences médicales et se développe dans et hors la psychiatrie. Progressivement, la pratique clinique s'appuie de plus en plus sur la dimension relationnelle subjective et intersubjective. Les processus de transfert et de contre-transfert sont reconnus et étudiés. Plus largement, des

praticiens des métiers de l'humain s'appuient sur la psychanalyse pour analyser et transformer leurs pratiques. C'est le cas dans le domaine de l'éducation spécialisée et par exemple dans un mouvement comme celui de la *pédagogie institutionnelle*.

En sciences de l'éducation, la notion d'approche clinique voit le jour avec J. Filloux (1983, 1989) et J. Ardoino (1989). Pour ce dernier, le praticien clinicien se confronte au risque et à la complexité inhérents à toute relation éducative inscrite dans une visée de changement. Il s'engage à coproduire un sens de ce qui se passe. Plus tard, pour Cifali (1996), s'il s'agit de partir d'un déjà là, d'attendus et de repères préalables, il est essentiel d'accepter d'être surpris par l'autre et d'inventer sur le moment la parole ou le geste efficaces. L'intuition, l'intelligence et la sensibilité de l'instant constituent les points forts de cette démarche d'accompagnement. Dans cette orientation, la compétence professionnelle du praticien reposera (Bréant, 2004, 2005) principalement sur sa capacité à mener « *une interrogation sur soi, sur les désirs d'emprise que l'on met nécessairement en jeu.* » (Filloux, 1983, p. 20).

3 – 2 – 1 - Qu'en est-il alors de la démarche clinique en matière de recherche en sciences humaines ?

De la pratique à la recherche, peut-on transposer la démarche ? A priori, il existe une différence fondamentale : si la pratique vise le changement dans la réalité concrète des situations (de soin, d'éducation ou de formation), la recherche, elle, vise la construction de connaissances scientifiques objectivables. Cependant, lorsque l'on approfondit la nature des processus psychiques à l'œuvre dans les situations intersubjectives rencontrées au sein des dispositifs de recherche, par exemple lors d'observations ou d'entretiens, on peut repérer l'existence de phénomènes transférentiels et contre transférentiels. Ceux-ci se produisent le plus souvent à l'insu des personnes en présence, provoquant parfois des effets inattendus sur la situation même. En visant l'objectivité du chercheur, la plupart des sciences sociales ont préféré utiliser des méthodes issues des sciences de la nature pour se prémunir contre ces effets.

Il me semble alors intéressant de remarquer que les psychologues cliniciens (Revault d'Allones, Ben Slama), s'interrogeant sur les méthodes en recherche clinique, se soient tournés vers les travaux, concernant le contre-transfert du chercheur, de Devereux (1991), physicien et ethnologue, pour retrouver l'essence de la démarche clinique au sein même de leur pratique de recherche. Peut-être fallait-il faire ce détour ? Cette remarque pourrait éclairer

mon propre cheminement, lorsque je me suis tournée vers les chercheurs d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, pour articuler ma démarche de recherche avec d'une part ma formation de psychologue clinicienne et d'autre part, avec ma pratique clinique dans les champs de la psychiatrie, de l'éducation spécialisée et de la formation professionnelle à l'université.

A partir de rapprochements entre ses pratiques de chercheur, d'abord en physique puis en ethnologie, Devereux s'est particulièrement intéressé à l'observation. Dans le cadre de ses travaux en ethnologie, dans une société dont la culture était très différente de la nôtre, il raconte comment les conflits entre ses affects et son souci d'objectivité produisaient chez lui une angoisse contre productive. Il évoque comment la reconnaissance des émotions et des sentiments qu'il éprouvait face aux situations observées l'ont amené à s'écarter de ses premières grilles d'observation qui l'empêchaient littéralement de voir autre chose que ce qu'il connaissait déjà. C'est ainsi qu'il effectua une sorte de renversement épistémologique et méthodologique, en insistant sur cette idée que l'observateur est à la fois le centre et la source de connaissance et non plus l'observé-objet-manipulé. Il développa sa réflexion en élaborant le concept de *contre-transfert* du chercheur, en précisant toutefois que le contre-transfert ne relève pas seulement d'une réaction contre un transfert, mais constitue en soi un processus transférentiel. Il propose en effet de considérer que le chercheur ne cessera jamais de reporter *des traces* de ce qu'il fut et de ce qu'il est, dès le moment où il est en position de chercheur. Cette réflexion me semble aller dans le même sens que certaines critiques du courant lacanien (Safouan, 1988) concernant le concept de *contre-transfert* : au sein de la relation analytique, il s'avère plus juste de parler du transfert de l'analysant et du *désir de l'analyste*. Même si la réalité du chercheur est bien différente de celle de l'analyste, serait-il plus juste de parler du désir du chercheur ? Les nuances qui apparaissent dans les travaux des cliniciens en sciences de l'éducation semblent mettre en œuvre ce questionnement, notamment lorsque sont évoqués les processus transférentiels et les *mouvements contre-transférentiels* du chercheur. (Blanchard-Laville, Geffard, 2009, Gavarini, 2007).

Pour Devereux, la réalité du chercheur apparaît composée de deux foyers virtuels, celui des objets de la science et celui de la réalité de transfert. Entre les deux, les passages sont souvent obscurs et, si des conflits inconscients se développent, tout en étant niés, ils peuvent persister et entraver le travail réflexif. Il propose donc de s'intéresser de très près à cette réalité de transfert dans la recherche et dans la science. Ce qu'il appelle *les traces* de ce que fut le

chercheur, ou de ce qu'il est, pourraient faire l'objet d'un travail de transcription, d'écriture et de déchiffrement. Comme le rappelle Ben Slama : « *Alors, c'est vers une épistémologie de l'écriture qu'il faut s'orienter, l'écriture comme source de connaissance scientifique, et non pas seulement comme support et comme mode de conservation-transmission de la science, ainsi qu'on l'entend aujourd'hui, dans un sens certes étroit.* » (Ben Slama, 1989, p.151)¹¹.

Devereux apporte ainsi des repères essentiels pour approfondir la réflexion sur les rapports entre la démarche de recherche et l'écriture, non seulement pour les psychologues, mais aussi pour l'ensemble des sciences humaines et sociales. En recoupant cet apport avec ceux d'Ardoino et de Cifali en sciences de l'éducation, j'ai retenu dans un article initiateur de ma réflexion sur la démarche clinique de la recherche (Bréant, 2005) ce qui m'apparaît comme les principes clés de cette démarche. Je résumerai ces principes qui me semblent encore aujourd'hui constituer une sorte de définition.

L'attention première porte sur la singularité et sur les processus intersubjectifs, concernant tout autant le chercheur que les sujets inscrits dans les situations qui constituent les objets de recherche. En ce sens, la visée de la recherche et la validité des savoirs sont sans cesse questionnés. La méthodologie clinique mise en œuvre, se devant de prendre en compte l'implication du chercheur, exige, pourrait-on dire, une rigueur supplémentaire. Chaque détail est important, en particulier au sein de la relation instaurée pour recueillir des matériaux. Comment articuler le singulier et le général ? Comment faire la place à l'inattendu et au traitement de l'inattendu ? Par exemple, pour accueillir l'inconnu, il est parfois nécessaire de *faire taire* la théorie, mais aussi de sentir quel sera le meilleur moment pour un retour de la théorie, pertinent et opérant. Dans chaque situation, le chercheur est amené à inventer de nouvelles réponses. Son écoute docte et subtile est requise pour entretenir les paradoxes d'une posture clinique inscrite au cœur de la temporalité complexe du processus de recherche.

En relisant cet article de 2005 (vol. 2, doc. I), et parcourant à nouveau les principes de la démarche clinique de recherche, il me semble que, de la pratique à la recherche, la posture clinique est fondamentalement la même. Cependant ce qui diffère s'incarne justement dans la temporalité du travail de l'écriture conçu comme source de connaissance scientifique. Le travail de l'écriture serait alors ce qui permet le passage de la posture de praticien à celle de chercheur. Pourrais-je en conclure qu'en ce qui me concerne, ce qui me relie à mes objets de

¹¹ Dans son article « la question du contre transfert dans la recherche », Ben Slama, chercheur en psychologie clinique s'appuie très largement sur l'expérience et la théorisation de Devereux pour envisager la définition de la recherche clinique.

recherche relève bien de mon questionnement intime de clinicienne, à propos de mon propre passage de la posture de praticien à celle de chercheur ?

3 – 2 – 2 - La place et le rôle de l'écriture au sein de la démarche clinique de recherche

Dans ce même article, je tentais de repérer comment la démarche clinique de recherche trouvait sa richesse dans le travail de l'écriture. En tant que pratique du langage, la construction de l'objet de recherche est une reconstruction du perçu. Elle se réalise en partie à travers le travail de la parole, à condition de mettre en œuvre une complémentarité dialogique entre la liberté d'une parole singulière et l'éthique de la discussion (Bréant, 2003 b). Cependant, si des temps de parole s'avèrent indispensables, la reconstruction du perçu s'exerce au cœur de la contrainte d'écriture, notamment à travers le récit, considéré comme travail d'historicisation où s'articulent les fonctions d'analyse et de création. Par exemple, si les récits autobiographiques, les journaux de bord, les itinéraires de recherche constituent le plus souvent des écrits intermédiaires, ils peuvent aussi se révéler des outils précieux que certains chercheurs, même dans des disciplines comme l'anthropologie, ont parfois publiés en tant que tels¹². Ainsi, au sein de la démarche clinique, le récit apparaît comme source principale de la connaissance scientifique. Néanmoins, il me semble que l'essentiel du travail réside dans la manière dont le chercheur se déplace dans l'écriture, entre la narration et la démonstration. Au cœur de cette tension, le chercheur est amené à se produire lui-même comme objet de connaissance, ce qui ne constitue pas un obstacle à la recherche, mais au contraire peut susciter une réflexion du chercheur sur son propre désir, mais aussi une interrogation sur les outils et les certitudes sur lesquels il s'appuie.

Concernant l'écriture et la présentation de l'itinéraire de recherche, j'ai avancé la notion de « moment clinique » comme l'une des possibilités de mettre en œuvre la démarche clinique. En effet, entre l'écriture et la présentation orale, s'ouvre un espace de représentation de soi qui, par delà la satisfaction narcissique, permet au chercheur d'articuler l'exigence épistémologique avec ce qui, au sein du questionnement éthique relève aussi de la dimension affective. S'instaure alors un moment clinique, qui, bien que ponctuel pour des chercheurs non cliniciens, ouvre un nouvel espace de réflexion sur la recherche, favorisant l'accueil du doute, de l'inachevé et de l'inconnu. De plus, le souci de donner une belle forme à cet

¹² Par exemple, *Tristes tropiques* de Claude Lévi-Strauss et *L'Afrique fantôme* de Michel Leiris.

itinéraire était très présent pour chacun des chercheurs interviewés¹³, interrogeant de la sorte la place de l'esthétique dans le domaine de la recherche. Je posais alors l'hypothèse que la recherche de la belle forme constituait une manière de travailler le rapport entre la narration et la démonstration, produisant ainsi une distance propice à la construction des objets de recherche, distance qui semble ne pouvoir s'opérer qu'en renouant avec le narcissisme. A partir des propos recueillis lors des entretiens, j'avais avancé que chaque chercheur s'était autorisé *un petit voyage transnarcissique* (Green) particulièrement vivifiant pour se représenter aux autres comme *un être manquant* capable de soutenir ses doutes dans l'écriture.

Aujourd'hui, en écrivant cette Note de synthèse pour l'HDR, il me semble que la réflexion effectuée dans mon article (concernant la préparation et la présentation de l'itinéraire) éclaire tout autant les enjeux psychiques de l'HDR. En effet, ce temps de préparation et d'écriture de l'HDR apparaît comme un moment clinique intense où le narcissisme du chercheur est fortement sollicité. Ce moment permet d'affiner l'analyse des ressorts de son implication subjective et, plus largement de repérer la place du narcissisme lors d'autres moments d'écriture au sein de la démarche clinique. Dans le chapitre III, j'approfondirai comment cette dimension narcissique s'inscrit au cœur du désir de chercher, notamment lorsque j'aborderai *le travail du négatif* dans la démarche de recherche.

3 – 3 - La démarche clinique de recherche : entre épistémologie, éthique, esthétique et méthodologie

En retravaillant sur l'histoire et les principes de la démarche clinique de recherche et cherchant à dégager ce qui en constitue l'essentiel, j'ai trouvé les points d'appui qui m'ont permis de m'approprier cette démarche et d'élaborer mon propre chemin de construction (et de déconstruction) d'une posture clinique et critique de chercheuse en sciences de l'éducation.

3 – 3 – 1 - Ecrire à ma manière

Ce chemin de construction passe par la manière dont j'habite la clinique, à travers les différentes temporalités de l'écriture.

¹³ Propos recueillis au cours d'entretiens avec mes collègues enseignants chercheurs.

J'écris. J'écris beaucoup dans mon journal de recherche. J'écris des questions qui naissent au sein de ma pratique de formation ou d'enseignement, dans des situations difficiles, parfois incompréhensibles. Des situations sur lesquelles je bute et que j'aimerais comprendre. Je raconte ce que j'observe, ce que je fais, comment je le fais. J'écris ce qui me vient à l'esprit, des souvenirs, des histoires, des citations d'auteur. J'écris des morceaux de réponse, comme une manière de vivre les questions, qui constitueront les premiers repères (ou balises) d'un chemin de compréhension. Je tente de débusquer les processus en jeu, les processus psychiques et les processus présents au sein même de mes analyses sociopolitiques.

A l'occasion d'un projet d'article ou de communication sur un thème qui m'intéresse et sur lequel je peux apporter ma contribution réflexive, il m'arrive de penser à une situation précise qui constituera mon point de départ. Souvent, j'ai déjà recueilli des discours comme matériaux issus de mes observations. Mais quelquefois, je n'ai rien, juste une situation. Dans ce cas, j'écris de manière plus systématique, mes associations, mes résistances, mes ouvertures... J'explore pour tenter de comprendre mes enjeux personnels : psychologiques, institutionnels et politiques. Je fais des comparaisons avec des situations déjà explorées. Je lis ou relis des auteurs, des articles, des ouvrages, j'écris un début de récit. Selon les cas, je réalise des entretiens cliniques.

Si je suis d'abord actrice, progressivement je deviens auteur. Je m'abstrais de la pratique pour livrer mon interprétation qui devra toucher le lecteur, à la fois dans sa rationalité et dans sa sensibilité. A travers le récit, j'espère le toucher dans sa chair et ses émotions, pour le conduire sur un chemin comprenant des surprises, des étonnements et des dérangements ; un chemin de pensée lui permettant de fabriquer lui-même, concrètement, des liens entre l'affect, l'émotion et la raison. J'espère que le lecteur pourra effectuer des rapprochements avec ce qu'il a lui-même vécu et que mon texte l'aidera à s'en distancier.

Dans cette perspective, dans l'écriture même (d'un article ou d'une communication), je suis amenée à travailler sur l'analyse de mon implication et des mouvements contre-transférentiels, notamment mon rapport au savoir, à l'éthique (valeurs) et au politique (idéologie). En effet, la recherche clinique, qui requiert une reconnaissance de l'implication, nécessite du même coup une rupture par rapport au vécu, une discontinuité, un arrachement à l'émotion. En analysant des situations, en allant chercher, chez les auteurs, des concepts pour éclairer la nature des processus, je tente d'instaurer une rigueur épistémologique cohérente avec la démarche clinique.

Lorsque j'écris à partir d'une expérience pratique clinique, de manière singulière, en la théorisant, je suggère une configuration théorique concernant des pistes de réflexion pour l'éducation (ou la formation) qui ne sont pas purement positives et scientifiques. Elles relèvent aussi d'un questionnement éthique qui ne cesse de s'élaborer : quelle conception de l'homme et des rapports sociaux (micro-macro) est implicitement présente ?

Au sein de la recherche, l'écriture consiste alors à mettre en forme mes visées explicites (éthiques et épistémologiques), elles-mêmes en évolution, et à mettre à jour les processus inconscients à l'œuvre dans l'écriture même, au moment où je retravaille sur des situations de ma pratique. Entre implication et distanciation, à travers le mouvement de théorisation inscrit lui-même dans le mouvement de mise en forme de l'écriture, ma posture clinique et critique se construit en même temps que ma démarche clinique. Elle est ainsi traversée par les trois axes de l'éthique, de l'épistémologie et de l'esthétique. En effet, je porte une attention particulière à mettre en œuvre un tressage complexe entre les principes de la démarche clinique, la leçon de Barthes (entre savoir et saveur) et la réflexion de Geertz concernant l'importance de faire la place à l'imaginaire du chercheur.

Finalement, je découvre à chaque fois le plaisir de penser et le désir de susciter la pensée et le plaisir de penser chez le lecteur. Ce plaisir, y compris dans ses dimensions narcissiques, s'articule alors avec le projet de faire résonner son propre écrit avec les histoires des autres sujets. La question de l'adresse demeure centrale. S'agit-il de *donner à penser*, comme une *invitation au voyage réflexif* ? Dans ce cas, nous pourrions parler d'une posture éducative ou émancipatrice du chercheur.

Si la recherche vise la compréhension des processus et non pas a priori un changement (comme dans la pratique clinique de formation par exemple), il apparaît qu'à travers l'adresse, fondamentalement inscrite au cœur du travail de l'écriture (Bréant, 1997), l'écrit du chercheur ne me semble pas pouvoir exister en dehors de tout lien avec un désir de changement de la part du chercheur. C'est, me semble-t-il, ce qui fait la spécificité de la démarche clinique que de reconnaître ce désir et de ne pas opérer de clivage entre la formation et la recherche, mais plutôt d'ouvrir des chemins de traverse et de construire des emboîtements.

3 – 3 – 2 - Développer un questionnement sur l'écriture de recherche dans son rapport à la méthodologie

En vivant ces questions à la fois dans mon écriture et dans l'élaboration de mes objets de recherche, je suis amenée à interroger les critères d'évaluation de l'écriture de recherche, notamment la notion de *résultats* de la recherche. Dans quelle mesure le travail spécifique de la démarche clinique peut-il être reconnu comme une des contributions indispensables à l'enrichissement et au développement des sciences de l'éducation ?

Comme je l'indiquais dans l'introduction, il semble que les chercheurs cliniciens soient régulièrement conviés à démontrer leur légitimité, particulièrement sur des questions de méthodologie. Ce qui a parfois pour conséquence de nous amener à devenir nous-mêmes obsédés par la méthodologie. A l'inverse, il arrive que nous soyons sollicités pour apporter notre spécificité afin d'ouvrir *des possibles* au sein d'écoles professionnelles (par exemple à l'IFCS¹⁴), en particulier lorsque les méthodes issues du modèle hypothético-déductif, en devenant les seules références, vont jusqu'à entraver le processus réflexif. La démarche et la méthodologie cliniques sont alors requises pour favoriser la créativité en matière de méthode de recherche et pour développer l'analyse de la pratique. Je reviendrai plus longuement sur cet aspect dans le chapitre III.

Dans le prochain chapitre (II), en revenant sur mes différents travaux, je tenterai de montrer comment la démarche clinique en formation entretient l'articulation entre épistémologie, éthique, esthétique et méthodologie, notamment en approfondissant la question du sujet dans son rapport à l'écriture et la manière dont s'incarne la posture de l'enseignant chercheur.

3 – 4 – La figure de la spirale et la partition musicale

Comme je l'ai évoqué plus haut, ce travail de théorisation se réalise à travers la forme d'une spirale réflexive. Cependant, on peut se demander si celle-ci ne se construit pas comme un mythe. Si tel était le cas, la proposition de Lévi-Strauss¹⁵, comparant la structure du mythe avec celle de la partition musicale, pourrait éclairer cette construction. Le mythe relève d'une

¹⁴ IFCS : Institut de Formation des Cadres de Santé

¹⁵ Dans *Lévi-Strauss par lui-même* rediffusé sur ARTE à l'occasion de son centième anniversaire, le 28 novembre 2008.

approche globale où sont à lire en même temps plusieurs choses qui se mélangent, parfois sans queue ni tête. De même, « *Une partition musicale n'a de sens que lue diachroniquement selon un axe (page après page, de gauche à droite), mais en même temps, synchroniquement selon l'autre axe, de haut en bas.* » (Lévi-Strauss, 1958, p. 234). Cette manière globale et complexe de lire le monde, tout en soulignant la part de mystère et de beauté, enrichit notre perception de la réalité. Le chercheur qui s'imprègne de ce mode de lecture, à la fois structuraliste et sensible, est aussi celui qui réintègre l'observateur dans l'observation. En évoquant son livre *Tristes tropiques*, Lévi-Strauss (2008) insiste sur l'impossibilité d'être objectif et note qu'écrire ce livre était sans doute nécessaire parce qu'il « *est peut-être celui qui fonde tous les autres* ». Il ajoute que l'essentiel consiste à « *accueillir la pensée sauvage comme une pensée étrangère, totalement indomptable : l'irrationalité masque une rationalité à découvrir et cela demande qu'on y travaille.* »

Cette conception du chercheur ne me semble pas si éloignée de la manière dont j'aborde les rapports entre la démarche clinique et le travail de la pensée (Bréant, 2008 a). En tant que sujet auteur, le chercheur, ancré dans la radicalité de son désir et de sa manifestation singulière, est amené à délibérer en lui-même. Cependant, praticien du langage, il ne sera efficace et convaincant que s'il nous montre comment il est engagé dans le processus symbolique d'arrachement au réel. Ainsi, le penseur s'allège de son moi. Il cristallise une pensée, il en est le réceptacle en même temps qu'il la met en forme, à sa manière.

Dans cette perspective, j'aimerais tirer de mes différents travaux les fils que l'on pourrait tresser ensemble pour dégager une sorte de fil essentiel qui va permettre de lire l'ensemble. Finalement, je souhaiterais mettre en œuvre une combinaison complexe entre la figure géométrique de la spirale et la métaphore de Lévi-Strauss. Pourrait-elle, cette combinaison, ouvrir un espace de dialogue entre ce qui relève d'une approche herméneutique (Ricoeur, Weisser) et les apports de la psychanalyse.

Chapitre II – L’écriture en formation, un enjeu subjectif. Les objets de recherche au fil du temps

Ce chapitre portera sur les publications suivantes (figurant dans le volume 2 regroupant mes travaux présentés pour l’HDR), par ordre d’apparition dans le texte de la Note de synthèse :

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. ACL. (Doc. III)

Bréant, F. (2000). La direction des mémoires. Mode de tutorat et d’accompagnement. La dimension relationnelle. *Revue de L’AECSE* n° 22, 23-25 et 32-38. « La direction de mémoire » R. Bourdoncle & M.L. Chaix (Eds). Paris : INRP. (Doc. XVIII)

Bréant, F. (2003 a). L’atelier d’écriture : un espace potentiel de travail symbolique et de création. *Perspectives documentaires - INRP* n° 58, 25-32. « L’écriture entre recherche et formation », coordonné par Christine Barré de Miniac. ACL. (Doc. IV)

Bréant, F. (2006 a). Habiter en poète la posture de praticien chercheur. In F. Cros. *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (pp.187-209). Paris : L’Harmattan. OS. (Doc. IX)

Bréant, F. (à paraître). *Pour une clinique poétique de la reconnaissance. Ecrire en atelier*. Chapitre 3 : Un espace potentiel. Entre narcissisme et sublimation. Manuscrit soumis pour publication dans la série Savoir et formation chez l’Harmattan. Actuellement en lecture. (Doc. XIX)

Bréant, F. (2008 a). 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. OS. (Doc. X)

Bréant, F. (2004). Questionnement éthique et compétences professionnelles, pourquoi écrire ? In P. Hébrard (Ed). *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé* (pp. 151-175). Paris : L’Harmattan. OS. (Doc. XI)

Bréant, F. (2007 d). De Barthes à Castoriadis : pour une pensée critique radicale du modèle de la compétence. *Communication au colloque CERFEE/LIRDEF Compétences et socialisation*.

Symposium *Modèle de la compétence, VAE : faut-il repenser la formation professionnelle ?* Montpellier, 7 – 8 septembre 2007. Actes, CD Rom. ACTI. (Doc. XV)

Bréant, F. (2008 b). Accompagnement clinique ou méthodologique, quelles préconisations ? In C. Thouvenot (Ed). *La validation des acquis de l'expérience dans les métiers du travail social* (pp. 129-151). Paris : L'Harmattan. OS. (Doc. XII)

Bréant, F. (2007 a). Chemins poétiques et cliniques de la recherche. Pour une pensée critique en formation. *Chemins de formation au fil du temps* n° 10, 143-151. « La démarche clinique en éducation et recherche ». Paris : Téraèdre. ACLN. (Doc. VIII)

Bréant, F. (2006 b). Entre le désir de toute puissance et la défaillance, le formateur peut-il s'autoriser de lui-même ? *Communication au colloque CERFEE/LIRDEF Autorité éducative, savoir, socialisation démocratique*. Montpellier, 8 – 9 septembre 2006. Actes, CD Rom. ACTI. (Doc. XIV)

Bréant, F. (2008 c). Entre sujet de l'inconscient et sujet social... Pour un réveil de l'imagination radicale. *Education relative à l'environnement : Regards – recherches – réflexions*, Volume7, 199-220. *La dimension critique de l'éducation relative à l'environnement*. Université du Québec à Montréal. ACL. (Doc. V)

Bréant, F. (2012 a). 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. OS. (Doc. XIII)

Bréant, F. (2011 a). Des ruptures nécessaires pour enseigner à l'université : comment construire une posture créative et clinique ? *Cliopsy*, 5, 79-98. ACL. (Doc. VI)

Mes objets de recherche se sont constitués au sein même de ma pratique clinique d'analyse de pratique et d'aide à l'écriture.

Dans ma thèse (Bréant, 1997), je suis partie d'un constat, celui de l'inadéquation des réponses de l'université aux difficultés des professionnels de l'éducation et de la formation à s'engager dans l'écriture universitaire ; et d'une conviction qui consiste à considérer la capacité à conceptualiser sa pratique comme une compétence professionnelle essentielle que l'on doit acquérir pendant le temps de la formation¹⁶. Dans cette logique, il devient indispensable

¹⁶ Dans le cadre de Diplômes d'Université (Régions sud) de formation de formateur, de niveau Licence Professionnelle.

d'écrire un mémoire dans lequel la personne mènera une réflexion personnelle articulant l'analyse de la pratique avec des concepts et des théories. Cette certitude s'appuie sur une expérience d'écriture collective dans un IMP (Institut médico-pédagogique) qui a montré que produire une écriture réflexive sur sa pratique peut avoir un rôle régénérant pour celui ou ceux qui écrivent, mais peut aussi avoir un rôle instituant, comme celui de soutenir un projet innovant, comme celui de convaincre les financeurs de l'opportunité d'un projet (voir chapitre I – 2 - 2).

Mon hypothèse principale fut d'abord une intuition se référant à la notion de plaisir. Face à l'obligation d'écrire un mémoire, les personnes, la plupart en reprise d'études, s'exprimaient sous la forme d'une plainte, liée à leur souffrance de devoir en passer par l'écriture. Il me semblait alors que l'essentiel ne résidait pas tant dans des solutions techniques, mais bien davantage dans la nécessité de retrouver le plaisir d'écrire, et peut-être même de *le* trouver, enfin. Trouver le plaisir d'écrire devrait favoriser le *désir* d'écrire. Ce désir qui ferait qu'écrire ne serait plus une *corvée* pour satisfaire aux exigences scolaires de l'institution universitaire, mais deviendrait une démarche personnelle porteuse de sens. Un sens, du sens, se rapportant à la fois à son évolution personnelle, voire intime, et à son inscription professionnelle, dans un contexte socioculturel lui-même en train d'évoluer. Un sens, du sens pour élaborer une pensée critique constructive.

Dans ma thèse, après avoir élaboré ma conception de l'écriture « le don de l'ignorance », mon travail a porté principalement sur l'implication subjective de celui qui écrit et sur les processus psychiques (comme la sublimation) à l'œuvre dans la démarche créative du passage à l'écriture. L'analyse clinique s'est ensuite centrée sur les phénomènes transférentiels au sein même des dispositifs d'aide à l'écriture (ateliers, accompagnement individuel) instaurés dans les cursus de formation.

Peu après ma thèse, dans un article (Bréant, 1999), j'ai pu mettre à l'œuvre les résultats de cette recherche au cours de deux expériences d'ateliers d'écriture, avec des publics aussi différents que des doctorants en Information et Communication et des éducateurs du foyer de l'enfance. A partir d'une demande institutionnelle de remédiation technique (de difficultés d'écriture de la thèse ou de rapports éducatifs), je montrais la nécessité d'articuler la démarche clinique et créative dans l'écriture avec une analyse institutionnelle du contexte (de formation, de recherche ou professionnel). En devenant *auteur* de ses écrits, le sujet d'une pratique devient plus apte à développer un questionnement éthique et ainsi avancer dans

l'élucidation de son rapport à l'institution : *quel est mon désir ? A quoi je tiens ? Jusqu'où je peux aller ? Quels sont les compromis que j'accepte de faire ?*

En ce sens, en interrogeant l'origine de ses actes, il s'engage dans un processus qui va à l'encontre d'un processus d'accumulation des compétences (d'écriture). Ce travail qui consiste à « creuser », plutôt qu'à remplir ou colmater, oriente le sujet vers une posture de créateur-chercheur susceptible de le soutenir dans sa capacité à *s'autoriser* tout autant qu'à se laisser *altérer* (Ardoino, 1989). J'ai avancé que la notion de valorisation sociale, éclairée par le concept de la sublimation, est ici centrale, comme condition à ce mouvement d'autorisation qui peut conduire le sujet, auteur-acteur, à produire du sens. Je faisais l'hypothèse que le sujet s'avancerait ainsi hors d'une démarche quantitative, pour inventer et réaliser un *saut qualitatif* créateur. C'est ce qui lui permettrait de mieux repérer les limites de sa responsabilité, avec les prises de risques que cela peut comporter, tant dans la réflexion que dans l'action.

Cet article de 1999 pose ainsi les jalons permettant de dégager les contours de deux des objets de recherche qui seront par la suite abordés dans mes travaux, de 2000 à 2012 :

- Le sujet de l'écriture et les dispositifs d'aide à l'écriture en formation
- Entre formation, recherche et professionnalisation, réflexion critique sur la pédagogie dans son rapport avec la professionnalisation et le modèle de la compétence.

Les deux autres objets, déjà présents dans ma thèse à l'état naissant, se sont constitués comme une tentative de réponse à un besoin d'éclaircissement insistant, à la fois pour moi-même et pour les personnes à qui je m'adresse, c'est-à-dire les étudiants, les stagiaires en formation et les collègues chercheurs :

- Ma posture d'accompagnement, clinique, poétique et critique
- Les rapports entre l'écriture scientifique et l'écriture littéraire (réflexion qui sera abordée dans le chapitre III)

1 – Le sujet de l'écriture et les dispositifs d'aide à l'écriture en formation

A priori, on pourrait imaginer que ces deux dimensions sont bien distinctes et pourraient faire l'objet de deux développements indépendants : d'un côté pour le sujet qui écrit et la question

pendante : quels sont les processus psychiques à l'œuvre ? De l'autre, en terme de dispositif de formation, quel type d'accompagnement peut favoriser la production de l'écriture réflexive requise pour le mémoire ? Cependant, mon travail consiste à montrer que ces deux aspects sont fondamentalement imbriqués.

En effet, si j'ai approfondi les enjeux psychiques à l'œuvre dans l'écriture, c'est bien parce que je cherchais à comprendre pourquoi il demeure si difficile d'écrire à l'université. Et si on comprend pourquoi, cela devrait pouvoir nous aider à créer des dispositifs de formation à l'écriture plus pertinents. A l'inverse, à partir d'intuitions, si de nouveaux dispositifs sont expérimentés, l'affinement de l'analyse clinique nous permettra de mieux cerner la complexité des processus psychiques, notamment le rôle du travail de l'inconscient dans la construction de son rapport à l'écriture. Par exemple, nous comprendrons mieux les phénomènes de résistance à s'engager dans certaines formes d'écriture, soit parce qu'elles sont trop connues par la personne, imprégnées d'anciennes souffrances, soient parce qu'elles sont radicalement étrangères aux modèles intériorisés.

Ainsi, pour éclairer les rapports entre les processus psychiques à l'œuvre dans le travail de l'écriture et les dispositifs d'aide à l'écriture mis en place, je me suis appuyée sur les concepts psychanalytiques qui me paraissaient les plus opératoires :

le deuil de l'idéal

l'écoute flottante

la sublimation

l'espace potentiel, l'aire transitionnelle, les objets transitionnels

le narcissisme, le moi idéal, l'idéal du moi

le transfert, le contre-transfert, le désir de l'enseignant.

Ces concepts, travaillés en interaction constante avec la pratique m'ont permis de percevoir la complexité des processus en jeu. Au fur et à mesure de l'avancée de la réflexion, apparaît non seulement l'exigence d'approfondir chaque concept, mais apparaît aussi l'exigence d'élaborer la complexité des liens entre les différents concepts. Je propose donc de montrer comment ces liens se sont construits tout au long de mes travaux.

1 – 1 - Deuil de l'écrit idéal, écoute flottante et empathie

Dans un premier texte, « La direction des mémoires. Mode de tutorat et d'accompagnement. La dimension relationnelle » (Bréant, 2000), après une description de l'ensemble du dispositif de formation de formateur à l'université Paul Valéry (Montpellier III), dans lequel la réalisation du mémoire doit permettre la mise en œuvre d'un processus de recherche comme condition pour penser sa pratique, je montrais comment ce processus de recherche pouvait s'enclencher grâce à la démarche clinique. Je montrais comment cette démarche (en tant qu'elle accueille une parole singulière et qu'elle travaille l'écoute analytique) était mise en pratique à travers les différentes instances du dispositif d'aide à l'écriture.

Déjà bien avant ma thèse, j'insistais sur la notion de dispositif, comme ce qui permet à la personne en formation d'expérimenter différentes manières d'entrer dans le travail de l'écriture, de s'enrichir de la différence et de la complémentarité et ainsi d'acquérir une plus grande et plus souple capacité à se déplacer... vers l'inconnu.

Dans ce texte, je mettais l'accent sur deux instances du dispositif : la direction des mémoires (en relation duelle) et l'atelier d'écriture (en petit groupe). Les autres instances étaient le séminaire mémoire, l'atelier lecture, l'atelier récits de pratiques et l'atelier récits de vie.

En ce qui concerne la direction de mémoire, celle-ci s'inscrit dans le cadre d'une rencontre institutionnalisée entre un formateur (ou enseignant chercheur), directeur de mémoire et une personne en formation, stagiaire (ou étudiante). La relation s'instaure le plus souvent à partir d'une demande d'outils conceptuels et méthodologiques adressée au directeur. Cependant, chaque personne en formation *sait*, de manière plus ou moins claire, que les difficultés d'écriture ne relèvent pas uniquement du domaine de la technique ou de l'objectivité. Cette demande et les réponses attendues peuvent ainsi recouvrir des aspects inconscients, s'apparentant parfois à une demande de soin ou de guérison. Qu'il soit sollicité comme maître, savant, technicien ou guérisseur, le directeur de mémoire est supposé détenir le savoir susceptible de combler les manques de la personne en formation. Du côté du directeur, son désir d'aider l'autre peut parfois masquer un désir d'emprise (Filloux, Vallet). Au sein de cette relation inter-subjective, les processus d'identification, les phénomènes transférentiels et

contre-transférentiels sont activés. Ils s'avèrent non seulement inévitables, mais nécessaires pour soutenir le désir d'écrire. Au fil de l'expérience, j'ai pu constater que dans cette relation, pour que le sujet de l'écriture élabore sa pensée, l'accueil de ces phénomènes transférentiels se révélait tout autant nécessaire que l'exigence de la rigueur dans la production écrite.

Dans ce texte, j'ai tenté d'analyser ma pratique de direction de mémoire, en précisant notamment comment *l'empathie* et *l'écoute flottante* me sont apparus comme les termes les plus justes pour qualifier cette pratique, dans laquelle je me laisse guider par mon intuition et les associations qui surgissent. Lâcher ses propres représentations semble alors l'opération nécessaire, faire le vide en quelque sorte, pour inventer des chemins facilitateurs, ou pour pousser l'autre dans des fonctionnements inhabituels, qui lui permettront, dans cet instant précis, de trouver son propre chemin, passant nécessairement par le deuil de l'écrit idéal.

C'est ainsi que la dimension relationnelle de la direction de mémoire relève d'une tension permanente entre le cadre en train de se construire et l'ouverture qu'il produit, entre l'ordre et le désordre, entre la destruction nécessaire et la construction.

Cette analyse m'a permis de mieux comprendre comment la démarche clinique, inscrite à la fois au cœur de l'écriture du mémoire et dans le mode d'accompagnement, contribue à ce que la formation professionnelle *par* la recherche constitue en même temps une initiation à la recherche. En ce sens, la direction de mémoire est en soi un dispositif d'accompagnement dont la fonction consiste à produire un cadre symbolique garant d'une mise en tension permanente des questions épistémologiques et éthiques qui fondent le processus de recherche. Formation et recherche s'y trouvent intimement liés. Pour assumer sa fonction, le directeur de mémoire est amené à ne jamais cesser d'interroger les différents aspects qui constituent la complexité de la recherche que sont les modèles de la recherche, le statut de la théorie, sa posture subjective et sa propre conception de l'écriture.

La richesse des échanges que nous avons eus pendant une année au sein de la commission « professionnalité des sciences de l'éducation » de l'Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'Éducation (AECSE)¹⁷ m'a incitée à pousser plus loin ma réflexion. En effet, parallèlement, constatant que des interrogations, concernant la direction des mémoires, revenaient régulièrement lors des rencontres de formation de formateurs des Régions Sud, j'ai proposé un groupe de recherche sur ce thème au sein du réseau. Après trois séances (une tous les deux mois environ), progressivement, ce qui émergeait de nos échanges nous renvoyait

¹⁷ Travaux et échanges qui avaient conduit à la réalisation du numéro spécial 22 de la Revue de l'AECSE.

davantage à des questions très personnelles, notamment autour de notre rapport au savoir (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi). Ainsi, la nature de notre travail, nous orientant inéluctablement vers un groupe d'analyse clinique de notre pratique, aurait requis un intervenant extérieur pour lequel nous n'avions pas les moyens d'une rémunération institutionnelle.

Avec le recul, je pense que je faisais l'hypothèse que ce travail d'analyse clinique pourrait constituer une condition essentielle à l'élaboration conceptualisante concernant cette fonction. J'en fais aujourd'hui l'expérience en tant qu'intervenante extérieure en analyse de pratique avec les directeurs de mémoire de l'IFCS (Institut de Formation des Cadres de Santé). J'y reviendrai au cours du chapitre III.

Dans ce texte (en 2000), principalement centré sur la direction des mémoires, je notais ce qui, en complémentarité, ouvrait sur la dimension créative de l'écriture et plus particulièrement l'atelier d'écriture. Celui-ci occupant une place essentielle dans l'ensemble du dispositif d'aide à l'écriture, je reprenais certains points abordés dans ma thèse, notamment en terme de visées et de fonctions. Il s'agit d'abord de dédramatiser les difficultés en explorant sa créativité et en analysant son rapport à l'écriture (Barré-de-Miniac). La subjectivité vient à s'éprouver à travers un travail sur ses représentations de l'écriture et de l'écrit, par la découverte du plaisir d'écrire et de socialiser ses écrits. Reconnaître ce plaisir et se reconnaître capable d'intéresser les autres par ses écrits, contribuent à construire des chemins de réconciliation indispensables pour construire sa pensée personnelle au sein d'un processus de recherche. S'instaure alors un nouveau rapport entre le plaisir de la découverte et le travail de deuil de l'écrit idéal, tout autant nécessaires au travail de la réécriture. Dans cette perspective, l'atelier permet d'articuler la question fondamentale de l'adresse dans l'écriture avec le travail de l'écoute. A l'écoute de l'inconnu de soi et des autres, le sujet de l'écriture en viendra peut-être à expérimenter, au sein même de l'adresse à l'autre, à la fois le désir d'écrire et le plaisir de penser.

1 – 2 – Sublimation et espace potentiel

Depuis ma thèse, continuant à animer des ateliers d'écriture en formation de formateurs, j'ai rencontré d'autres animateurs dans différentes structures (écoles primaires, écoles professionnelles comme l'IRTS, centres de formation professionnelles, bibliothèques...). Je faisais intervenir, en formation de formateurs, Mickaël Glück, un écrivain animateur d'ateliers.

A l'occasion de journées d'études ponctuelles, certains animateurs manifestaient le désir de mener une réflexion plus approfondie sur leur pratique. Dans la région Languedoc Roussillon, la directrice du livre à la DRAC soutenait très activement les expériences d'animation d'ateliers, en particulier celles de la Boutique d'écriture de Montpellier (dans les écoles, dans les quartiers, dans les prisons) où intervenait François Bon, puis d'autres écrivains (Glück, Piékariski, Michallet). Dans ce contexte très riche d'expériences, de rencontres et de désirs de formation, j'ai pris l'initiative en 1998 de proposer à trois partenaires institutionnels (la DRAC, l'IRTS et la Boutique d'écriture) de monter un Diplôme d'Université (D.U.) d'Animateur d'Atelier d'écriture. En 1999, la formation a démarré, et depuis, chaque année, entre 15 et 20 animateurs se professionnalisent en obtenant le DU. Le dispositif a bien résisté au départ échelonné de trois des *mères fondatrices* (la directrice adjointe de l'IRTS, la directrice du livre à la DRAC, et moi-même).

Il me semble important d'apporter ces quelques éléments du contexte socioculturel régional concernant les ateliers d'écriture et la formation des animateurs, contexte dans lequel j'avais une force de propositions étayée par ma pratique et mes travaux de recherche. En effet, on pourrait dire que mes travaux, issus de l'analyse de ma pratique, ont contribué à enrichir cette pratique et la formation des animateurs. A l'inverse, le matériau recueilli en analyse de pratique des animateurs pendant la formation m'a permis d'approfondir l'étude des processus psychiques à l'œuvre dans l'écriture, non seulement en formation universitaire, mais aussi dans diverses situations d'apprentissage, d'éducation ou même de loisir.

C'est ainsi que l'article « L'atelier d'écriture : un espace potentiel de travail symbolique et de création » (Bréant, 2003 a), dans la revue de l'INRP, représente le second moment essentiel de conceptualisation concernant l'atelier d'écriture. Ce qui apparaît comme nouveau par rapport à ma thèse, c'est la manière dont j'ai articulé le travail symbolique, la sublimation et l'espace potentiel (Winnicott).

L'essentiel de mon travail consistait à montrer comment le mouvement dialectique entre processus de subjectivation et processus d'objectivation se concrétisait à travers trois fonctions essentielles de l'écriture : implication, distanciation, socialisation. A partir de propositions d'écriture favorisant le jeu entre fusion et distance, entre plaisir immédiat et travail de réécriture, on pouvait repérer que le travail de l'écriture mettait en œuvre des activités de métalangage permettant l'accès au préconscient, zone intermédiaire entre le conscient et l'inconscient. Et il apparaissait que c'est au cœur de cette zone que le langage prend forme, en articulant implication, distanciation et socialisation.

Par exemple, pour certains, l'aspect ludique de la contrainte permet de sortir des habitudes et de prendre conscience de la nécessité de cette écriture-là, impliquée, pour penser comment toute écriture est reliée à la subjectivité. D'autres repèrent la fonction de la fiction comme permettant de se protéger d'une trop grande implication. Mais surtout, cela permet de laisser revenir, dans la fiction, la part subjective enrichie par la fiction elle-même.

Pour d'autres encore, écrire un texte en temps limité, avec un début et une fin, constitue une épreuve dans laquelle l'écrit représente un objet dont il faut se séparer et qui semble parfois bien loin de l'écrit idéal.

1 – 2 – 1 - L'atelier, un lieu pour la sublimation

C'est ainsi que j'en arrive à montrer que l'atelier constitue un lieu qui va favoriser le processus de la sublimation, en tant qu'il consiste à remplacer l'objet et le but sexuels de la pulsion par un objet et un but non sexuels (Freud). En effet, au regard de ce qui précède, le travail de l'écriture apparaît comme une expérience du langage constitutive du processus de création. En ce sens, ce travail peut remplir le rôle de régulateur psychique des pulsions

- par la découverte et la reconnaissance du plaisir
- par le processus de restauration narcissique
- par la rencontre du rapport à la loi du langage (la loi du code, la loi de l'autre)
- par le travail de deuil de l'écrit idéal

- par la (re) construction de l'idéal du moi, notamment à travers la nécessaire interrogation concernant la valeur et la socialisation de ses écrits, dans l'atelier et/ou hors de l'atelier, en particulier lors d'une exposition, de la publication d'un livre, ou de la réalisation d'un mémoire.

Les remaniements psychiques qui s'opèrent au sein de ces expériences conduisent le sujet à prendre conscience de son cheminement tout en transformant son regard sur le monde. J'avais l'idée que, dans certaines situations, pour des personnes en difficulté d'insertion (par exemple à l'école ou plus largement dans l'espace social), l'atelier d'écriture pouvait contribuer à les aider à s'interroger sur leurs valeurs et leurs modes de socialisation. Il pouvait contribuer à leur permettre d'entrevoir d'autres formes possibles de valorisation et de reconnaissance sociales. Entre plaisir et travail, entre plaisir et souffrance, entre implication et distanciation, les modalités de transformation s'avèrent différentes pour chacun des

participants. Pour certains, le passage à l'écriture pourra constituer une entrée dans le registre du symbolique, s'apparentant parfois à une épreuve initiatique, susceptible de déclencher le désir d'apprendre comme condition pour s'engager dans un réel travail d'apprentissage.

Dans cette perspective, la notion d'atelier est essentielle. En effet, lors des temps de parole (expression, explicitation, comparaisons, confrontations, analyse des représentations), la présence active des pairs permet à chacun de comprendre l'importance de l'intersubjectivité dans la construction de la réflexion personnelle.

1 – 2 – 2 - L'atelier, un espace potentiel d'écoute et de création

Les différents aspects que revêt l'atelier d'écriture m'ont conduite à le concevoir comme un *espace potentiel* au sens où Winnicott (1971) le définit, c'est à dire comme un espace où la fonction symbolique du jeu peut se mettre en œuvre. L'exploration et le développement de la créativité y tiennent une place essentielle. Le regard et la reconnaissance des autres demeurent indispensables. Pour Winnicott, l'espace potentiel se situe comme une zone intermédiaire d'expérience entre le dedans où règne la subjectivité totale et le dehors qui a ses propres dimensions et qui peut être étudié objectivement.

"Cette aire intermédiaire d'expérience subsistera tout au long de la vie, dans le mode d'expérimentation interne qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif". (Winnicott, 1971, p. 25)

Cet espace de jeu doit nécessairement comporter une part d'illusion de non-séparation permettant ainsi l'existence d'objets et de phénomènes transitionnels. Le sujet pourra alors s'engager dans cette tâche humaine interminable qui consiste à maintenir, à la fois séparées et reliées l'une à l'autre, la réalité intérieure et la réalité extérieure. Dans cet espace, il est primordial d'entretenir ce qui apparaît comme un paradoxe, lorsque le petit enfant, puis l'adulte, utilise des objets transitionnels.

En considérant l'atelier d'écriture comme une aire intermédiaire d'expérience, dans laquelle peut se créer et se développer un sentiment de confiance et de sécurité, il peut devenir cette « *aire infinie de séparation* », capable d'entretenir le paradoxe et de favoriser l'articulation entre la réalité concrète des pulsions et l'abstraction du symbole. Il peut devenir un lieu privilégié pour vivre une expérience culturelle enrichie et pour s'engager ainsi de manière vivante dans le processus de sublimation. Je mettais alors l'accent sur les enjeux éducatifs potentiels d'un atelier d'écriture, en tant qu'il favorise l'émergence d'une posture d'auteur et

non d'exécutant de la langue, notamment à travers la rencontre avec la question de l'art et de la création. A partir de cette conception de l'atelier d'écriture, je conclusais cet article en apportant quelques repères pour aborder la complexité du rôle de l'animateur et pour concevoir une formation professionnelle qui prenne en compte les différents registres de compétences (anthropologique, littéraire, pédagogique et psychologique) convoqués.

1 – 3 - Les objets transitionnels

En 2000, suite à un appel d'offre de l'INRP, dans le cadre de la Mission Innovation et Recherche, j'ai intégré un groupe de recherche dirigé par Françoise Cros : « Ecrire sur sa pratique et construction de compétences professionnelles ». Durant trois années, à raison de trois ou quatre rencontres par an, nous avons pu parler et écrire à partir de nos expériences et de nos analyses. La qualité d'écoute dans le groupe et la rigueur de la démarche de recherche ont contribué à créer un espace de réelle confrontation très stimulante pour avancer dans l'élaboration théorique. Les travaux de ce groupe ont abouti à un ouvrage collectif dans lequel chacun des participants, tout en collaborant à la problématique d'ensemble, a tenté de synthétiser sa réflexion. (Bréant, 2006 a)

En participant de manière très active au travail collectif de ce groupe, j'ai affiné ma compréhension des liens entre les enjeux personnels et les enjeux professionnels du travail de l'écriture. (Je reviendrai sur cet aspect dans le chapitre II - 2). Cela m'a aussi permis d'approfondir ma réflexion concernant les corrélations entre la notion d'espace potentiel et la nature de l'accompagnement clinique, notamment en repérant combien il était important de ménager des espaces transitionnels entre les différentes formes d'écriture et les différentes étapes de la réalisation du mémoire par exemple. C'est ainsi que j'ai tenté de montrer en quoi les écrits (dans les différentes instances du dispositif, mais plus particulièrement en atelier d'écriture : récits provisoires, fragmentaires, poétiques, littéraires, autobiographiques... récits de pratique) pouvaient constituer des objets transitionnels nécessaires pour opérer les passages de l'intérieur vers l'extérieur, entre l'implication, la distanciation et la socialisation.

L'analyse de la pratique des ateliers d'écriture en formation a montré que ces passages constituaient une condition essentielle à la fonction professionnalisante de l'écrit « mémoire professionnel ». En effet, à partir d'une relation fusionnelle à l'objet-écrit, le sujet peut prendre le temps d'expérimenter différents modes d'identification et de séparation, d'illusion et de

travail de deuil. C'est ce qui lui permet de s'avancer progressivement dans l'épreuve que constitue la question de l'adresse au sein même du processus d'écriture.

Dans cette perspective de réflexion concernant l'objet transitionnel, certains points importants soulevés par Winnicott (1971, p. 8) ne manquent pas de faire écho à la manière dont *le sujet écrivant* considère ses écrits. Par exemple, l'objet écrit est-il plutôt dur (sec, desséché) ou plutôt moelleux (contenant de l'émotion, des sentiments, des images) ? Le sujet écrivant est-il capable de reconnaître l'écrit comme associé au « non-moi » ? Où place-t-il l'écrit, au dehors, au-dedans, ou à la limite du dehors et du dedans ? Dans quelle mesure le sujet écrivant est-il capable de créer, d'imaginer, d'inventer, de concevoir, de produire un écrit comme objet ? Peut-il instaurer une relation d'objet de type affectueux ? En quoi cela est-il souhaitable dans une phase exploratoire où l'inconnu semble parfois menaçant ? Il est arrivé que la métaphore de *l'écrit doudou* soit très révélatrice de la nature de cette relation à l'objet écrit.

Dans les ateliers, ce qui peut être dit par les écrivains, à propos de ces *phénomènes transitionnels* dans leur rapport aux écrits, favorise un processus de subjectivation dans l'écriture même. Ainsi, l'accompagnement clinique consiste non seulement à accepter les écrits doudou, mais aussi à accueillir cette parole, un peu folle parfois, qui s'avère nécessaire pour que s'engage un travail d'appropriation et d'autorisation. Cette parole adressée et entendue est celle-là même qui fonde le travail de deuil de l'écrit idéal.

Cependant, à la jonction de ma pratique d'animation d'ateliers, de formation des animateurs et de l'avancée de mes travaux concernant la sublimation, l'espace potentiel et les objets transitionnels, ressurgissait, de manière récurrente, un questionnement relatif à la difficulté d'un grand nombre de participants à réécrire un texte produit dans l'euphorie créative de l'atelier. Les animateurs en formation évoquaient souvent ce phénomène, l'attribuant à l'impossibilité pour ces participants de se décoller du seul registre de l'émotionnel. Semblait alors se manifester un attachement persistant à certains textes de l'ordre de la fascination, qui n'était pas sans me rappeler Narcisse au bord de la source.

Dès mes premiers ateliers, j'avais l'intuition que pouvaient s'y opérer des remaniements psychiques en lien avec les processus primaires. Cela semblait se confirmer avec la notion même d'écrits doudou, me conduisant inexorablement vers le concept de *narcissisme*, comme un concept central susceptible d'éclairer la complexité de ces processus, connotés de régression affective. Il m'a donc semblé important de relire Freud, puis d'autres psychanalystes, Klein,

Winnicott, Balint, Kohut, Grunberger, Green, qui ont tenté d'apporter des précisions dans la conceptualisation du narcissisme.

1 – 4 - Narcissisme, sentiment d'estime de soi, phénomènes transférentiels

A partir de la relecture de ces auteurs, j'ai approfondi ma réflexion dans le chapitre 3 : « Un espace potentiel. Entre narcissisme et sublimation », de mon ouvrage (actuellement en lecture – vol. 2, doc. XIX) *Pour une clinique poétique de la reconnaissance. Ecrire en atelier*. L'ensemble de l'ouvrage synthétise ma réflexion clinique concernant l'articulation entre les enjeux psychiques, les enjeux culturels et les enjeux éducatifs de l'écriture en atelier. Le chapitre 3 vise à montrer comment le concept de narcissisme (articulé à ceux de sublimation et d'espace potentiel) éclaire les processus psychiques à l'œuvre dans l'atelier d'écriture.

Depuis ma thèse, je faisais l'hypothèse que le poète qui publie ses écrits demeurera traversé par une tension permanente entre la quête d'une rencontre – impossible - avec le réel et le désir de reconnaissance (lié au moi idéal). Entre la nécessaire confrontation avec la question du manque et la recherche d'une satisfaction narcissique, le sujet de l'écriture serait ainsi amené à élaborer un idéal du moi susceptible de soutenir son engagement dans le processus de sublimation et donc de produire des écrits socialement valorisés.

A partir de cette hypothèse, je me suis demandé en quoi nous pourrions retrouver les mêmes processus psychiques dans un atelier qui ne conduit pas systématiquement à des écrits publiés.

En effet, je constatais que les participants (en particulier ceux qui exprimaient une plainte et une souffrance se rapportant à des difficultés ou à un échec) manifestaient, de manière sous-jacente, une demande de reconnaissance, évoquant parfois le caractère passionnel et ambivalent de la demande d'amour. La demande d'écrire s'apparente alors à une demande de restauration narcissique, encore très enclose dans le registre de l'imaginaire. Pourtant, lorsqu'il commence à écrire, le sujet ne peut manquer d'apercevoir qu'il est tout autant soumis au réel et à l'innommable, qu'à la fonction symbolique du langage. Ainsi, à travers la manière dont s'effectue le nouage, entre Réel, Symbolique et Imaginaire, au sein même du travail de l'écriture, le désir d'écrire s'élabore. J'en suis venue à concevoir l'atelier, non pas comme uniquement une réponse à la demande des participants, mais comme un moyen privilégié permettant *le passage de la demande au désir d'écrire*.

Afin de mieux comprendre comment se réalise ce passage, il devenait nécessaire de mieux cerner la fonction du narcissisme, notamment au cœur du processus de la sublimation qui consiste à remplacer l'objet et le but sexuels de la pulsion par un objet et un but non sexuels.

En reprenant le vocabulaire de la psychanalyse (Laplanche, Pontalis, 2004, p. 466) concernant la sublimation, on peut retenir que « *la transformation d'une activité sexuelle en une activité sublimée (ces deux activités étant dirigées vers des objets extérieurs, indépendants), nécessiterait un temps intermédiaire, le retrait de la libido sur le moi, qui rende possible la déssexualisation* ». La sublimation s'avère ainsi étroitement dépendante de la dimension narcissique du moi, dont la tendance principale est d'unir et de lier.

Pour comprendre la nature de ce qui se joue ou de ce qui se rejoue en atelier d'écriture, je me propose d'insister ici sur la manière dont la sublimation est articulée au narcissisme.

1 – 4 – 1 - Le narcissisme et le sentiment d'estime de soi - chez Freud

Dans son texte *Pour introduire le narcissisme*, Freud (1969) suppose un état du narcissisme primaire dans lequel les énergies psychiques sont réunies. A partir de l'investissement d'objet, l'énergie sexuelle, la libido, s'étaye d'abord sur la satisfaction des pulsions du moi dont elle ne se rend indépendante que plus tard. Une part de la libido, dirigée vers des objets, ferait retour vers le moi sous forme d'une image du moi, constituant ainsi ce que Freud appelle le *moi idéal*, à travers le processus du narcissisme secondaire. L'autre part de la libido s'orienterait vers des objets sexuels. Cependant, il semblerait que c'est une part du narcissisme secondaire qui, s'associant à la pulsion d'objet, permet la construction de *l'idéal du moi*, instance indispensable au processus de la sublimation.

« *La formation d'idéal augmente les exigences du moi et c'est elle qui agit le plus fortement en faveur du refoulement. La sublimation représente l'issue qui permet de satisfaire à ces exigences sans amener le refoulement.* » (Freud, 1969, p. 99)

Freud avance que la sublimation est en étroite relation avec *le sentiment d'estime de soi* qui, lui, dépend de la libido narcissique. Il précise : « *une part du sentiment d'estime de soi est primaire, c'est le reste du narcissisme infantile, une autre part a son origine dans ce que l'expérience confirme de notre toute puissance (accomplissement de l'idéal du moi), une troisième partie provient de la satisfaction de la libido d'objet.* » (Freud, 1969, p. 104)

En opérant et en affinant ces distinctions (entre les pulsions du moi et la libido orientée vers des objets extérieurs, entre le narcissisme primaire et le narcissisme secondaire), Freud en vient à concevoir la nature des obstacles à la construction du *sentiment d'estime de soi*, notamment à travers le mécanisme du refoulement. En ce sens, le dispositif de la cure psychanalytique a bien pour fonction de favoriser la levée du refoulement et de dégager les voies de satisfaction de la pulsion vers des objets sexuels et vers la sublimation.

Cependant, en dehors de la cure elle-même, le concept de *sentiment d'estime de soi*, élaboré par Freud, m'est apparu très éclairant pour comprendre ce qui se produit dans le travail d'écriture en atelier. En effet, dans les débuts d'un atelier, en particulier lors de la lecture des premiers textes produits, il arrive que les participants rient ou pleurent. J'ai fait l'hypothèse que ces manifestations émotionnelles s'apparentaient à une décharge pulsionnelle, comme dans le mot d'esprit, favorisant ainsi la levée du refoulement. Ce moment d'émotion participerait à un processus de restauration narcissique : le retour de la libido d'objet sur le moi « *représente le rétablissement d'un amour heureux* » (Freud, 1969, p. 104), probablement en écho avec « *l'état originel où libido d'objet et libido du moi ne peuvent être distinguées l'une de l'autre* » (idem). Le sujet semble *faire corps* avec son texte qui apparaît totalement ancré dans l'expérience du plaisir. Pourtant, ce texte, en tant qu'objet, relève de la fonction symbolique du langage. En ce sens, pourrait-on dire que se rejoue dans l'atelier le moment psychique d'émergence de l'idéal du moi ? Il semble en effet qu'un reste du narcissisme primaire persiste et s'associe au narcissisme secondaire au sein de l'élaboration de l'idéal du moi, contribuant ainsi à la transformation de l'émotion en sentiment d'estime de soi. Le moment de satisfaction pulsionnelle s'avère donc essentiel pour soutenir le processus de sublimation, propre au travail de l'écriture, dans lequel les pulsions du moi et les pulsions objectales se rejoindront pour se déplacer vers des textes qui deviendront des objets socialement valorisés.

Cependant, lorsque vient le temps de la réécriture, il arrive que certains participants souhaitent ne pas toucher à leur texte. Ils semblent le contempler, non pas comme un objet extérieur à eux, ni même comme un objet transitionnel, mais plutôt comme une image qui les fascine et dont ils s'éprennent parfois passionnément. Ils refusent de quitter cet état où le narcissisme primaire est à l'œuvre : le moi idéal résiste. Tel un Narcisse comblé, le sujet cherche à renouveler cette expérience en réclamant d'autres propositions d'écriture.

Dans mon ouvrage, à ce point de ma réflexion, je suis revenue au mythe de Narcisse tel qu'il apparaît dans la littérature, tantôt comme une figure tragique, tantôt comme une figure ridicule

(Roche, 2002), pour montrer comment, dans l'atelier, on pouvait passer de la fascination au processus de reconnaissance. Par exemple, lorsqu'un écrivain est surpris par ce qu'il vient d'écrire et par des retours très élogieux d'autres participants, il peut demeurer fasciné par son texte qui fonctionne alors ou bien comme la projection du fantasme de toute puissance ou bien comme un miroir dans lequel il semble ne pas se reconnaître. Pourtant, il arrive fréquemment que des participants soient troublés par la manière dont on peut reconnaître chacun dans son texte et en fassent la remarque. Pour passer de la fascination à la reconnaissance, la fonction du regard de l'autre est essentielle.

Ainsi, comme l'enfant dans les bras de sa mère devant le miroir (Lacan, 1966), le sujet a besoin du regard et de la parole d'un autre pour se reconnaître. En prenant consistance, ce regard lui permet de s'identifier à l'autre, pour venir se regarder - dans son propre texte. Ce regard tiers aurait pour fonction de favoriser le passage d'une image fascinante, qu'il ne cesserait de contempler, vers une image inscrite dans un processus de symbolisation, vers une image socialement valorisée. Cependant, ce regard, qui apparaît comme un premier *retour* narcissique, pourrait donner l'illusion de venir combler la demande d'amour infinie contenue dans toute demande de reconnaissance. C'est, me semble-t-il, ce qui permet de commencer à comprendre pourquoi les participants manifestent autant de résistance pour renoncer à ce premier retour narcissique, et pourquoi ils refusent de *toucher* à leurs premiers textes pour s'engager dans le travail de la réécriture.

Pour continuer à approfondir comment le concept de narcissisme permet d'éclairer les processus psychiques en jeu dans l'atelier d'écriture, je me suis appuyée sur les apports de Bela Grunberger (1971) et d'André Green (1983).

1 – 4 – 2 - Une valorisation narcissique nécessaire

En 1956, Grunberger mit en évidence le rôle de la régression narcissique dans la cure psychanalytique, la satisfaction narcissique anobjectale apparaissant comme une étape indispensable pour que le sujet puisse s'engager dans ce qu'il appelle un processus de valorisation. Cette dynamique me semble particulièrement présente dans le travail de l'écriture en atelier, ce qui relance d'ailleurs la question de la fonction de l'animateur et de la manière dont il va tenir compte de ces phénomènes. En effet, si l'on s'appuie sur la distinction opérée par Grunberger entre l'éducateur parental et le psychanalyste, on peut constater que l'animateur sera amené à osciller entre ces deux figures. Entre deux, en proposant un cadre

susceptible d'accueillir la demande de chaque participant et en élaborant des consignes d'écriture qui favorisent à la fois la valorisation narcissique et la frustration nécessaire à l'émergence du désir, l'animateur s'avère davantage *un passeur*. Ni neutre, ni éducative, sa fonction relèverait de la médiation, ouvrant ainsi le chemin de l'altérité et de la reconnaissance. Au moment où le sujet se reconnaît, le miroir se brise et le texte acquiert un statut d'objet, objet fragmenté et qui fragmente le sujet, le sujet se constituant ainsi dans sa relation à l'objet. Les textes reconnus en tant qu'objets valorisés par les autres contribuent au déploiement du narcissisme secondaire, comme une part d'amour qui fait retour, cette part absolument nécessaire pour se confronter encore et toujours à l'épreuve de la vie.

Cependant, dans les ateliers, on peut constater que le chemin est parfois long pour entrer dans un processus de secondarisation. La résistance à l'altérité se manifeste souvent dans des moments où on s'y attend le moins. Elle semble émerger d'une histoire très ancienne à laquelle le sujet lui-même n'a pas accès.

1 – 4 – 3 - Un voyage trans-narcissique

Le terme de *trans-narcissisme* est avancé par André Green pour caractériser le processus indispensable à toute démarche de socialisation concernant le passage d'un soi unifié à l'émergence d'une représentation de soi jamais achevée, composée de fragments, d'incertitude et de doute. Sa conceptualisation m'est apparue intéressante pour affiner mon analyse.

A partir de la théorie du narcissisme primaire chez Freud, il propose l'hypothèse d'une dialectique entre narcissisme négatif et narcissisme de vie, reliés aux deux pulsions. Lors de sa lecture de Green, Combe évoque comment « *L'expérience des regards entre mère et enfant croise celle de l'enfant avec son propre corps. Dans les deux cas, l'enfant se voit regardant et regardé. Il se regarde, regardé par elle qui se voit regardée par lui...* » (Combe, 2002, p. 127)

Ce qui se produit en atelier, lors des premiers moments de lecture des textes, me semble relever de la capture des regards. Il s'agit de demeurer le plus longtemps possible dans la contemplation de la belle image d'unité entre soi et l'objet, maintenant l'illusion d'un moi idéal sans faille. La difficile épreuve de séparation d'avec l'objet s'annonce pourtant nécessaire au processus de création, marquant ainsi l'expérience des regards, d'ambivalence et de résistance. Lorsque Green parle du *destin sublimatoire trans-narcissique* de l'œuvre de création, cela évoque certaines situations d'atelier dans lesquelles le moi idéal, mobile de l'écriture, semble à la fois porteur d'une blessure et d'une aspiration. Il arrive alors que

l'émergence violente de la souffrance puisse constituer une condition au processus de création.

En relatant l'histoire de Michelle pendant une séance d'atelier¹⁸, j'ai tenté de mettre en œuvre la conception de Green pour comprendre la nature de ce qui s'était passé (au moment de l'écriture et lors de la lecture de son texte) et que je percevais comme *une traversée* vitale particulièrement agitée. J'ai pu repérer comment la mise en récit de sa souffrance comportait un caractère *résilient*. En effet, d'abord ancré dans une expérience terriblement traumatisante, portant atteinte au narcissisme de vie, le récit en lui-même organisait des passages entre l'obscurité et la lumière, entre l'horreur et la beauté, entre le silence et la parole, entre l'émotion et la réflexion. A la fin de la lecture, parfois difficile à cause des larmes, elle nous dit que c'était *comme si* elle venait d'effectuer une traversée qui lui permettait d'être enfin elle-même et de pouvoir se regarder sans honte. En tant que parole adressée au sein d'une pratique textuelle esthétique, l'écriture de ce récit et sa lecture dans l'atelier contribuaient ainsi à la restauration narcissique indispensable au processus de reconnaissance.

Dans cet espace protégé, Michelle avait pu écrire sa douleur et lui donner une belle forme. Elle pouvait s'autoriser à reconnaître son écrit comme un bel objet et à se reconnaître, belle, dans cet écrit, grâce au regard des autres. Elle semble un instant comblée par l'image qui lui est renvoyée. Il est possible alors que le moi idéal résiste encore avant d'envisager la confrontation réelle avec la radicale altérité de ce regard.

La distinction entre narcissisme de vie et narcissisme de mort que propose Green m'a permis de mieux comprendre et d'explicitier ces phénomènes de résistance liés au narcissisme primaire. Pour Michelle, la contemplation narcissique est tentante. Cependant deux issues sont possibles : soit demeurer dans la fascination et l'illusion d'une complétude sans place pour le manque, au risque de la mort, comme pour Narcisse. Soit accepter la médiatisation de l'amour de soi par le regard de l'autre, accepter le manque inhérent à l'existence humaine, et la vie pourra s'orienter vers l'inconnu, *en s'arrangeant avec la mort*, comme le suggère Freud.

Mais le choix n'est pas si simple, et c'est pour cette raison que la tension qui s'instaure entre narcissisme de mort et narcissisme de vie se manifeste le plus souvent comme une résistance à renoncer à la satisfaction totale et immédiate que peut procurer la contemplation de l'image de soi. Et, parce qu'elle se révèle être la source même du désir, cette résistance s'avère être

¹⁸ Voir volume 2, document XIX.

nécessaire au processus de création, en tant que processus de construction à la fois subjective et objectivante. Dans le cas de Michelle, on pouvait repérer que *s'arranger avec la mort* ne constituait pas une voie facile dans l'immédiat. Pourtant, il semble qu'elle entrevoyait la fonction et la force médiatrices du travail du texte, permettant l'articulation des pulsions opposées de création et de destruction, de liaison et de déliaison.

Dans cette perspective de réflexion, j'ai avancé l'idée que le texte pourrait être considéré comme *un objet trans-narcissique* susceptible de favoriser une élaboration psychique essentielle, dont on peut constater des effets thérapeutiques notables, notamment à travers le développement du sentiment d'estime de soi. Entre résistance et résolution, il arrive que la production de textes et de récits valorisés par d'autres favorise la mise en œuvre du *processus de résilience* (Cyrulnik, 2002). Du journal intime à l'écrit publié, les passages sont nombreux pour que le désir de reconnaissance puisse être mis à jour et assumé. Le climat de confiance instauré dans l'atelier permet l'accueil inconditionnel du sujet, lorsqu'il se risque à effectuer ce que l'on pourrait appeler *un voyage trans-narcissique*, entre pulsion de vie et pulsion de mort, entre le moi idéal et l'idéal du moi.

Sous cet éclairage théorique se rapportant à la complexité de ce que recouvre le concept de narcissisme, il apparaît de manière plus subtile comment l'atelier peut être considéré comme un lieu qui va favoriser le processus de sublimation. En effet, le chemin est loin d'être linéaire pour le sujet confronté à sa capacité à transformer une émotion fusionnelle liée à la satisfaction narcissique primaire en une émotion esthétique articulée au sentiment d'estime de soi. J'ai tenté de montrer que, dans le travail de l'écriture en atelier, l'on ne passe pas de la thérapie à la création, ni même de la demande au désir d'écrire, ces aspects étant fondamentalement imbriqués, dans une tension permanente, depuis le moment où l'on commence à écrire. Il semble que des remaniements psychiques s'opèrent lorsque les participants acceptent cette tension, par exemple en se confrontant à la réécriture de leur texte.

Cette approche, sous l'angle du narcissisme, m'a permis de mieux articuler les concepts entre eux. Ainsi, en tant qu'espace potentiel, suffisamment bon pour le narcissisme, l'atelier d'écriture offre une aire de jeu pour le sujet en train d'écrire et de se transformer, à la fois dans son rapport au manque et dans son rapport à l'objet écrit, le texte, impliqué dans l'intersubjectivité. Puis, les objets tiers que représentent les textes s'échangent et permettent l'échange, introduisant parfois brutalement l'intersubjectivité en soi-même. On pourrait dire alors que l'idéal du moi se négocie dans le groupe.

1 – 4 – 4 - Pour aborder le narcissisme. A travers le récit, la posture clinique du chercheur

Dès lors que j'ai commencé cette réflexion sur le narcissisme, cherchant à théoriser plus finement les processus psychiques engagés dans l'écriture en atelier, cela a permis d'enrichir l'analyse de la pratique des animateurs d'ateliers (la mienne et celle des animateurs en formation). Cependant, sur le plan de la recherche, j'avais l'intuition que cette approche pouvait servir à approfondir la compréhension d'autres situations d'écriture en formation, notamment, l'écriture du mémoire. En effet, ce que j'avais commencé à mettre au jour, concernant l'imbrication entre les propositions d'écriture relevant d'une démarche clinique et la nature clinique de l'accompagnement, me semblait mériter qu'on y revienne, avec ce nouvel éclairage théorique.

La poursuite de ce travail s'est faite presque naturellement à l'occasion de ma contribution au symposium clinique du REF 2005 dont la question centrale sur laquelle chacun allait réfléchir était celle-ci : « Quels sont les effets de son travail clinique sur la manière de penser des étudiants, des professionnels et de tous ceux avec qui il travaille ? » Ce symposium a donné lieu à la publication d'un ouvrage collectif dans lequel j'ai écrit un chapitre : « Entre la douleur et le plaisir de penser, la question du narcissisme dans l'écriture et la formation » (Bréant, 2008a).

Dans ce texte, qui a pris la forme d'un récit réflexif, je suis partie de mes difficultés dans l'accompagnement d'une étudiante, Clarisse, lors de la réalisation de son mémoire professionnel (dans le cadre du DU d'Animateur d'Ateliers d'Écriture). Ce fut l'occasion de mener une étude approfondie d'un cas extrême pour comprendre des phénomènes, qui le plus souvent passent inaperçus et sur lesquels on ne prend pas le temps de s'attarder. Cette situation m'est apparue intéressante parce que très révélatrice des contradictions que je ressentais parfois entre, d'un côté mon écoute et ma parole de clinicienne et de l'autre, ma fonction enseignante, faisant ainsi écho au questionnement récurrent concernant la frontière entre la thérapie et la formation.

Après avoir esquissé un portrait de Clarisse, qui par ailleurs écrivait des poèmes et des nouvelles, je décris la manière dont, dès le départ, elle refuse d'entrer dans le cadre proposé qu'elle se représente comme un carcan qui va l'étouffer – absolument. J'explicite ce que je perçois, notamment sa soif de savoirs savants, sa demande d'amour infinie et surtout son ambivalence quant à son désir d'écrire son mémoire, tout en refusant de se soumettre au cadre.

Lorsque l'on cherche à nommer ce que l'on perçoit d'une personne et de la relation qui s'instaure entre cette personne et nous-même, les contours sont d'abord flous. Et ce n'est qu'en prenant de la distance qu'une idée ou une formulation semble venir, souvent par surprise, dévoiler une parcelle de vérité. A ce titre, j'ai évoqué la peinture impressionniste de Monnet pour caractériser le trouble que l'on peut ressentir lorsque, en s'éloignant du tableau, le paysage apparaît soudain mystérieusement, encore plus vrai qu'un paysage réel.

Par analogie, je proposais de considérer la perception clinique, notamment à travers l'écriture du récit, comme la capacité à se laisser troubler, à se laisser porter dans un entre-deux où l'on ne cesse jamais, ou bien de s'approcher, ou bien de s'éloigner de ce que l'on cherche à comprendre. Dans cette perspective, je me suis souvent appuyée sur cette phrase de Marguerite Duras « *L'écriture c'est l'inconnu. Avant d'écrire, on ne sait rien de ce qu'on va écrire* » (Duras, 1993, p. 64), on ne sait pas ce que sera l'écrit, et c'est ce qui permet vraiment d'écrire.

Si le récit s'est imposé à moi comme la forme la plus juste pour suivre pas à pas, pendant un an et demi, le cheminement de Clarisse, c'est en décrivant ses difficultés et les miennes pour l'accompagner, que celui-ci me permettait d'y intégrer la manière dont j'avais perçu les effets de mon implication subjective sur le processus d'élaboration de sa pensée. Dans l'après coup de l'expérience de l'écriture, notamment à travers le souci de la dimension esthétique, j'ai pu laisser émerger des interprétations qui m'ont permis d'articuler la réflexion théorique avec le questionnement éthique, soutenant ainsi le flou apparent de la posture clinique. J'avais la notion de *pensée clinique* comme une démarche fondamentalement intersubjective, maïeutique et herméneutique.

En relisant le récit de cet accompagnement, quelques années plus tard, celui-ci me semble illustrer ce que je souhaite mettre en œuvre dans mon travail de recherche, c'est-à-dire *l'essence* de la clinique. En effet, il m'apparaît que la modalité du récit de la clinique induit l'analyse du contre-transfert, et réciproquement, c'est le souci de l'analyse du contre-transfert qui conduit le plus directement au récit, dans lequel la forme du texte est indissociable de son contenu.

A travers ce récit, tout en travaillant les contradictions pour tenter de les dépasser, la posture clinique semble se dessiner, au plus près d'une congruence entre le ressenti de la pratique, l'analyse théorique et l'écriture même du récit. C'est ainsi que, en abordant la question du narcissisme, celle concernant les processus transférentiels a fait retour.

1 – 4 – 5 - Narcissisme et transfert

En avançant dans l'analyse de cet accompagnement, je crois pouvoir dire que le terme même de *transfert* a fait retour à la manière du retour du refoulé. En effet, je gardais en mémoire la remarque critique de Francis Imbert, lors de la soutenance de ma thèse, concernant ce qu'il avait appelé *le forçage du transfert*, tant dans la relation pédagogique que dans l'utilisation du concept en pédagogie. Très sensible à cette remarque, depuis, j'ai toujours cherché à repérer le plus finement possible les limites de l'utilisation du concept hors du champ de la cure, dans laquelle il s'agit de travailler *sur* le transfert à la fois comme résistance et comme ressort essentiel de l'analyse. En matière de pédagogie, préférant parler de demande et de processus d'identification (Filloux, J., 1992), il me semble néanmoins important de reconnaître et d'accueillir les phénomènes transférentiels. Mauco (1967), à son époque, évoquait l'éducateur *éclairé* par la psychanalyse. Dans le domaine de la formation pour adultes, lorsque nous demandons aux personnes de s'impliquer dans l'écriture du mémoire et/ou de s'engager dans une démarche clinique de recherche, nous ne pouvons faire semblant d'être surpris par la nature transférentielle de ce qui peut émerger et qui se manifeste parfois selon un caractère d'urgence dont il serait dommageable de se détourner totalement.

C'est ainsi que, concernant ma relation avec Clarisse, le terme de transfert m'est apparu incontournable pour comprendre sa demande d'amour, éclairant du même coup ce que je percevais comme une régression narcissique nécessaire. Cela me permettait de comprendre pourquoi cette régression narcissique se manifestait comme une résistance à écrire autre chose que des poèmes dans lesquels elle ne cessait de se contempler, fascinée par l'image de complétude que cela semblait lui renvoyer. Je retrouvais ici des processus que j'avais pu observer dans les ateliers d'écriture. Mais en les analysant dans ce récit, ceux-ci m'ont éclairée sur la force du transfert et sur sa nécessité, le contre-transfert étant probablement tout aussi nécessaire, à la fois pour elle et pour moi.

En accueillant ces phénomènes transférentiels tout en ne répondant pas à la demande de Clarisse, je devais en quelque sorte lui donner quelques indices (à travers mon regard et mes paroles) afin qu'elle effectue ce passage, si difficile pour elle, du fantasme d'un soi unifié (narcissisme primaire) à l'émergence d'une représentation de soi beaucoup plus ouverte, fondamentalement inachevée (narcissisme secondaire). Il s'agissait de lui offrir un espace où elle pourrait se représenter et se reconnaître comme *être manquant*, sans pour autant le vivre

comme une menace destructrice. Etre manquant, cependant capable de se risquer à penser par elle-même, tout en s'appuyant sur la pensée d'autres auteurs.

J'avais avancé dans ma thèse que le travail de l'écriture, inscrit au cœur d'une démarche clinique, pouvait potentiellement représenter un lieu de *liquidation du transfert* (Safouan, 1988). J'ajouterai ici que ce qui relève de l'articulation entre la régression narcissique et le transfert s'avère parfois constituer l'envers indispensable de la mise en œuvre de la fonction symbolique du langage dans le travail de l'écriture. Reconnaître ces processus me semble pouvoir contribuer à favoriser certains passages, et peut-être à commencer l'analyse des mouvements transférentiels et contre transférentiels de la relation pédagogique.

A travers le récit de cet accompagnement, cherchant à nommer et à comprendre la nature des obstacles à l'écriture réflexive, j'ai été amenée à analyser ce qui, dans ma posture et dans la fonction de mes interventions, permettait de produire des effets de pensée chez Clarisse, mais aussi chez d'autres étudiants ou stagiaires en formation. En effet, cette analyse est venue confirmer l'hypothèse selon laquelle la demande de formation technique recouvre très souvent une demande de restauration narcissique plus ou moins consciente (Kaës, 1984), qui peut prendre des formes très différentes en fonction de l'histoire personnelle de chacun. C'est pourquoi, au cours de l'accompagnement (à l'écriture du mémoire), ce que je perçois de cette demande influencera ma manière d'accueillir les phénomènes transférentiels et ma manière de proposer certaines consignes d'écriture. A travers ces consignes, ma posture clinique se construira dans la singularité de chaque accompagnement, devant permettre au sujet d'effectuer des passages nécessaires (entre le moi idéal et l'idéal du moi par exemple), de prendre des risques et de construire sa pensée en élaborant ses propres passerelles entre le narratif et le démonstratif, entre le poétique et l'épistémologique. C'est ainsi qu'il sera amené à prendre conscience que la pensée n'existe que dans l'intersubjectivité et à faire le deuil de l'illusion d'une pensée non altérée, qu'elle soit purement scientifique ou purement poétique. Il découvrira que la pensée, fondamentalement dialogique et située socialement, advient le plus souvent par surprise, entre la douleur du deuil, le plaisir de trouver et le désir de résoudre une énigme.

Cette pensée là n'est pas un produit fini. *Elle se construit* comme un mouvement d'émergence d'un sens inconnu jusqu'alors, d'autant mieux à travers le paradoxe ou la contradiction. Mais *elle construit aussi des savoirs* sur soi, sur l'autre et des savoirs sur des objets. L'essentiel de l'accompagnement clinique résidera ainsi dans l'attention portée à la manière dont le sujet

instaure, dans l'écriture, la relation entre le mouvement de sa pensée et *le sentiment d'estime de soi*.

Pour conclure provisoirement cette réflexion concernant la prise en compte du narcissisme et du transfert dans l'accompagnement au travail de l'écriture du mémoire, je notais qu'il était important d'être attentif à la nécessité du travail de *déconstruction* des modèles précédemment intériorisés, au sein même du mouvement de la pensée. Je notais aussi que cet angle de réflexion relançait, tout en la nourrissant, la question de la contradiction fondamentale entre la fonction enseignante liée à l'évaluation et la fonction thérapeutique de la formation. En effet, il apparaît essentiel d'entretenir cette question pour ne jamais cesser d'élaborer les conditions d'une posture clinique vivante et évolutive.

La poursuite de cette réflexion prendra corps dans l'approfondissement de deux aspects, d'une part celui relatif à l'analyse des processus de tressage critique entre ma posture clinique et la dimension poétique (chapitre II - 3) et d'autre part, celui se rapportant à une conception de l'écriture qui ne vise pas à séparer l'écriture scientifique et l'écriture littéraire (chapitre III -1).

Cependant, comme je l'ai évoqué plus haut, les objets de recherche se constituent de manière non linéaire, à partir de questions qui insistent à la fois au cœur de la pratique d'enseignement et de formation, dans l'avancée des travaux en cours et dans les échanges entre chercheurs.

Ce que je vais aborder maintenant ne relève pas véritablement d'un objet de recherche indépendant du premier, mais pourrait s'appréhender plutôt comme ce qui constitue le versant complémentaire indispensable pour comprendre la complexité des enjeux de l'écriture en formation professionnelle. Il s'agit des relations entre la formation, la recherche et la professionnalisation.

2 – Entre formation, recherche et professionnalisation. Réflexion critique sur la pédagogie dans son rapport avec la professionnalisation et le modèle de la compétence.

A partir de la réflexion sur le processus de formation (subjectivation – socialisation), à travers le travail sur l'écriture (notamment sur le rapport entre l'écriture comme processus et l'écrit comme produit) et l'accompagnement, j'ai développé de manière transversale une réflexion sur le questionnement éthique comme point d'ancrage de construction de compétences professionnelles ne relevant pas du seul domaine de la technique.

2 – 1 – Questionnement éthique et compétences professionnelles

Dans un premier temps, ce versant de la recherche s'est principalement réalisé dans le cadre d'une recherche sur la formation et la professionnalisation au sein du CERFOR (Centre de Recherche sur la Formation, intégré dans le CERFEE), dont les résultats ont été publiés dans un ouvrage collectif. Le chapitre que j'ai écrit, « Questionnement éthique et compétences professionnelles, pourquoi écrire ? » (Bréant, 2004), s'inscrit dans une conception de la professionnalisation (des formateurs) où l'identité professionnelle, au centre, se construit dans une articulation permanente entre une objectivation du travail liée à des compétences techniques et une interrogation subjective sur le sens de sa pratique, c'est-à-dire un questionnement éthique.

Il s'agissait d'approfondir, ce qui, dans cette construction, met en jeu les relations entre une approche clinique des processus de formation et ce questionnement. En particulier, il s'agissait d'analyser en quoi l'écriture constitue un moyen privilégié pour le mettre en œuvre.

Le formateur est un sujet et il s'adresse à des sujets. La nature même de son travail relève de l'intersubjectivité. Toute son action est fondée et traversée par son engagement subjectif qui repose sur son désir lié à des processus inconscients et sur sa conception de la réalité, en particulier sur sa conception de l'Homme et de son évolution, sur sa philosophie de l'éducation, dans un contexte à la fois micro social et macro social. Dans cette perspective, les compétences techniques du formateur sont nécessairement traversées par des questions dans le domaine de l'éthique. J'insistais sur la notion de questionnement. Il ne s'agit pas en effet de définir une position éthique immuable, mais de repérer en quoi un questionnement éthique peut permettre à l'acteur qu'est le formateur de se mettre en posture d'auteur responsable.

Dans ce texte, j'ai croisé la distinction entre travail prescrit et travail réel (Jobert, 1998) avec celle qui existe entre déontologie et éthique (Dominicé, Mosconi), s'inscrivant elle-même dans la ligne de la distinction entre morale et éthique (Comte-Sponville, 1988, 1992). Et j'ai montré comment le questionnement éthique permettait au formateur en formation de développer cette compétence spécifiquement humaine, celle de réellement s'autoriser à penser sa pratique.

Mettre en œuvre ce questionnement en formation s'instaure à partir de l'articulation entre la démarche philosophique (comportant une éthique de la conviction et une éthique de la discussion) et la démarche clinique. Développée dans l'article « La discussion en atelier

d'écriture » (Bréant, 2003 b), cette articulation consiste à repérer les désirs et les fantasmes du formateur en formation (Kaës, 1984) constituant l'essence de sa motivation à former et à interroger son rapport à l'autre. Quelles sont ses visées, ses valeurs implicites ? Quels modèles a-t-il inconsciemment introjectés ? Ce questionnement, qui consiste à interroger l'origine de ses actes, se réalise à travers l'analyse de la pratique, le développement d'une attitude créative et l'engagement dans une démarche de recherche dans laquelle sont associés les deux premiers points. Il se concrétise dans des lieux de parole et particulièrement dans la complémentarité entre ces lieux de parole et le travail de l'écriture (voir chapitre II - 1).

Je conclusais ce chapitre d'ouvrage en avançant que la mise en œuvre du questionnement éthique se présentait comme *l'envers* d'un processus d'accumulation de compétences définies, classées et objectivables, inscrites dans un programme normatif. En tant que démarche qui va à l'encontre d'une vision techniciste de la formation et de l'apprentissage et de simple reproduction du métier, le questionnement éthique devrait conduire le futur formateur, praticien chercheur, à ouvrir des brèches dans cette vision réductrice, tout en créant les conditions d'une réelle transformation de ce métier et plus largement des métiers de l'éducation et du travail social.

2 – 2 – Pour une critique radicale du modèle de la compétence

Dans un second temps, ma participation au groupe de recherche de l'INRP (Ecrire sur sa pratique et construction de compétences professionnelles) et la rédaction d'un chapitre de l'ouvrage collectif, « Habiter en poète la posture de praticien chercheur » (Bréant, 2006 a), m'ont permis de construire une conceptualisation critique plus fine de la notion de compétence.

En 2007, lors du colloque organisé par le CERFEE et le LIRDEF « Compétences et socialisation », le symposium « Modèle de la compétence, VAE : faut-il repenser la formation professionnelle ? » a donné lieu à un article collectif, synthèse de nos communications (Bréant, Hébrard, Vallet, 2008 d). Lors de ma communication, « De Barthes à Castoriadis : pour une pensée critique radicale du modèle de la compétence » (Bréant, 2007 d), à ce symposium, à la marge des travaux les plus cités dans ce domaine, je proposais un voyage réflexif sur le terme de compétence. Après avoir retranscrit un fragment de discours d'une personne en reprise d'études concernant les effets du travail de l'écriture sur ce qu'elle appelle *sa nouvelle identité*, et tout en reprenant les points essentiels de mon chapitre *Habiter en poète*

la posture de praticien chercheur, j'ai approfondi ce que j'entends par critique radicale du modèle de la compétence.

J'évoquais d'abord la manière dont je percevais l'entrée de ce terme à l'université. Avec ses connotations négatives (compétition, productivité, rentabilité), il m'apparaissait pris dans un réseau sémantique relevant d'une vision techniciste et économiste de la formation, se référant à des conceptions comportementalistes de l'éducation et de la formation, inscrites elles-mêmes dans une vision positiviste issue des sciences de la nature (Weisser, 1998). La fabrication et l'utilisation des référentiels de compétences témoignaient largement de cette tendance à considérer la formation comme un produit marchand objectivable, du côté du travail prescrit, comprenant une somme de capacités hiérarchisées, inopérantes pour rendre compte de la complexité du travail réel de la formation (Jobert, 1998). Mais surtout cette pratique des référentiels s'effectue le plus souvent au détriment des savoirs.

2 – 2 – 1 - Entre l'offre universitaire et la demande du milieu professionnel... une place pour le sujet

A partir de cette évocation subjective, j'ai cherché à comprendre pourquoi et comment le terme de compétence semblait s'être progressivement imposé à l'université. Depuis sa fondation au moyen âge, depuis sa recreation en 1896 et plus récemment, depuis mai 68, les rapports que l'université entretient avec la formation professionnelle se sont transformés, différemment selon les domaines scientifiques. Plus fortement qu'ailleurs, dans le domaine des lettres et des sciences humaines, l'acquisition des savoirs disciplinaires et l'approfondissement par la recherche, radicalement séparés de l'application dans la réalité, devaient contribuer à former des intellectuels cultivés capables de développer une pensée critique. L'offre de l'université ne cherchait pas à s'adapter systématiquement au monde professionnel. Même lorsque les études conduisaient au métier d'enseignant, la maîtrise des savoirs disciplinaires demeurait le but essentiel.

Depuis 1968, une profonde transformation s'est opérée : on est passé de la formation de l'élite à l'enseignement de masse (Romainville, 2001). Progressivement, sous la pression des étudiants et de l'ensemble de la société, la question de *l'utilité* des savoirs théoriques disciplinaires, hors du domaine de l'enseignement et de la recherche, se trouve posée de manière cruciale. Le thème de la professionnalisation des étudiants vient occuper une place centrale dans les débats concernant l'avenir de l'université. Apparaissent alors des filières

professionnalisantes qui, à travers la création de Diplômes d'Université (D.U.), de DESS et plus récemment de Masters professionnels, obligent l'université à négocier les critères d'évaluation avec les milieux professionnels, par exemple lors de la mise en place des jurys de diplômes et de la tenue des soutenances de mémoires. Cherchant à s'adapter à cette nouvelle configuration, l'université fut amenée à faire le constat que les savoirs disciplinaires et la réflexion théorique sont insuffisants pour répondre aux problèmes soulevés par la pratique professionnelle. Ainsi, l'évaluation, qui portait jusque là sur l'acquisition des savoirs théoriques, se déplace sur la manière dont les personnes mettent en œuvre ces savoirs en situation. Depuis quelques années, ce mouvement vers la professionnalisation s'étend au-delà de l'institutionnalisation des diplômes dits professionnels. En effet, dans les maquettes d'habilitation pour tous les diplômes, tant professionnels que relevant de la recherche, des référentiels de compétences sont demandés. Officiellement, la distinction entre master professionnel et master recherche ne devrait plus exister.

Du côté du milieu professionnel, les représentations du savoir et les attentes vis-à-vis de l'université ont évolué. En poussant les personnes à changer de profession, parfois plusieurs fois dans leur vie, le contexte socio-économique exige une plus grande capacité d'adaptation et de transfert des compétences. Les formations techniques très spécialisées ne répondent plus suffisamment aux besoins. Ainsi, dans la perspective d'apporter aux professionnels des ressources pour élargir leur champ de compétences, le milieu professionnel, notamment dans les secteurs de la santé, du travail social et de la formation, s'adresse à l'université, et plus particulièrement en sciences humaines.

Cependant, les personnes qui suivent un cursus de formation en sciences humaines améliorent aussi leur capacité à prendre de la distance, développant ainsi leur esprit critique. Cet aspect de la formation, pas toujours bien perçu dans les milieux professionnels (à l'hôpital par exemple), provoque, au sein même de la demande adressée à l'université, une part d'ambivalence et la manifestation de résistances à toute démarche humaniste et réflexive. Dans ce contexte, depuis ces dix dernières années, nous avons assisté et participé à *un mariage de raison* entre l'université et le milieu professionnel, dans lequel attirance, peur et méfiance rendent parfois la négociation difficile. De part et d'autre, des remises en cause sont nécessaires et des résistances au changement se manifestent.

Au sein de l'université, les enseignants chercheurs voient la nature de leur travail se transformer : sont-ils des spécialistes d'un savoir disciplinaire et/ou des pédagogues ? Ne sont-ils pas amenés à devenir formateurs, accompagnateurs (Berthon, in Cros, 2006) d'un

sujet devenu *apprenant*, en train de construire sa professionnalité ? Certains chercheurs ont adopté le terme d'identité professionnelle voire de *dynamique identitaire* (Kaddouri, 2002, in Cros 2006).

En ce qui concerne le milieu professionnel, celui-ci est amené à ne plus considérer les seuls résultats techniques de la formation, mais à prendre en compte la manière dont le sujet sera capable d'assumer les dimensions stratégiques et éthiques de la profession (Merchiers, Pharo, 1992). Le terme même de compétence, inscrit le plus souvent dans un modèle techniciste et positiviste de la formation, se trouve ainsi réinterrogé au cœur de son lieu d'origine. Cependant, dans cette collaboration, la principale difficulté réside dans la force d'un idéal de maîtrise, inatteignable, qui consiste à tenter de faire coïncider l'offre de l'université avec la demande du milieu professionnel. Cet idéal de maîtrise, porté de part et d'autre, semble se concrétiser dans la réalisation et l'application de référentiels de compétences, qui ne laissent que peu de place à la reconnaissance d'un sujet capable de construire des savoirs sur lui-même et sur sa pratique. Il me semble alors que les conditions à cette collaboration relèvent davantage du maintien d'un écart entre l'offre et la demande, cet écart s'avérant nécessaire pour accueillir et analyser les contradictions et les paradoxes, pour accueillir un sujet *en train* de construire une relation réflexive avec la complexité des situations qu'il rencontre. Cette relation se construit à travers des parcours, des interactions entre différents partenaires et des transactions avec des savoirs théoriques et avec la réalité concrète du travail réel. Dans cette perspective, continuer à interroger l'utilisation du terme même de compétence demeure indispensable.

2 – 2 – 2 - Entre le savoir narratif et le savoir démonstratif... une posture se construit

Cette interrogation constituait une des origines de la problématique du groupe de recherche de l'INRP « Ecrire sur sa pratique et construction de compétences professionnelles ». En effet, dans ce contexte de collaboration entre l'université et le milieu professionnel, se développait une conception de la formation où l'on considère que la personne se forme en analysant sa pratique avec l'appui des savoirs théoriques (distanciation et conceptualisation). Cette conception semblait se concrétiser dans l'intérêt accru que l'on accorde au mémoire professionnel (Cros, 1998). Ainsi, il apparaissait intéressant de repérer plus finement en quoi le travail de l'écriture (sur sa pratique) pouvait contribuer à ne pas cesser d'interroger l'utilisation du terme de compétence, tout en mettant en œuvre un nécessaire compromis,

pertinent et vivant, entre l'offre paradoxale de l'université et la demande tout aussi paradoxale du milieu professionnel.

Au sein de cette recherche INRP, l'analyse d'autres expériences d'écriture à l'université (dans le cadre d'une licence en sciences de l'éducation, Remoussenard, in Cros 2006), ou en marge de la formation diplômante (dans le cadre de dispositifs d'innovation ou de revues, Berthon, Dupret, Guibert, in Cros 2006) a permis d'approfondir cette problématique.

Notamment, elle m'a permis de distinguer deux types d'effets pour la personne qui écrit : une meilleure perception de sa pratique (un déplacement du regard sur sa pratique, devenant ainsi plus éclairant, par exemple à travers des récits de pratiques) et une possible entrée dans le travail de conceptualisation (analyse, argumentation, théorisation et questionnement éthique). Or, ces deux aspects ne se retrouvent pas toujours dans les écrits attendus, comme dans certains mémoires professionnels qui demeurent parfois dans le registre du seul récit de pratique. Cependant, en analysant plus finement les dispositifs, les pratiques d'écriture et leurs effets, nous avons repéré *une compétence noyau : être capable de se transformer et de transformer sa pratique et son métier*. Cette compétence noyau ne s'ajoute pas à d'autres et ne semble pas pouvoir s'objectiver dans des référentiels technicistes. En effet, j'ai pu montrer que le soin accordé à la qualité subjective (tant éthique qu'esthétique) de l'écriture génère des points d'articulation très subtils entre la perception et la conceptualisation, entre la narration et la démonstration.

A travers les passages nécessaires que la personne accomplit pour advenir comme sujet du travail spécifique de l'écriture, celle-ci est amenée à vivre l'épreuve du manque et de la séparation. C'est ainsi que j'en suis venue à redéfinir la notion de compétence, en ne la considérant plus comme un objet que l'on s'approprie, mais en proposant l'hypothèse *d'une compétence en creux* associée à l'épreuve de la *castration symbolique*. Cette épreuve, au sein même de l'expérience de création subjective et intersubjective, s'avère une condition essentielle pour développer une relation avec le monde des objets selon le processus de la sublimation. Dans cette perspective critique du modèle de la compétence, les termes de *démarche* et de *posture* prennent sens. Cela nous permet de mieux comprendre les processus à l'œuvre tant en formation qu'en VAE et de construire un modèle intégrant la complexité subjective, aux prises avec l'accueil des processus inconscients et les questions liées à la socialisation.

Dans ma communication « De Barthes à Castoriadis : pour une pensée critique radicale du modèle de la compétence » (Bréant, 2007 d), à travers trois récits d'accompagnement en

formation de formateur (correspondant à trois niveaux de diplômes : Bac + 2, Licence, Master 2), et en m'appuyant sur les concepts de Castoriadis, - *l'imagination radicale singulière* et *l'imaginaire social instituant* -, j'ai pu mettre à l'épreuve les résultats de la recherche INRP. En particulier, j'ai montré comment les différents niveaux de capacités (perception, conceptualisation) s'articulaient à un niveau de diplôme, chaque fois de manière singulière, à travers une démarche de construction d'une posture de *praticien chercheur*, radicalement réflexif et imaginaire, capable de s'aventurer dans la dimension instituante de la profession.

C'est dans cette perspective que je contribue à concevoir et à améliorer des dispositifs d'aide à l'écriture dans le cadre des Masters professionnels qui visent à la fois la formation par la recherche et l'initiation à la recherche. Cependant, comme je l'ai montré dans la recherche INRP, l'accompagnement clinique constitue une condition essentielle pour développer cette compétence en creux, d'analyse et de création, traversée par le questionnement éthique, l'exigence épistémologique et le registre de l'esthétique.

2 - 3 - L'accompagnement clinique : accueil de l'ambivalence

Vers la notion de posture clinique

Par la suite, j'ai pu approfondir la notion d'accompagnement clinique, notamment au sein de la VAE, dans une communication « Le diplôme peut-il guérir ? Pour un accompagnement clinique en VAE » (Bréant, 2007 c) et dans un chapitre d'ouvrage « Accompagnement clinique ou méthodologique, quelles préconisations ? » (Bréant, 2008 b).

Dans ce travail, j'avais mis l'accent sur la souffrance exprimée par les personnes qui s'engagent dans la démarche de la VAE. En effet, dès les premiers instants de la demande de validation, une souffrance importante se manifeste. En cherchant les causes de cette souffrance, nous avons pu observer la nature ambivalente de la demande vis-à-vis de ce que représente le diplôme. En effet, dans l'imaginaire, celui-ci s'apparente à un remède miracle à la souffrance due, la plupart du temps, à une absence de reconnaissance dans le travail. La demande de VAE fait apparaître alors un conflit entre le projet de changement et la résistance au changement, réactivant ainsi des blessures narcissiques et d'anciens conflits avec l'institution scolaire. La perspective de l'écriture du dossier de VAE fait peur aux candidats, les replongeant de manière violente dans les représentations de l'écriture construites à l'école. Ce qu'elles ont appris ne leur a pas permis de réussir. Peur, souffrance et ambivalence, intraitables en tant que telles,

sont bien présentes au cœur de cette démarche. L'approche méthodologique, principalement référée à une conception instrumentaliste de l'écriture (la même qu'à l'école), s'avère non seulement insuffisante, mais risque de renforcer les difficultés pour effectuer le passage à l'écriture. Ce passage, qui suppose un travail de séparation, voire d'arrachement de l'expérience, nécessitant de se confronter à la loi du langage comme tiers symbolique de la castration, constitue une épreuve de déplaisir. Il suppose en effet d'accepter que le mot n'est pas adéquat à la pensée et que cela engage sans cesse le sujet dans la direction de ce qu'il est, c'est-à-dire un être manquant. En ce sens, peur, souffrance et ambivalence ne pourront être jamais totalement dépassées, mais travaillées, si elles peuvent être parlées et accueillies. L'épreuve pourra être en partie traversée si l'entrée dans le travail de la langue ressemble à une réelle aventure dans laquelle le plaisir est présent. Plaisir de l'exploration et de la découverte, associé davantage à la surprise et à l'inconnu qu'à la recherche de la conservation et de la répétition. Cependant, ces personnes ont un grand besoin d'être guidées pour se désinhiber et entreprendre ce travail de restauration narcissique qui leur permettra de se reconnaître capables d'inventer et d'apprendre à se situer autrement face à l'épreuve que constitue le travail de l'écriture.

Il me semble alors que l'accompagnement clinique commence dans ce moment d'accueil de la parole singulière d'une personne en souffrance et dans la mise en œuvre d'un dispositif conçu comme un cadre structurant et sécurisant, permettant d'accueillir la souffrance et de la transformer en plaisir de réfléchir sur sa pratique.

Je faisais l'hypothèse que cet accompagnement clinique pourrait contribuer à mettre en œuvre la fonction symbolique du diplôme, en tant qu'extériorité non mortifère, susceptible de favoriser un vrai processus de reconnaissance et un rapport au travail plus serein.

En terme de préconisations, comme dans le dispositif d'aide à l'écriture dans le cadre formatif, plusieurs approches et formes d'écriture pourraient être proposées : la tenue d'un journal de bord, des récits de pratiques, des récits de fiction, des récits autobiographiques... Nous retrouvons la notion d'écrits intermédiaires dont la fonction d'objets transitionnels permet de passer des étapes, de développer la capacité à se déplacer d'une posture plaintive (au moment de la demande de VAE) à une posture d'explorateur quelque peu téméraire... Dans ce cas, la souffrance relative au travail de deuil du moi idéal (moi idéal lié au narcissisme primaire) tendrait à se substituer aux anciennes souffrances et pourrait se sublimer, au travers du travail de l'écriture, dans la découverte d'un nouveau plaisir, le plaisir de penser (Castoriadis, 1999, Giust-Desprairies, 2004).

De l'écriture de fragments, il deviendrait possible d'aller vers une écriture plus construite et plus habitée par un sujet ouvert à l'incertitude et à la question de l'altérité. S'ébaucherait alors un désir de rencontre avec des auteurs théoriciens, afin d'approcher ce que pourrait signifier la conceptualisation de la pratique.

En reprenant aujourd'hui cette réflexion, un point m'apparaît essentiel : le clivage, qui consiste à mettre d'un côté l'écriture du dossier et de l'autre l'accompagnement, nous empêche de penser la nature même de ce que pourrait être un processus d'accompagnement de la personne. En effet, il semble que la spécificité du travail d'écriture proposée dans la VAE, qui n'opérerait pas la division entre écriture littéraire et écriture scientifique, entre écriture narrative et écriture démonstrative, conditionnerait la nature clinique de l'accompagnement. Autrement dit, l'essentiel du processus d'accompagnement se fait au travers du type d'écriture proposée.

Cependant, cette formulation n'est pas tout à fait satisfaisante. La conclusion de mon texte en témoigne en évoquant alors la notion de posture de l'accompagnant en VAE : cette posture semble en effet relever de la clinique en même temps qu'elle est le lieu d'une tension persistante entre le domaine du pédagogique et celui du thérapeutique. Jusqu'où aller dans chaque domaine afin d'entretenir cette tension nécessaire au maintien du fil clinique ? En ce sens, pour éclairer les enjeux de l'accompagnement, sur le versant du pédagogique, il serait utile par exemple de réinterroger la notion de stratégie pédagogique, ainsi que le recours à des méthodes reposant sur des pratiques collectives délibératives et de coopération.

Sur l'autre versant, si nous nous tenons en deçà du thérapeutique, à nous défendre en quelque sorte, nous risquons parfois de passer à côté de l'essentiel, en particulier, relativement à la demande de reconnaissance, à la manifestation de la souffrance, au désir de restauration narcissique, aux phénomènes transférentiels et à la transformation de soi.

Ainsi, pour assumer et penser la posture d'accompagnant, nous sommes parfois amenés à ne pas considérer les limites entre les différents champs comme fixes et définitives. Les franchir, voire les transgresser, permet de porter un regard neuf sur certaines situations difficiles. Entre la pédagogie et la thérapie, l'accompagnement consiste peut-être à ne pas craindre d'éprouver ces limites et de les réélaborer à chaque fois, de manière souple et inventive. C'est ainsi que l'accompagnement en VAE relève avant tout d'une démarche clinique, inachevée et transformante, ouverte sur la singularité et sur l'inconnu de la rencontre.

Ce questionnement concernant la posture émerge ici à propos de la VAE, dans des situations humaines où la manifestation de la souffrance ne semble pas pouvoir être masquée, allant même parfois jusqu'à se constituer comme un symptôme. Mais ce questionnement est tout aussi présent dans tous les dispositifs d'aide à l'écriture, par exemple, lorsque la souffrance arrive là où l'on s'y attend le moins (voir chapitre II, 2-4). C'est pourquoi ce questionnement sur la posture d'accompagnement s'est progressivement constitué en objet de réflexion, puis en objet de recherche à part entière, intimement lié à ce que pourrait revêtir une pensée clinique du dispositif.

3 – Posture clinique, poétique et critique pour enseigner à l'université

Comme je l'ai indiqué précédemment, mes travaux ont porté sur des objets fortement imbriqués. En effet, lorsque j'aborde les processus de la subjectivation dans l'écriture, où se croisent le questionnement éthique et la dimension esthétique, la question de la forme des dispositifs mis en place se pose, en particulier parce que la nature de l'accompagnement demande à être explicitée et analysée. De même qu'en abordant les rapports entre la formation, la recherche et la professionnalisation sous l'angle d'une critique radicale du modèle de la compétence, l'intérêt que l'on porte à l'accompagnement ressurgit comme une condition essentielle. Ainsi, en avançant la réflexion sur la notion d'accompagnement clinique, j'en suis venue à le conceptualiser comme un accompagnement à la fois clinique et poétique (Bréant, 2006 a). Mais en même temps, au cours de ce cheminement, cette approche n'était pas suffisante pour rendre compte du caractère complexe de cet accompagnement. Notamment, je cherchais à repérer la manière dont il se construisait au cœur d'une tension contradictoire entre d'une part ce qui se rapporte à la fonction institutionnelle d'enseignante en référence à l'espace public de la pédagogie, et d'autre part, ce qui relève de l'accueil inconditionnel du sujet inscrit dans un processus de trans-formation identitaire lié au registre de l'intime et du privé. Dans ce mouvement réflexif, le terme de *critique* est apparu de manière récurrente et s'est progressivement imposé. J'ai alors tenté de montrer que ce qui fonde ma pratique d'enseignante chercheuse relève bien d'une posture clinique, poétique et critique, dont l'essentiel consiste à ne jamais cesser de la croiser avec le questionnement éthique et avec ce qui relève de l'épistémologie.

3 – 1 - Vers une pensée de la posture

Cette question de ma posture s'est ainsi retrouvée au centre de plusieurs articles et communications, dans lesquels la forme du récit s'instaurait à partir d'une situation de malaise au sein de ma pratique de direction de mémoire ou d'animation d'atelier. Ce fut le cas pour l'accompagnement de Clarisse¹⁹ (Bréant, 2008 a).

Au cours de la même période, une autre situation de crise en atelier d'écriture (en formation des cadres de santé à l'IFCS) me donnait l'occasion d'approfondir ma réflexion sur la posture d'accompagnement, sujet très sensible, voire épineux, dans la communauté des enseignants chercheurs, en particulier lorsqu'il s'agit de l'initiation à la recherche. A partir du récit puis de l'analyse de cette situation, j'ai tenté de mettre au jour la spécificité et les limites de la posture clinique en formation dans l'article « Chemins poétiques et cliniques de la recherche. Pour une pensée critique en formation » (Bréant, 2007 a).

Le récit commençait ainsi : « *Quelqu'un* pleure en lisant son texte, surprise de ce qu'elle a écrit, de la force de ce qui est écrit, de la force du souvenir. On sent monter une émotion complexe, mêlée de tristesse et de tendresse. Sylvie, la narratrice évoque un souvenir d'enfance pour interroger, avec tact et délicatesse, sa place de soignante et sa fonction de cadre de santé. Ce souvenir semble envahir le texte ainsi que sa voix. Pourtant, avec les larmes, une sorte de libération est à l'œuvre, un allègement. Pour celui qui l'entend, le texte apparaît mélancolique, émouvant, bouleversant. Au fur et à mesure que s'y mêle l'interrogation, on voit la transformation de la souffrance en plainte, puis en chant. Comme un poème en gestation, un poème interrogatif, autobiographique et philosophique. Un texte en train de s'accompagner lui-même, comme au bord d'un avènement si fragile. Etre là dans la perte... Rien d'autre à faire que d'accueillir ce moment, qui sera finalement, pour Sylvie, un moment de résilience.

Certains semblent émus, touchés très positivement. Certains restent en marge, spectateurs. Entre les personnes, quelque chose fait trace. *Quelqu'un* pleure à côté, ce qui déclenche la colère de Paul qui refuse la manière dont l'émotion vient faire irruption.» (Bréant, 2007 a, p. 143).

Dans la suite de ce récit, j'évoque la manière dont j'ai tenu ma posture clinique malgré la tempête des émotions, tout en remplissant ma fonction enseignante pour maintenir le cadre

¹⁹ Clarisse, étudiante en D.U. d'animateur d'ateliers d'écriture. Cas évoqué plus haut (chapitre II – 2 – 4).

formatif. En effet, il s'agissait de trouver les moyens d'accueillir la souffrance subjective pour la transformer en *objet professionnel*. Dans cette situation, les détours de l'esthétique ont apporté leur contribution. Cependant, la question de la frontière entre la thérapie et la formation demeure toujours posée, question inscrite au cœur d'une articulation entre une réflexion théorique psychanalytique et un questionnement éthique.

Selon Freud, la cure psychanalytique vise à aider le patient à *passer de la souffrance névrotique à un état de malheur humain banal*. Le transfert en constitue la résistance, mais aussi le levier essentiel, à condition d'être analysé. Hors la cure (par exemple en formation), comment envisager cette question ? Pour Castoriadis (1999, p. 213), en pédagogie comme en formation, « *il ne peut y avoir que des formes sublimées de transfert ... le transfert doit être soutenu par et porté sur ce qui est sublimé, c'est-à-dire sur des activités qui sont des objets sociaux – le savoir est un objet social par excellence – et qui sont source d'un plaisir qui n'est ni plaisir d'organe ni simple plaisir de représentation (comme dans une rêverie ou un phantasme), mais le plaisir de penser.* »

Le déplacement de la satisfaction des pulsions vers le plaisir de penser, c'est bien ce qui est visé au sein d'une approche clinique de la formation par la recherche, et plus précisément dans l'espace-temps des ateliers d'écriture (chapitre II – 1 - 2). Cependant, l'expérience a montré que ce déplacement, nécessaire au processus de symbolisation, ne s'effectue pas de manière mécanique ou linéaire et non sans douleur. Il arrive que le retour du refoulé *ne choisisse pas* l'espace spécifique de la cure pour faire effraction, justement là où on ne l'attend pas, échappant ainsi au contrôle que le surmoi exerçait jusque là, parfois de manière trop rigide. C'est d'ailleurs à cet endroit que vacille la frontière entre le pédagogique et le thérapeutique. Le sujet, déstabilisé par cette poussée, se retrouve face à un double travail : travail de deuil de l'idéal et du désir de contrôle et travail d'acceptation de l'inconnu, à travers la découverte et l'exploration d'un *nouveau* plaisir, peut-être interdit jusqu'alors.

Dans cette situation évoquée plus haut, l'atelier d'écriture représente un espace transitionnel (entre subjectivité et objectivation, entre implication et distanciation) permettant de révéler le potentiel créateur de chacun, à condition toutefois d'accepter que certains points de douleur liés à des conflits intrapsychiques puissent y être dévoilés. Ainsi, au cœur de ce moment clinique, je devais soutenir une posture de pédagogue *éclairé* par la psychanalyse (Mauco, Castoriadis), non seulement en déplaçant la question de l'accueil de la souffrance sur le terrain professionnel, mais aussi en menant, avec les cadres de santé en formation, une réflexion sur la notion même de frontière entre formation et thérapie. A partir d'exemples,

j'explique comment nous avons cherché à débusquer l'illusion d'une frontière posée a priori et à élaborer ensemble ce que pourrait receler cette frontière, ni fixe, ni définitive, ni la même pour tous. Dans cette perspective, j'ai tenté de montrer comment la démarche clinique nous invite à revenir sans cesse sur la nature complexe des processus de formation et de recherche, en tant qu'elle articule les registres du réel, du symbolique et de l'imaginaire.

Et en conclusion de cet article, je proposai quelques repères pour cerner plus précisément ce que pourrait recouvrir, pour l'enseignant ou le formateur, la notion de posture clinique, poétique et critique. En effet, celui-ci n'est ni psychanalyste, ni écrivain, ni militant politique. Il n'a pas pour but d'analyser le transfert, mais de favoriser sa sublimation dans des objets socialement valorisés comme le savoir et l'écriture. Dans cette perspective, sans chercher à former des écrivains, l'enseignant sera cependant amené à aborder la question de la qualité littéraire de l'écriture scientifique et de ce qu'il va proposer pour améliorer cette qualité. Et, à travers les sinuosités de cette démarche, il n'est pas rare que la dimension sociale et politique ressurgisse, parfois violemment, et là où on s'y attend le moins, conduisant, de la sorte l'enseignant à ne cesser de redéfinir les contours du questionnement éthique.

Ainsi, la posture clinique d'accompagnement à la recherche ne semble pouvoir *tenir* qu'en se construisant au sein de dispositifs qui permettent l'élaboration permanente, pratique et théorique, des tensions et des limites qui la traversent et la bordent à la fois. L'expérience d'accompagnement montre en effet que ces limites ne sont parfois perceptibles que dans l'éprouvé du franchissement, voire de la transgression, tant du côté de l'accompagnateur que de celui des personnes en formation. En ce sens, en atelier d'écriture, l'analyse collective de ces processus favorise une meilleure compréhension de la fonction de ces limites et de l'intérêt de les concevoir tout aussi collectivement.

Vivre cette expérience, et l'analyser à travers un récit réflexif, m'a permis d'affiner ma conception de l'atelier d'écriture comme creuset de la démarche clinique de la recherche, propice à la construction et au développement d'une pensée critique... Pour le plaisir de penser, seul et avec les autres... Pour tracer des voies innovantes de réflexion et d'action... En même temps, cela m'a permis de clarifier ma pensée concernant la manière de concevoir et de mettre en œuvre une posture à la fois clinique, poétique et critique. Cela m'a permis d'avancer dans la compréhension de ses fondements, me poussant du même coup à aller chercher plus avant dans cette compréhension.

3 – 2 - La pensée de la posture et l'analyse des mouvements contre transférentiels

Ma posture s'est principalement construite dans les dispositifs d'aide à l'écriture en formation professionnelle, mais aussi plus largement dans d'autres dispositifs de formation et dans l'enseignement en formation initiale (en particulier en licence générale en sciences de l'éducation). En tant que cliniciens, *nous savons* qu'une posture se construit à travers les questions et les limites, la rencontre d'obstacles, les ratages, les empêchements et les surprises. Cherchant à repérer les points de butée, les endroits où *ça ne va pas de soi*, j'ai constaté que la pensée de cette posture trouvait son origine et prenait forme dans les moments d'articulation entre la formation et la recherche. Mais j'ai constaté aussi que cette articulation s'effectuait dans les marges... dans les interstices... dans les espaces informels...

Je souhaite ici me référer à des textes portant sur des objets à la marge de mon travail sur l'écriture et l'accompagnement. En effet, ces textes, qui ont pris presque naturellement la forme du récit, ont permis l'émergence d'un questionnement sur mon implication subjective, m'amenant ainsi à aborder de manière plus directe ce qui relève du désir et des mouvements contre transférentiels.

Je commencerai par évoquer le texte d'une communication (Bréant, 2006 b) dans le cadre du symposium « L'autorité du formateur » lors du colloque *Autorité éducative, savoir, socialisation démocratique*, organisé par le CERFEE/LIRDEF.²⁰

3 – 2 – 1 - Entre le désir de toute puissance et la défaillance, le formateur peut-il s'autoriser de lui-même ?

Le texte de ma communication ouvre sur une série de questions issues de l'analyse de situations de ma pratique de formatrice. La manière dont j'ai traité ces questions oriente la réflexion que je poursuivrai dans tous les textes qui suivront.

J'avais l'hypothèse que ce qui fait autorité relève de la manière dont le formateur *s'autorise de lui-même* (désir de former, estime de soi, éthique) en relation avec la manière dont il se réfère à ce qui est extérieur à lui (la loi, les règles institutionnelles, les autres, les savoirs).

²⁰ A l'issue de ce symposium, un article collectif a été publié dans Les Cahiers du CERFEE n° 22 (Bréant, F., Hébrard, P., Vallet, P., 2007 b).

Concernant le désir de former, Kaës (1984) nous a montré comment les fantasmes de toute puissance constituaient le socle de ce qu'il appelle *la passion à former*, tout autant nécessaire que la référence à des objets tiers, symboliques de la finitude. L'estime de soi, composante indispensable de ce qui nous pousse à nous reconnaître dans la figure du maître qui fait autorité, participe à ce désir de former. Cependant, la place de pouvoir (liée à l'illusion de posséder tout le savoir) que cela pourrait conférer au formateur doit nécessairement faire l'objet d'un renoncement et d'un travail de deuil : *Nul pouvoir* disait Barthes (1977, p. 46), formule à laquelle il ajoutait qu'il s'agissait d'un travail de *déprise* du pouvoir. Pourrait-on alors parler d'autorité émancipatrice, au sein de laquelle le formateur viendrait à la fois occuper cette place de pouvoir et la quitter ? *S'entêter et se déplacer* (Barthes, 1977, p. 27), comme une manière d'assumer la force de son désir et d'accepter de se perdre, de défaillir, et finalement, de s'absenter ? La personne en formation trouverait-elle ainsi la place et les moyens de *s'autoriser d'elle-même* au plaisir de penser ?

Dans ce texte, je développe plus particulièrement une situation où l'absence accidentelle du formateur fut révélatrice de ce qui peut faire autorité et des effets produits par cette absence. Puis j'aborde la question de la défaillance du formateur lorsqu'il est saisi, tout à coup, au cœur de la contradiction entre la fonction enseignante et la posture clinique, entre garantir un cadre d'équité constitué de règles précises et la transgression nécessaire de ce cadre pour accueillir une parole de sujet, entre l'ordre et le chaos, entre les rires et les larmes ...

Dans son texte sur la bobine, ce que développe Freud (1987) au sujet du jeu de son petit fils permet d'éclairer comment le plaisir de la découverte de nouvelles formes de travail, liées à la fonction du langage, s'avère être la conséquence de l'absence *symbolisée* du formateur. Cependant, certaines conditions semblent nécessaires à cette symbolisation, notamment *la confiance* établie au préalable. Ce terme relevé par les personnes en formation pourrait évoquer l'importance *d'une mère suffisamment bonne* (Winnicott, 1971) pour instaurer un espace potentiel d'autorisation au plaisir de penser.

Ainsi, il apparaît que ce qui fait autorité, au sens où cela favorise le processus d'autorisation, relève à la fois de la capacité du formateur à créer un espace contenant (maintenant une part d'illusion) et de sa capacité *à faire le mort*.²¹ Il apparaît aussi que ces capacités constituent les fondements de la posture clinique, en tant qu'elle s'élabore à partir d'une défaillance fondamentale (dans le Réel). Le désir s'y noue (et s'y dénoue), lui-même articulé au fantasme de toute puissance de former l'autre à son image (Imaginaire). Et en même temps,

²¹ Formule de Lacan dans le séminaire « Le transfert » (1991).

l'élaboration de cette posture clinique ne semble pouvoir se concrétiser que si le désir rencontre un obstacle symbolisé par un tiers, la loi de l'autre, le savoir, l'institution, la langue. Autrement dit, la posture clinique du formateur lui permettra de faire autorité si elle lui permet de soutenir tant son désir que l'opération de la castration symbolique. En ce sens, savoir défaillir, s'absenter, se perdre, accueillir les doutes et les incertitudes, représentent des manières de soutenir cette opération. Cela ne nuit pas à l'autorité, mais au contraire, favorise le processus de déprise (du pouvoir) nécessaire au travail de la réflexion dans ses dimensions créative et critique. Finalement, le formateur ne peut s'autoriser que de cette expérience de la solitude et du manque, soumis lui aussi à la loi de la castration.

3 – 2 – 2 - La place des valeurs dans l'élaboration de la posture

Plus à la marge, parallèlement à la création d'une licence professionnelle EEDD (2007-2008) (Education à l'Environnement et au Développement Durable), et à ma participation au comité de pilotage du colloque EEDD (Montpellier 2007), un article, « Entre sujet de l'inconscient et sujet social... Pour un réveil de l'imagination radicale » (Bréant, 2008 c), publié dans la revue internationale ERE (Education Relative à l'Environnement), présente le fil de ma démarche réflexive :

Je m'y demandais si, pour assumer « le monde commun » (Arendt, 1961) et considérer « la terre comme notre jardin » (Castoriadis, 1999), il n'était pas nécessaire de s'autolimiter, de faire le deuil de notre désir de maîtrise et de toute puissance consumériste, tout en développant une *imagination radicale* individuelle articulée à un *imaginaire social instituant*. Sur les pas de Castoriadis, je proposais un voyage réflexif dessinant les orientations théoriques et pratiques d'une pensée critique complexe de l'éducation relative à l'environnement. J'y proposais des pistes pour construire des dispositifs d'accompagnement visant à mettre en œuvre une approche clinique et poétique tout en maintenant une interrogation fondamentale concernant la création de nouvelles significations socioculturelles et sociopolitiques. Je montrais notamment comment le travail de l'écriture, *Entre savoir et saveur* (Barthes, 1977), pourrait favoriser le développement d'une posture de citoyen *praticien chercheur, auteur*, capable de s'engager dans des pratiques coopératives et alternatives et de les analyser sous les angles de l'éthique, de l'épistémologie et de l'esthétique.

Pour développer cette réflexion, je me suis appuyée sur l'approche philosophique et critique de *la technique* proposée par Heidegger (1958) que j'ai tenté de croiser avec les résultats de mes précédents travaux. Au centre de ce croisement, à venir de l'intérieur même du récit, il me semblait logique d'introduire ma réflexion en m'interrogeant sur la manière dont j'habite les questions liées à la relation entre l'éducation et l'environnement.

Dans un premier temps, en constatant que ces questions me touchaient parfois de manière violente, il était inévitable d'aller chercher du côté des origines très personnelles de mon intérêt pour ces questions. C'est ainsi que je découvrais les points clé qui allaient structurer ma réflexion.

En évoquant les paroles de mon grand-père concernant ses souvenirs d'enfance dans la nature de l'arrière pays de Gênes, je pensais à tous ceux qui nous accompagnent dans les moments où notre mode de vie et notre environnement changent brusquement. Et je pensais à tous ceux qui nous éduquent sans le savoir ni le vouloir. Quand à moi, à dix ans, j'arrivais de Paris pour vivre dans un village en Bourgogne, au bord de l'Yonne. La nature fit irruption dans ma vie, et je perçois aujourd'hui l'importance d'avoir pu l'explorer sur le mode de l'expérience sensorielle. Mais ce qui me paraît essentiel, c'est la présence de mon grand-père, interlocuteur disponible, capable de transmettre une manière de ressentir, de regarder et d'observer la nature avec respect, parce qu'elle est tout autour de nous, belle et nourricière, et parce qu'elle fait aussi partie de nous-mêmes. Ni maître, ni pédagogue, à travers les histoires qu'il me racontait, ce jardinier, cuisinier et poète, probablement écologiste avant l'heure, m'initiait très intuitivement à la notion de responsabilité des Hommes envers le devenir de cette nature absolument nécessaire à notre équilibre physique et mental. Plus tard, en découvrant, puis en relisant les écrits de Barthes concernant le rapport entre savoir, sagesse et saveur, j'ai souvent pensé que mon grand-père illustrait pleinement ce rapport, notamment à travers l'amour des mots.

« Curnonski disait qu'en cuisine il faut que « les choses aient le goût de ce qu'elles sont ». Dans l'ordre du savoir, pour que les choses deviennent ce qu'elles sont, il y faut cet ingrédient, le sel des mots. C'est ce goût des mots qui fait le savoir profond, fécond. »
Barthes (1977, p. 21)

Dans cet article, à l'évocation de ces souvenirs, il apparaît que les moments de rupture sont propices à inventer, à faire autrement, à découvrir, à condition d'être accompagné. En effet, dans certaines situations de rupture, les rencontres de l'enfance et de l'adolescence ouvrent des voies d'exploration et de réflexion, qui peuvent mener plus tard vers nos objets de

recherche. Tout en racontant mon cheminement, le détour théorique par la pensée d'Heidegger m'a permis de repérer comment s'est construite une part de ma posture *habiter en poète* et comment celle-ci ne répondait pas suffisamment à mes questionnements.

En ce sens, *Mai 68* fut révélateur de tout un ensemble de questions relatives à la société de consommation, à la culture académique, à la famille et à toutes les institutions soutenant le système économique et politique d'orientation capitaliste. Ce fut une rupture radicale dans mon environnement et dans ma vision du monde dont la fonction éducative, à la fois de dévoilement et de rassemblement, fut essentielle : en recherchant de nouveaux outils d'analyse pour approfondir les questions soulevées et en rassemblant mes intuitions, j'avançais dans une meilleure compréhension de la complexité.

C'est en lisant *Le Capital* de Marx que ma prise de conscience s'est affinée, et c'est au cœur de cette prise de conscience que mon souci éducatif est né, fortement ancré dans un questionnement idéologique. Dans la suite du récit, je montre comment le recours à Freud et à Castoriadis m'a aussi permis d'approfondir la problématique de l'éducation relative à l'environnement, et en même temps de comprendre comment la reconnaissance des valeurs qui sont à la base de l'idéologie conditionne ma posture, tant dans la vie privée que dans la vie professionnelle. Lorsque nous comprenons ce qui nous relie à un objet de recherche, le nouage entre le militantisme et la recherche paraît plus clair. Et, finalement, à travers le récit de mon cheminement vis-à-vis de l'éducation relative à l'environnement, ce texte met en œuvre l'élaboration d'une posture foncièrement clinique. En effet, pour éclairer ce chemin, lorsque je convoque Heidegger, Marx, Freud et Castoriadis, je tente de montrer que penser une posture clinique et critique suppose que l'on accepte que la posture d'un enseignant et/ou d'un chercheur ne peut être dénuée, ni d'affect, ni de désir, ni de positionnement idéologique vis-à-vis du domaine sociopolitique. L'essentiel consiste à reconnaître que la pensée de cette posture est fondamentalement inachevée et que nous devons sans cesse inventer des moyens pour *faire avec* nos points obscurs, pour les expliciter et les théoriser.

Les deux publications sur lesquelles je vais m'appuyer maintenant abordent plus directement la notion de posture clinique.

3 – 2 – 3 - Légitimité symbolique de la posture clinique

Lors des rencontres du REF 2009, le symposium clinique portait sur les questions de la légitimité et de l'impact de l'approche clinique face à l'évolution (idéologique, psychique,

sociale) des métiers de la relation. Ma contribution à ce symposium²², « Légitimité symbolique et/ou mythe fondateur, pour une posture clinique et critique à l'université » (Bréant, 2012 a), me semble constituer une avancée notable dans l'élaboration de ma posture clinique et critique.

Se pencher sur la légitimité de la posture clinique suppose d'aller chercher les points d'origine là où ce n'était pas prévu. En effet, en abordant, sous la forme du récit, une situation a priori incongrue, j'ai été amenée à revisiter certains aspects de ma formation initiale qui, à l'occasion d'un événement émotionnellement chargé, se sont révélés fondateurs de la complexité de ma posture. Notamment, j'ai montré comment la posture clinique se construit en même temps que sa légitimité, à la fois dans l'action, lors de situations inattendues, et dans l'après-coup de l'écriture. Ainsi, à travers l'imbrication de plusieurs récits, l'analyse se construit pour se centrer finalement sur les notions de mythe fondateur et de légitimité symbolique.

D'abord le contexte était particulier. Je venais d'arriver à Rennes 2, après vingt années passées à Montpellier 3 en formation de formateurs. En tant qu'enseignant chercheur, responsable pédagogique, je concevais et animais des dispositifs à partir desquels j'avais forgé ma posture clinique et élaboré mes objets de recherche (Bréant, 1997 à 2008). En arrivant à Rennes 2, je devais en quelque sorte faire ma place de clinicienne tout en m'insérant dans des dispositifs créés par d'autres. Ainsi, la question de la légitimité de la clinique était d'emblée posée, en même temps que la nécessité de trouver les failles et les opportunités pour redéployer, sous de nouvelles formes, la complexité que requiert l'articulation entre formation et recherche. Ce fut donc l'occasion de réinterroger les fondements des contenus de l'enseignement, de la démarche scientifique et de la posture du chercheur, en rapport avec l'acte pédagogique.

Dans ce texte, après avoir reformulé mes visées pédagogiques, je proposais d'analyser une situation concrète liée à un événement imprévu survenu début février 2009 : la mobilisation des enseignants chercheurs et des étudiants contre le décret sur la masterisation et la formation des enseignants ainsi que celui concernant le statut des enseignants chercheurs. En cette circonstance, j'ai instauré un lieu de parole hebdomadaire entre étudiants et enseignants que j'ai analysé comme une pratique dans laquelle une posture clinique et critique est à

²² Symposium qui a donné lieu à la publication de l'ouvrage collectif : « Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques ».

l'œuvre tout en révélant, de manière parfois surprenante, des points de clivage entre enseignants, entre étudiants, entre enseignants et étudiants.

Pendant les deux mois qu'a duré la grève, mon journal de bord et les mails écrits à mes collègues ont constitué le matériau sur lequel je me suis appuyée pour montrer comment j'avais élaboré, sans vraiment le penser, à la fois ma légitimité et ma posture cliniques. A travers mes mails, je raconte comment ce lieu de parole s'est instauré, j'exprime mes surprises, mes doutes, mon malaise parfois. En reprenant ces mails pour écrire mon texte pour le symposium, les souvenirs qui surgissaient contribuaient à éclairer le processus même de construction, notamment à travers les strates de l'expérience et de mes travaux de recherche. En effet, dans le fil de mon texte, pour comprendre comment se tisse ma réflexion, je suis amenée à évoquer une expérience pédagogique d'autogestion, juste après Mai 68, à l'IUT Carrières Sociales de Rennes, puis mon retour à Rennes (35 ans plus tard) qui constitue à la fois une rupture et un retour aux origines, par l'intermédiaire du personnage clé de mon histoire, Paul, ancien collaborateur de Freinet, qui fut l'un de mes *enseignants* à l'IUT.

Ce retour aux origines n'était pas prémédité, il s'est instauré, voire imposé, d'abord à mon insu, puis s'est concrétisé dans cette figure du *maître ignorant* (Rancière, 1987) qui me permettait de faire le lien entre mes diverses expériences du rapport au savoir. Ainsi, je pouvais repérer un parallèle avec la notion de *docte ignorance*, développée par Lacan (à partir de Nicolas de Cues qui lui-même s'était inspiré de Socrate), qui traversait tout autant ma formation à l'IUT, l'expérience de la psychanalyse et le travail théorique effectué dans ma thèse, en particulier à propos de ce que j'ai appelé *le don de l'ignorance* pour identifier ma conception de l'écriture. Il nous faut connaître notre ignorance pour atteindre la docte ignorance, et l'on sera d'autant plus docte que l'on saura mieux que l'on est ignorant. Dans la continuité de ma réflexion, cette notion éclaire aussi la relation qui existe entre la construction de ma posture clinique au sein de ma pratique pédagogique et la dimension éthique qui peut, à certains moments, se matérialiser dans une mobilisation idéologique et politique. Repérer ces liens me permettait de tirer un fil réflexif plus sensible et explicite pour comprendre la continuité entre ma posture lors des Travaux Dirigés (TD) en licence et celle que j'ai mise en œuvre dans les « rendez-vous du mardi » pendant la grève.

En effet, si l'accueil de l'événement, avec son caractère fondamentalement imprévu, constitue le point central de ces rencontres du mardi, j'avais déjà développé (essentiellement dans les TD) une forme d'accompagnement clinique dont la tonalité allait pouvoir se poursuivre malgré la rupture produite par l'événement même de la grève. Spontanément, ma présence a

consisté à la fois à dire ma position, à écouter la parole singulière des étudiants, chargée d'affect et de sensibilité, à susciter la parole de ceux qui n'osent pas et à provoquer l'analyse des représentations, allant parfois jusqu'à questionner les discours institués. Le maître *doctement* ignorant accompagne l'autre sur le chemin de l'émancipation, dans l'analyse de son rapport aux savoirs non seulement théoriques, mais aussi sociopolitiques. C'est ainsi que la dimension éthique contribue à la construction d'une posture clinique *et* critique, qui, vers la fin du mouvement, a pu relever de l'accompagnement du travail de deuil, tant chez les étudiants que chez les enseignants mobilisés.

Cette posture s'est construite en même temps que le dispositif et à travers l'écriture, dans mon journal de bord ainsi que dans les messages électroniques adressés à mes collègues. Dans ces récits de pratique, témoignant de l'implication de l'enseignant chercheur, prenait forme une articulation entre le rationnel et l'irrationnel, favorisant la mise en œuvre d'une pensée de l'action transformante, c'est-à-dire qui ne rend pas plus savant, mais qui rend autre. Cette mise en œuvre s'est poursuivie et cristallisée dans l'écriture de mon texte pour le symposium (puis dans l'ouvrage collectif). En particulier, je repérais comment la construction de ma posture trouvait ses origines dans une histoire singulière, elle-même inscrite dans un rapport avec *la légitimité symbolique* et peut-être avec la notion de *mythe fondateur*. En effet, en retrouvant Paul, puis en le perdant quelques mois plus tard, juste avant la grève, je réalisais combien la notion de filiation jouait un rôle capital dans mon parcours, notamment comment l'IUT était devenu mon lieu de naissance symbolique. Non seulement je pouvais reconnaître comme des pères symboliques, les auteurs (Freud, Marx, Marcuse), tous morts, mais aussi les hommes (enseignants à l'IUT), bien vivants à l'époque, fortement engagés à gauche et dans des mouvements d'éducation populaire, incarnant à leur manière une conception pédagogique alternative, reposant sur une éthique de l'éducation émancipatrice.

En avançant dans l'écriture de ce récit réflexif, je découvrais que celui-ci pouvait alors s'apparenter à la construction d'un *mythe personnel*, au sens où Lévi-Strauss (1958), dans son texte *L'efficacité symbolique*, l'avait associé à la psychanalyse. Selon lui, la cure psychanalytique offre un espace permettant au sujet de construire son mythe personnel, à l'aide d'éléments tirés de son passé. Elle serait la forme moderne de la cure shamanistique, dans laquelle le malade reçoit *le mythe social* de l'extérieur (du shaman, du collectif, du village). « *On pourrait dire que le subconscient est le lexique individuel où chacun de nous accumule le vocabulaire de son histoire personnelle, mais que ce vocabulaire n'acquiert de signification, pour nous-mêmes et pour les autres, que dans la mesure où l'inconscient*

l'organise suivant ses lois, et en fait, ainsi, un discours. [...] Le vocabulaire importe moins que la structure. Que le mythe soit recréé par le sujet ou emprunté à la tradition, il ne tire de ses sources, individuelle ou collective (entre lesquelles se produisent constamment des interpénétrations et des échanges) que le matériel d'images qu'il met en œuvre ; mais la structure reste la même, et c'est par elle que la fonction symbolique s'accomplit. » (Lévi-Strauss, 1958, p. 224).

Si, comme l'avance Lévi-Strauss, tout mythe est une recherche du temps perdu, il me semble que le travail du récit, tel que je l'ai mis en œuvre, en tant que pratique du langage, s'inscrit dans une temporalité mythique, par laquelle la fonction symbolique s'accomplit. Cependant, j'ai pu repérer dans mon texte que cette temporalité mythique aura d'autant plus d'efficacité symbolique, si elle relève à la fois du mythe individuel et du mythe collectif. Cet aspect apparaît clairement lorsque j'évoque la journée des *Quarante ans de l'IUT*, au cours de laquelle des récits d'anciens étudiants ont été filmés pour les archives. Ces remarques me semblent aller dans le sens des suggestions de Lévi-Strauss concernant ce que pourrait apporter la confrontation des méthodes et des buts de la psychanalyse « avec ceux de ses grands prédécesseurs : les shamans et les sorciers. » (Lévi-Strauss, 1958, p. 225)

En concluant mon texte, je propose l'hypothèse selon laquelle ma posture clinique et critique se fonde d'abord sur la construction d'un mythe personnel et collectif de filiation symbolique. A ce titre, la fonction de ce mythe pourrait alors être rapprochée de la dimension de *l'imaginaire social instituant* (Castoriadis, 1997), constituant ainsi le creuset de la légitimité d'une posture dont l'efficacité s'avère essentiellement symbolique.

A la relecture, il me semble que l'écriture de ce récit, à travers l'analyse des mouvements contre transférentiels, constitue un temps fort dans la conceptualisation de ma pensée de la posture clinique. Le récit en lui-même montre comment se construit la pensée. Et, si à travers le récit, je reconstruis ce que j'ai appelé un mythe fondateur, on peut repérer que la posture clinique, déjà élaborée en amont, bien avant l'écriture, est à la fois soutenue et soutenante. En effet, l'épaisseur clinique apparaît, tant dans le vécu subjectif de la situation que dans le travail de l'écriture qui témoigne de ce vécu, et qui prend nécessairement la forme d'une fiction, au cours de laquelle la filiation symbolique structure à la fois l'action et le récit, le réel et la fiction. Dans cette perspective, la fiction (imaginaire) ne devient-elle pas instituante, en tant qu'elle construit un mythe personnel, tout en prenant valeur de fiction sociale ?

3 – 2 – 4 - Des ruptures nécessaires pour construire une posture créative et clinique

Le dernier texte portant sur la posture clinique est publié dans la revue Cliopsy, « Des ruptures nécessaires pour enseigner à l'université : comment construire une posture créative et clinique ? » (Bréant, 2011 a).

Écrit dans la continuité du précédent texte, cet article analyse pourquoi et comment j'ai introduit une rupture dans le cours magistral. J'ai cherché à montrer le caractère inconfortable de la posture d'une enseignante qui, tout en restant soucieuse de donner aux étudiants des clés pour s'approprier des concepts, tente d'improviser, de prendre des risques, accueillant tout autant ses impulsions, ses doutes et ses angoisses. Ne serait-ce pas le prix à payer pour ne cesser d'imaginer, pour rester vivante « *et établir des relations avec les objets que l'on rencontre quand le moment est venu de « chercher à atteindre »... la lune, pourquoi pas ?* » (Winnicott, 1970, p. 46)

En effet, il s'agit d'abord du désir de l'enseignante confrontée au poids de l'institué. Cependant, au-delà de ce désir, il est possible de conceptualiser la nécessité d'une rupture avec cet institué, dont la part fantasmatique contribue largement à entretenir sa force. Dans cette perspective, je commençais par évoquer comment la figure de l'enseignant – supposé savoir – renvoie au fantasme du Maître tout puissant (Paturet, 1997), capable d'exercer son pouvoir de vie et de mort sur ses sujets, dont il est censé combler tous les désirs. Le système universitaire, qui consiste à attribuer des diplômes en vérifiant, par les notes, si les savoirs transmis sont bien intégrés, s'inscrit dans une logique de pouvoir et de contrôle. Cette logique semble convenir à un bon nombre d'étudiants qui, dans des cadres très formels et pris dans des relations d'autorité, réussissent à produire des pensées nouvelles sans être forcément accompagnés. Cependant, dans beaucoup de cas, le fonctionnement réel de cette logique tend à renforcer le registre des fantasmes, favorisant ainsi le caractère répétitif des attentes et des comportements. La soumission, comme manifestation la plus courante de ces comportements, semble aller de paire avec ce que l'on appelle communément *le formatage* des étudiants, les empêchant le plus souvent de penser et de désirer penser par eux-mêmes. J'en arrive à faire l'hypothèse de la nécessité d'une rupture dans ce fonctionnement, comme une *provocation* au déplacement. Cependant, pour l'enseignant, la question de la manière de faire reste entière. Cette rupture peut-elle être non violente ?

Pour illustrer cette question, après le récit de la manière de ce que fut la rupture dans le cours magistral, j'évoque les remarques d'étudiantes et ce que le caractère agressif de ces remarques a provoqué en moi. Elles me reprochent de chercher à les emmener sur la terre inconnue de la réflexion dont elles ne perçoivent pas les critères d'évaluation, puisque finalement ce qui compte pour elles, c'est la note que je leur attribuerai. En ce sens, il est important de repérer chez les étudiants comment leur rapport fantasmatique au savoir et les phénomènes transférentiels sont marqués par l'ambivalence, notamment entre le désir d'être formaté et la crainte d'être *déformé*, voire *détruit* par l'enseignant (Kaës, 1984). Si le cadre proposé n'est pas suffisamment contenant, l'ambivalence peut devenir angoissante et renforcer des résistances, parfois légitimes, à tout processus de changement. Cependant, même si je suis convaincue que leur prise de parole négatrice vis-à-vis de la figure d'autorité a du sens et pourrait constituer une étape essentielle dans la construction autonome de leur pensée, leur agressivité me touche et me déstabilise.

Ainsi, j'en suis venue à mettre au jour ma propre ambivalence et les mouvements contre transférentiels activés dans cette situation, et plus largement dans l'ensemble de ma pratique pédagogique à l'université. En effet, les processus inconscients liés à l'ambivalence et à la culpabilité se manifestent plus particulièrement lorsqu'il s'agit de faire face aux contradictions très réelles que soulève l'introduction de changements à l'intérieur d'un système de fonctionnements réglementés dans lequel l'enseignant n'est pas en position de sujet et par conséquent sur lequel il n'a que peu de prise. Il est donc essentiel d'engager un travail d'analyse rigoureux des processus psychiques à l'œuvre dans ce type de situation. A ce titre, le récit de ma pratique m'aide à repérer ce qui, d'un côté relève des visées conscientes et de la réflexion pédagogique et de l'autre, comment mon désir de rupture et de changement, associé au désir inconscient de destruction, va inévitablement entrer en conflit avec le désir de conservation d'un bon nombre d'étudiants. Ce désir de conservation se matérialise à travers des formes dans lesquelles se produisent des phénomènes de répétition, de reproduction et de résistance. Ainsi, lorsque j'incite les étudiants à *détruire* ces formes qu'ils ont construites, à la fois dans la soumission et dans le désir de combler *le manque à être* (Lacan), je les pousse en même temps à détruire leurs illusions. Ces illusions concernent principalement le rôle de *l'objet savoir* (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi) pour combler ce manque et pour accéder à un nouveau pouvoir très accroché au *moi idéal*. Dans cette perspective, si les étudiants perçoivent chez l'enseignant une rétention de savoir, ils peuvent imaginer que c'est pour garder *tout* le pouvoir. En ce sens, les manifestations agressives envers l'enseignant

peuvent renvoyer à un désir inconscient de meurtre, entraînant frustration et culpabilité, renforçant ainsi les phénomènes de résistance au changement ainsi que l'agressivité elle-même.

Cependant, à la suite de Freud, nous savons qu'une part de cette agressivité, sublimée, s'avère indispensable à l'émergence des processus de création, et tout particulièrement dans le travail de la pensée. La difficulté principale résidera donc dans la capacité de l'enseignant à séparer le registre de la réalité avec celui des fantasmes, même si cette séparation nécessaire demeure illusoire. Ainsi, dans le cours *normal* de l'institué, les ruptures proposées par l'enseignant peuvent être vécues, soit comme une invitation à *vivre créativement* (Winnicott), soit comme une injonction violente à sortir du formatage. Dans tous les cas, cela peut représenter une rupture de contrat implicite où les étudiants risquent de se retrouver en situation d'insécurité, de doute et d'imprévisibilité. C'est pourquoi, parallèlement à toute rupture, il est essentiel de maintenir *un cadre symbolique fiable* (Filloux, 2010), permettant de redéfinir un nouveau contrat, qui soit en même temps un espace de parole, d'accueil et d'expression de ce qui relève de l'ambivalence des pulsions et des sentiments. Il me semble que c'est ce dont témoignent les étudiantes lorsqu'elles affirment qu'elles se souviendront particulièrement de ces moments d'échange où l'angoisse et l'agressivité s'expriment, mais aussi où l'on peut s'écouter et discuter sur un mode humoristique. Dans ces moments, le travail d'analyse et de distanciation qui s'opère semble favoriser la capacité à faire le deuil du désir de toute puissance, entrouvrant peut-être des portes sur l'intérêt d'une réflexion à la fois personnelle et partagée.

Au cours de l'écriture de cet article, deux souvenirs ont ressurgi, éclairant, comme à *contre jour* (Cifali, 1994), les mouvements contre transférentiels que je peux mettre en œuvre dans ma manière d'enseigner. L'un concerne mon expérience de lycéenne et l'autre d'étudiante à l'université. Dans les deux cas, je repérais deux aspects essentiels : d'une part, l'enseignant apporte une rupture dans *l'habitus* (Bourdieu) du fonctionnement institutionnel et d'autre part, l'élève ou l'étudiant, d'abord déstabilisé, se trouve stimulé pour s'aventurer sur un chemin inconnu, en éprouve du plaisir, et finalement s'autorise à penser par lui-même. En repérant ces deux temps, retrouvés d'ailleurs dans d'autres situations vécues, soit comme étudiante, soit comme enseignante, je réalisais combien ces deux situations, que j'appellerai *originaires*, m'avaient profondément marquée, influençant, probablement de manière inconsciente, mes pratiques éducatives ou pédagogiques et mes orientations théoriques et éthiques.

De plus, j'ai pu noter qu'à travers le travail d'écriture de ces souvenirs s'est produit un allègement émotionnel, notamment concernant la culpabilité éprouvée vis-à-vis des étudiants, libérant du même coup une pensée plus féconde. Ce processus me semble particulièrement intéressant pour aller dans le sens de Devereux (1991), lorsqu'il évoque comment la recherche même se trouve enrichie par le repérage, voire l'analyse, du contre-transfert du chercheur (voir chapitre I). Ce qui s'accomplit dans ce repérage pourrait alors venir renforcer le *sentiment d'être vivant* (Winnicott, 1970), contribuant ainsi au développement de *la vie créative* sans trop perdre de son *impulsion personnelle*, que ce soit dans l'action (l'enseignement) ou dans le travail de recherche.

Dans ce mouvement entre action et recherche, il arrive parfois que l'imagination singulière dans l'action soit réactivée, après une phase d'enrichissement liée à la réflexion dans laquelle la posture de l'enseignant est analysée sous l'angle du contre-transfert. Cependant, sous l'effet de la puissance mortifère de l'institution (Enriquez, 2003), cette démarche singulière risque de se retrouver absorbée ou marginalisée, amenant le sujet à renoncer à tout changement et à se soumettre à la clôture qui tend naturellement à se reconstituer. C'est pourquoi, dans ce contexte de la pédagogie universitaire, j'évoque à nouveau le concept *d'imaginaire social instituant* (Castoriadis, 1997), comme étayage pour repenser la fonction du rêve et de la fiction sociale dans le domaine de la création et des transformations sociales. Castoriadis nous montre en effet que l'essentiel du potentiel instituant réside dans l'articulation réflexive entre la radicalité de l'imagination singulière et l'existence d'un imaginaire social consistant.

En ce sens, pour conclure, je suggère la mise en œuvre d'espaces intermédiaires (entre enseignants chercheurs, hors réunions d'organisation et de recherche) d'analyse de la posture de l'enseignant et de construction coopérative de savoirs. En effet, des temps d'échange sur notre manière de faire pourraient nous conduire à localiser les différents niveaux d'analyse pour les articuler plus finement dans la construction de notre posture individuelle. Ainsi, en identifiant plus clairement les limites objectives de l'institution, nous pourrions davantage repérer comment dégager des espaces de créativité au sein de la relation pédagogique. En ce sens, tant la confrontation épistémologique que le questionnement éthique apparaissent essentiels au cœur de cette réflexion collective. Enrichis de cette réflexion, cela nous permettrait d'élaborer et d'expérimenter, de manière tangible, la relation complexe qui existe entre l'approche clinique du rapport au savoir et l'approche créative et critique en matière de pédagogie. Pourrait-on aller jusqu'à évoquer notre propre *émancipation* qui pourrait dans certains cas se traduire ou se matérialiser dans la dimension politique ?

En relisant l'ensemble de mes travaux concernant ma posture, j'en arrive à me poser cette question : pourquoi semble-t-il toujours nécessaire d'ajouter d'autres qualificatifs pour approfondir la notion de posture clinique, tels que *créative*, *poétique* et *critique* ? C'est ce que j'ai tenté de mettre à jour dans cette entreprise singulière d'analyse, toujours imparfaite et inachevée, qui traverse mes récits réflexifs.

Ecrire sur sa posture pourrait sembler relever d'une démarche autocentrée. Elle l'est en effet, s'apparentant parfois à un accompagnement de soi-même. C'est un moment d'interrogation sur soi qui oblige à l'humilité. Paradoxalement, cette écriture réflexive, inscrite au cœur de ma démarche de recherche, me permet de prendre de la distance, de me sentir plus disponible, plus capable d'improviser, plus créative, plus sereine. Comme je l'ai montré plus haut, dans ce même chapitre, l'orientation qui consiste à prendre ma posture comme objet de recherche s'est imposée comme un passage nécessaire, en relation directe avec la manière dont j'ai approché mes autres objets de recherche. En empruntant le chemin du récit, l'approche clinique ne peut éviter d'entrer dans ce vif là, du sujet. Un passage nécessaire, à renouveler en permanence, pour questionner encore un peu plus loin ce que recèlent ces objets qui *nous* travaillent autant que nous les travaillons.

Le sujet (en formation) dans son rapport à l'écriture est devenu mon objet central, mais il est mon objet parce que, justement, *écrire* est une expérience complexe et fondamentalement singulière qui mérite une approche clinique elle aussi complexe, c'est-à-dire articulée à d'autres approches.

En considérant cet objet comme central, il est apparu très difficile de dissocier la réflexion concernant les relations entre mes fonctions et ma posture (à la fois dans la pratique et dans la démarche de recherche) de ma réflexion sur l'écriture. En même temps, cette réflexion engagée à partir de l'analyse de ma posture me semble pouvoir entrer en résonance avec la posture du lecteur et susciter chez lui un mouvement réflexif singulier. C'est précisément cette transmission qui m'intéresse, parce qu'à travers l'analyse des mouvements contre transférentiels qui sous-tendent ma posture, je tente de montrer et de faire comprendre (ce que, paradoxalement, l'on ne peut jamais totalement comprendre) ce que peuvent apporter, de manière spécifique, les concepts de la psychanalyse, pour appréhender les processus psychiques et intersubjectifs à l'œuvre. Lorsqu'il est question du rapport à l'écriture au sein de la relation éducative ou formative, lorsqu'il est question de l'écriture au sein de la démarche de recherche. Les concepts de la psychanalyse m'aident à comprendre et à penser la

complexité, à condition d'entendre ce qu'apportent certains philosophes, anthropologues et poètes. Et peut-être m'aident-ils à appréhender de l'intérieur ce que peut revêtir cette notion apparemment très étrange de *la docte ignorance*.

C'est ainsi que je remets en acte les fruits de ma recherche qui prennent corps dans ma manière évolutive de proposer et d'animer un dispositif d'accompagnement, dans ma manière d'écrire et de penser. Dans cette perspective, le prochain chapitre portera sur les choix théoriques qui me paraissent essentiels pour caractériser ma place dans le champ de la recherche clinique. Et je tenterai de dégager les points de prospective qui me permettront, je l'espère, d'apporter humblement ma contribution au développement de la recherche clinique en sciences de l'éducation.

Chapitre III - Du transitionnel à l'instituant. Ecriture réflexive, travail psychique et création littéraire

Ce chapitre portera sur les publications suivantes (figurant dans le volume 2 regroupant mes travaux présentés pour l'HDR), par ordre d'apparition dans le texte de la Note de synthèse :

Bréant, F. (à paraître). *Pour une clinique poétique de la reconnaissance. Ecrire en atelier*. Chapitre 4 : Le monde selon Barthes et Chapitre 5 : Des parallèles à faire. Manuscrit soumis pour publication dans la série Savoir et formation chez l'Harmattan. Actuellement en lecture. (Doc. XIX)

Bréant F. (2011 b). Ecrire, trouver-crée, penser. Un moment de respiration trans-formatrice. *Les cahiers du CERFEE n° 30*, 93-116. « L'écriture en sciences de l'éducation : information, formation, transformation », coordonné par M. Boeglin et A. Jean. Montpellier : PUM. ACL. (Doc. VII)

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 2010. Actes en ligne sur le site de l'AREF 2010. <https://plone2.unige.ch/aref2010>. ACTI. (Doc. XVI)

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 2011. Article à paraître en 2014. Initiation clinique à la recherche comme processus de création de soi. *Les cahiers de psychologie clinique* à Louvain. (Doc. XX)

Dans ce chapitre, je tenterai de me positionner par rapport au champ de la recherche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Je tenterai de cerner de quelle manière j'habite ce champ aujourd'hui, en prenant place au sein d'une lignée ou d'une filiation. A la jonction de plusieurs paradigmes théoriques, cherchant à dépasser le clivage entre l'écriture littéraire et l'écriture scientifique, je me propose de développer une approche spécifique tant de l'écriture réflexive, que de la relation d'accompagnement à cette écriture réflexive, entre le lien et la séparation, entre l'illusion et la désillusion. Dans et hors le référentiel de la psychanalyse, notamment lors de mes humbles incursions philosophiques, littéraires et anthropologiques, je souhaite préciser comment je conçois les dimensions

critique et poétique de la recherche clinique en sciences de l'éducation et comment cela peut aider à penser une démarche scientifique créative accueillant le travail de l'inconscient, le doute et la dimension littéraire, sans s'écarter de la visée de la production de savoirs.

Dans les précédents chapitres, j'ai tenté de montrer comment mes objets de recherche se sont emboîtés entre eux et comment mes différents travaux m'ont conduite à me focaliser sur la singularité de ma posture clinique. Ce travail m'a non seulement permis de clarifier la place des mouvements contre transférentiels dans la construction de cette posture, mais aussi de mieux comprendre les fondements de la démarche clinique, et surtout de prendre du recul vis-à-vis de mon objet central : le sujet dans son rapport à l'écriture. Une nouvelle distanciation s'est opérée, me rendant plus disponible pour effectuer un retour sur mon objet, pour notamment approfondir ce qui, d'essentiel dans les ateliers d'écriture (inscrits dans une démarche de recherche), relève de l'instituant et des conditions pour le produire, en rapport avec la question de l'émancipation. Ce qui, dans le même mouvement, me conduit à repréciser mes conceptions de l'écriture réflexive, indissociables de mes conceptions de la recherche.

Concernant l'écriture, en reprenant le concept *d'espace transitionnel* (Winnicott) et en abordant les notions de *défonctionnalisation de l'objet* et *d'imagination sensorielle* (Castoriadis, 1997), cela me permettra d'articuler *le don de l'ignorance* (Bréant, 1997) avec la possibilité de *délirer dans la langue* (Deleuze, 1993) et de *faire du savoir une fête* (Barthes, 1977), pour envisager ce que j'appelle *l'imaginaire social transitionnel*. En même temps, en abordant les processus psychiques à l'œuvre dans la démarche de recherche, cela me permettra d'explorer en quoi *le travail du négatif*, par exemple à travers des ruptures nécessaires, voire des transgressions, dans l'institué, constitue une source essentielle du processus de création dans cette démarche. Un retour à Freud s'avèrera indispensable, notamment pour clarifier comment la sublimation des *pulsion de vie et pulsion de mort* concourent à alimenter le désir de chercher, en particulier pour favoriser le caractère instituant du travail de l'écriture.

Finalement, en retraversant l'ensemble de cette réflexion à l'aide du concept de la *docte ignorance* (Lacan, De Cues) et ceux *d'imagination radicale singulière et d'imaginaire social instituant* (Castoriadis), j'en arriverai à repérer que les ressorts psychiques de la recherche sont les mêmes que ceux de l'écriture, à la fois dans leur mise en œuvre et dans leur mise en

forme. En conséquence, en matière de formation à la recherche, cette approche ouvrira de nouvelles pistes et permettra de concevoir des dispositifs concernant par exemple les doctorants et les directeurs de mémoire. Je conclurai par un retour sur ma posture de chercheure pour envisager la place du récit réflexif en rapport avec la question de la transmission.

1 – Dépasser le clivage entre écriture scientifique et écriture littéraire

En premier lieu, j'évoquerai ma filiation avec Barthes. A ce titre, je me sens assez proche de Mireille Cifali et Alain André (2007) dans leur ouvrage commun « Ecrire l'expérience », dans lequel un chapitre lui est consacré pour illustrer et guider l'interrogation concernant la place de la littérature dans la science.

Cet auteur était depuis longtemps présent, mais comme un parent éloigné et relativement énigmatique, jusqu'au jour (2000) où je suis presque *tombée* sur « La leçon » (Barthes, 1977). L'un des intérêts de ce texte très court me permet de l'avoir toujours avec moi. Dès le moment où je l'ai lu, il est devenu l'un de mes textes de référence essentiel sur lequel je pouvais prendre appui pour penser les relations entre l'écriture littéraire et l'écriture scientifique et pour animer des ateliers d'écriture. En le lisant, j'éprouvai une certaine jubilation à trouver chez un auteur reconnu des formulations très proches des miennes (cela m'était déjà arrivé avec Blanchot et Jabès en rédigeant ma thèse), sur lesquelles j'allais enfin pouvoir m'appuyer pour argumenter mes hypothèses concernant l'écriture réflexive.

Cette question relative aux rapports entre l'écriture littéraire et l'écriture scientifique était déjà présente dans ma thèse, et même bien avant, lorsque, peu de temps après mon arrivée à l'université (1986-1988), je proposai des ateliers d'écriture en formation de formateur. Dans tous mes travaux concernant les rapports entre les processus de subjectivation dans l'écriture de recherche et l'analyse des dispositifs d'aide à l'écriture en formation, dans mes travaux qui concernent les rapports entre la posture de chercheur et la professionnalisation, la dimension esthétique apparaît inéluctable, tantôt comme un détour nécessaire pour accéder au travail du penser, tantôt comme le point central où se noue l'accueil de la subjectivité avec la production de savoir. Barthes fut donc un précieux compagnon pour me rassurer sur la légitimité théorique de ma réflexion.

Et en avançant sur la notion d'accompagnement, j'en suis venue à le conceptualiser comme un accompagnement à la fois clinique et poétique. Ainsi, comme le préconisait Barthes, j'en venais progressivement à soutenir un paradigme qui ne suit pas le partage des fonctions et qui ne vise pas « à mettre d'un côté les savants, les chercheurs, et de l'autre les écrivains, les essayistes ; il suggère au contraire que l'écriture se retrouve partout où les mots ont de la saveur (*savoir et saveur ont en latin la même étymologie*). » (Barthes, 1977, p. 21) Je tentais de mettre à l'épreuve ce séduisant paradigme, *faire du savoir une fête*, à la fois dans ma pratique d'animation d'ateliers, dans l'accompagnement des mémoires, dans ma réflexion sur l'écriture et dans ma propre écriture de recherche. Cette démarche n'était pas facile... Je cherchais d'autres points d'appui.

Tentant de retrouver le moment où cette question des rapports entre l'écriture scientifique et l'écriture littéraire s'est constituée en point fort au cœur de mes visées pédagogiques et de ma démarche de recherche, un souvenir très précis m'est revenu. Cela se passait après la dernière séance de travail de la commission ayant réalisé le numéro n° 22 de la revue de l'AECSE, (ayant pour thème la direction des mémoires, voir le tout début du chapitre II). Autour d'une table de restaurant, alors que nous évoquions nos différents travaux, Raymond Bourdoncle me fit cette remarque : « Ton travail me fait penser à l'anthropologue Clifford Geertz, en particulier dans son ouvrage *Ici et là-bas. L'anthropologue comme auteur* ». Je notais sur un coin de nappe et j'achetais le livre dans l'après-midi.

« *Contrairement aux conceptions naïves de la science, aucun savoir, aucun mode de connaissance n'est indépendant des catégories et des formes dans lesquelles il accède à l'expression, à la communication. Aussi l'anthropologue peut-il être à la fois, d'un même geste, un savant et un écrivain.* » (Geertz, 1996). Cet extrait de la quatrième de couverture ne pouvait que me convaincre que ce qui concernait les anthropologues pouvait tout autant concerner les chercheurs et les apprentis chercheurs en sciences de l'éducation. Ce fut un élément déclenchant pour me décider à approfondir de manière plus concise cette approche de l'écriture.

1 – 1 – De la théorie du texte à la pratique textuelle

Dans le prolongement du questionnement concernant le rapport entre l'écriture littéraire et l'écriture scientifique, parallèlement à ma réflexion sur le concept de narcissisme, il m'est apparu logique d'approfondir les travaux théoriques de Barthes concernant la pratique

textuelle. Dans le chapitre 4 de mon ouvrage (Bréant, à paraître – vol. 2, doc. XIX) « Le monde selon Barthes », je tente de repérer les points de jonction possibles entre les apports de Barthes et les approches théoriques déjà abordées. En effet, dans un article écrit pour l'encyclopédie Universalis, Barthes (1996) propose une « théorie du texte » dont certains éléments peuvent éclairer la spécificité des enjeux relatifs au texte produit en atelier d'écriture et plus largement dans tout travail d'écriture.

Barthes explique comment, après la linguistique, naît une science nouvelle, la sémiotique littéraire, qui a besoin de la notion de texte. Tout en se constituant, celle-ci devient un lieu de rencontre entre deux épistémées différentes, entre le matérialisme dialectique et la psychanalyse. C'est cette rencontre qui produit un nouvel objet, le texte. « *Le texte est un fragment de langage placé lui-même dans une perspective de langages. Communiquer quelque savoir ou quelque réflexion théorique sur le texte suppose qu'on rejoigne donc soi-même, d'une façon ou d'une autre, la pratique textuelle.* » (Barthes, 1996, p. 371).

Le texte se révèle être un système complexe, dont la théorie ne peut relever d'une définition scientifique positiviste. Cependant, pour tenter une définition du texte prenant en compte cette complexité, Barthes se réfère aux concepts proposés par Kristeva dont celui de *pratiques signifiantes*, à partir duquel Barthes nous invite à considérer le sujet du texte comme un sujet pluriel que seule la psychanalyse peut approcher.

En effet, le travail de la signifiante échappe au sujet qui tenterait de maîtriser la langue de communication. « *Il est un travail radical à travers lequel le sujet explore comment la langue le travaille et le défait dès lors qu'il y entre.* » Inexorablement engagé dans la dimension de la perte, le sujet s'identifie à la jouissance « *et c'est ainsi que le texte devient érotique.* » (Barthes, 1996, p. 372). Dans le champ de la signifiante, les signes sont investis par les pulsions. Ainsi, le texte n'est pas seulement le produit d'un travail, mais le lieu d'une production où sont conviés le producteur du texte et son lecteur. En ce sens, le recours au concept d'*intertexte* (Kristeva, 1970) rappelle que l'intersubjectivité est au centre de la pratique textuelle. Tout texte est intertexte. « *D'autres sont présents en lui, à des niveaux variables, sous des formes plus ou moins reconnaissables : les textes de la culture antérieure et ceux de la culture environnante ; tout texte est un tissu nouveau de citations révolues.* » (Barthes, 1996, p. 373)

La théorie du texte renvoie bien au registre de la socialité dont la complexité peut être explorée au cours des différents temps de l'atelier d'écriture : au moment de l'élaboration des consignes, au moment de l'écriture et dans les moments de lecture de textes (produits dans ou hors

l'atelier). En repérant les différents niveaux de la pratique signifiante, cette approche permet d'approfondir la question du statut du texte produit, non pour définir une classification (entre bons et mauvais textes, entre écriture littéraire et écriture scientifique), mais pour y découvrir sa propre dialectique subjective et intersubjective. Barthes avance que le texte ne peut exister qu'à travers le langage et ne doit pas être confondu avec l'œuvre qui relève de la notion de produit. Il insiste sur la notion d'*amateur*, qui au sens fort du terme apporte un éclairage intéressant sur la posture de l'écrivain qui se risque au travail de la signifiante. S'appuyant sur l'apport de la psychanalyse, Barthes va jusqu'à considérer le texte comme Freud a pu travailler le rêve, par l'approche associative, de et dans la langue du désir. Dans cette perspective, l'écrivain peut être amené à découvrir que cette démarche constitue le cœur de toute écriture, qu'elle soit orientée vers la littérature ou vers la science.

Ainsi, la manière dont j'élabore mes propositions d'écriture et dont j'analyse les processus psychiques à l'œuvre dans l'écriture est fortement inspirée par la théorie du texte de Barthes. Prendre en compte la matérialité du texte sous cet angle permet de distinguer les différents niveaux de signifiante, enrichissant de la sorte ce que j'ai pu mettre au jour précédemment. Notamment, si l'on considère le texte comme un objet transitionnel permettant le passage entre narcissisme et sublimation, on peut y repérer comment le travail de la langue fonde et articule ce passage. En ce sens, ma réflexion sur l'écriture se complexifie et constitue un guide dans ma pratique d'accompagnement. J'ai abordé cette dialectique entre théorie et pratique dans plusieurs publications où l'on peut lire son évolution (Bréant, 2003, 2007, 2008).

1 – 2 – L'imaginaire social transitionnel

Dans un article récent, « *Ecrire, trouver-crée, penser. Un moment de respiration transformatrice* » (Bréant, 2011 b), j'approfondis l'analyse clinique *d'ateliers passerelles* entre l'approche littéraire et l'écriture réflexive. Je me suis attachée à analyser mes consignes de travail données aux étudiants en les mettant en perspective avec les éclairages théoriques évoqués plus haut (et plus particulièrement avec ce que j'ai mis en lumière à la jonction de Barthes, Winnicott et Castoriadis) et à repérer leurs effets. L'apport de Castoriadis prend ici toute sa place et me permet d'affiner ma conceptualisation théorique à propos du sujet dans son rapport à l'écriture, en me laissant guider à la fois par le matériel clinique et par le travail des concepts.

Dans cet article, le récit réflexif relate l'expérience d'ateliers d'écriture proposés à des étudiants stagiaires en formation universitaire et professionnelle (Licence Professionnelle de formateur, cadres de santé, M1), dans le cadre de l'initiation à la recherche. Il vise à montrer comment l'atelier d'écriture, lieu de découverte, d'écoute et de coopération, propice à l'accueil de l'incertitude et du doute, peut constituer un espace clinique de création (de soi, de la pensée, d'objets) dans lequel le travail du groupe peut être considéré comme faisant fonction *d'imaginaire social transitionnel*. Entre *savoir* et *savoir* (Barthes), ce travail de création, où la notion d'*autorisation* est centrale, prend du temps. Mais n'est-ce pas l'essence même du processus de *trans-formation* ? N'est-il pas indispensable au développement d'une *posture critique* chez chaque sujet, lui permettant ainsi de *subvertir* la logique gestionnaire de rentabilité qui tend à s'imposer dans tous les secteurs des métiers de l'humain, et plus particulièrement en sciences de l'éducation ? *Ecrire, trouver-crée, penser* concrétiserait alors un mouvement indispensable pour ouvrir des brèches dans le cercle de la pensée instituée, dont on peut constater sa tendance inexorable à toujours se reproduire.

N'ayant pas animé d'ateliers pendant deux ans, j'évoque d'abord comment j'ai redécouvert l'émerveillement de voir se défaire, presque magiquement, des nœuds contractés parfois depuis l'enfance. Puis, après avoir cerné le contexte de la formation et celui des ateliers d'écriture, le récit commence par une description fine des consignes et du déroulement de la première séance. Temps de présentation des consignes, temps d'écriture, temps de lecture des textes, temps d'échanges et de réflexion.

En fin de séance, les participants expriment leur surprise quant aux qualités émotionnelle et esthétique des textes lus. Ces marques d'étonnement favorisent un processus de reconnaissance mutuelle où le *sentiment d'estime de soi* (Freud, 1987) semble fortifié. En jouant avec les mots et en combinant l'intimité avec la fiction, ils découvrent le plaisir de s'engager dans un mouvement d'autorisation vers l'inconnu où se mêlent tout autant les capacités d'imaginer que celles de penser. Intuitivement, ils commencent à percevoir les enjeux de l'atelier, et en particulier la nature complexe de ce qui relie les caractères subjectif et unique du processus de l'écriture et la reconnaissance en tant que travail de construction intersubjective. Certaines prises de conscience sont libératrices, d'autres sont parfois douloureuses, par exemple lors de l'évocation de souvenirs d'un passé scolaire ou familial difficile.

1 – 2 – 1 - La défonctionnalisation de l'objet écrit

Après le récit de cette première séance d'atelier dans lequel se trouve confirmée la coexistence des notions de travail de deuil de l'écrit idéal et de travail de création, j'insiste sur la dimension de l'illusion et du rêve pour déclencher le désir de penser en relation avec le désir d'écrire.

« *Il faut fantasmer quelque chose sur quelque chose pour en penser quelque chose* » est une formule de Freud reprise par Castoriadis (1997, p. 334) pour proposer son concept d'*imagination radicale singulière*, comme potentiel de création spécifique à la condition humaine. Fondamentalement, ce qui caractérise cette imagination se rapporte à la manière dont le plaisir de la représentation domine le plaisir d'organe. Lié au fantasme, à l'illusion ou à la dimension du rêve, le plaisir de la représentation s'avère une condition pour le processus de la sublimation. Si le fonctionnalisme lié au processus de répétition (lié lui-même à la pulsion de mort) domine, l'imagination radicale singulière pourrait être bloquée. Pour être libérée, une rupture dans le mode de satisfaction fonctionnelle devient nécessaire. Pour Castoriadis, cette rupture relève de la *défonctionnalisation de l'objet* censé satisfaire la pulsion. Cette expression concernant l'opération psychique où représentation et plaisir sont défonctionnalisés m'est apparue particulièrement pertinente pour caractériser la nécessité d'une rupture dans le rapport du sujet à l'objet écrit, et notamment lorsque la conception de l'écrit est enfermée dans le modèle du fonctionnalisme et de l'instrumentalisation. Cependant, si cette rupture peut s'avérer nécessaire, certaines propositions d'écriture qui relèvent de la surprise, du travail associatif, du décalage ou du déplacement, peuvent provoquer une décharge émotionnelle importante, s'apparentant parfois à une levée du refoulement. En ce sens, il m'apparaît toujours indispensable de proposer en même temps un travail de mise en forme fictionnelle dont la fonction consiste à métaboliser, voire sublimer, l'émotion (liée au mouvement pulsionnel) dans le registre du sentiment et/ou de l'esthétique. Ainsi, c'est au risque du désir que le plaisir de la représentation peut être impulsé, et en conséquence, *l'imagination radicale singulière*.

Je fais alors l'hypothèse que cette première séance d'atelier a pour fonction de libérer la pulsion de vie de sa dépendance aux pulsions de mort qui « *paraissent accomplir leur travail sans qu'on s'en aperçoive.* » (Freud, 1987, p. 114). La visée de la seconde séance consiste à poursuivre ce travail, tout en portant une attention particulière sur la relation entre le récit, le travail sur la langue et les mots, l'éveil des sens et la réflexivité.

1 – 2 – 2 - De l'imagination sensorielle à la réflexion

Dans cette perspective d'articulation, je propose une consigne complexe comprenant différents moments d'écriture (dont un récit de pratique) entrecoupés par la lecture d'extraits de « La leçon » de Barthes et d'un temps d'excursion, une marche au cours de laquelle je suggère aux participants de mettre leurs sens en éveil : observer, regarder, écouter, percevoir, sentir, ressentir... J'introduis donc une nouvelle rupture dans les représentations courantes et les pratiques habituelles du travail de la réflexion et de l'écriture scientifique. Les remarques de fin de séance évoquent la surprise, le plaisir, la réflexion, les notions de dévoilement, de liberté, de paradoxe et d'autorisation. Certains insistent sur leur étonnement face aux effets de l'approche sensorielle sur l'amélioration de la qualité de la réflexion. La démarche réflexive leur apparaît brusquement *sortir des cases* de la rationalité. D'autres disent que cette séance leur a permis de mieux se connaître et ainsi d'avoir acquis une plus grande confiance dans leur capacité pour aborder l'écriture de leur mémoire comme une expérience créative dont on ne sait pas où elle vous mène.

A propos de cette expérience, quelques uns commencent à percevoir ce que j'ai montré dans mes précédents travaux (Bréant, 2007, 2008) concernant l'opération de tressage entre la narration et la démonstration, entre l'affect et la raison, en passant par le travail du corps. A ce titre, je rejoins ce qu'avance Castoriadis, lorsqu'il évoque l'idée d'une *imagination sensorielle* : « *Il y a une présence du corps vivant à lui-même, inextricablement mêlée avec ce que nous considérons d'habitude comme les « mouvements de l'âme » proprement dits. Et il y a l'homogénéité substantive, flagrante, évidente et incompréhensible, entre la psyché et le soma de la personne singulière. [...] C'est aussi sous cet angle que nous devrions considérer l'idée d'une imagination sensorielle et, plus généralement, corporelle.* » (Castoriadis, 1997, p. 309).

Pour prolonger cette réflexion, il me semble important de repérer comment ce qui pourrait apparaître comme un paradoxe s'avère être à l'origine d'une écriture réflexive *habitée* (Bréant, 2006 a) : comme je l'ai montré plus haut, l'imagination radicale singulière comme source de créativité peut être libérée si le plaisir de la représentation domine le plaisir d'organe, ce qui nécessite l'opération de la défonctionnalisation de l'objet écrit. Et, dans un deuxième temps, il semble que le développement de l'imagination sensorielle entraîne une incarnation de la pensée propice à la créativité réflexive. Pourrait-on en conclure qu'une articulation particulière entre l'opération de défonctionnalisation de l'objet et l'imagination sensorielle soit nécessaire pour libérer véritablement l'imagination radicale singulière ?

Castoriadis apporte sa réponse en distinguant pensée et réflexion. « *Pour qu'il y ait réflexion, il faut d'abord quelque chose que seule l'imagination radicale peut fournir : il faut pouvoir se représenter non pas comme objet, mais comme activité représentative, comme objet non-objet. Il s'agit de voir double et de se voir double, et de s'agir comme activité agissante. La réflexion est la transformation de la pensée en objet d'elle-même, le contrepoint sous-tendant la pensée de l'objet par un retour de la pensée sur elle-même. Il faut ensuite que le sujet puisse se déprendre des certitudes de la conscience. Cela implique la capacité de suspendre les ultimes axiomes, critères et règles qui fondent la pensée comme activité simplement consciente, en supposant que d'autres (axiomes, critères et règles), non encore certains, peut-être non encore connus, pourraient les remplacer. Il s'agit donc de se voir et de se poser comme cet être purement imaginaire dans tous les sens du terme : une activité qui, tout en ayant des contenus possibles, n'a aucun contenu déterminé et certain* ». (Castoriadis, 1997, p. 329-331). Pour Castoriadis, sans réflexion, sans l'imagination radicale singulière, l'imaginaire social, comme fiction nécessaire à la vie en société, demeurerait enfermé dans des processus de reproduction. En ce sens, *l'imagination radicale singulière et l'imaginaire social instituant* sont indissociables.

Ainsi, dans cet article, j'ai montré comment cette définition était à l'œuvre dans l'atelier d'écriture. En effet, les textes, les remarques et les échanges entre les participants témoignent de leurs interrogations concernant leur rapport avec l'institution. Dans la perspective d'écriture du mémoire, ils expriment une grande inquiétude quant à leur capacité à faire suffisamment confiance à leur créativité. Ils se demandent comment échapper à ce qu'ils ressentent comme une situation de soumission face au poids de l'institué. Les attentes de l'institution leur paraissent totalement en contradiction avec ce qu'ils vivent dans le cadre rassurant et contenant de l'atelier. Ils ne parviennent pas encore à comprendre et à accepter que le chemin de l'autorisation passe par une approche dialectique entre l'imagination créatrice qu'ils découvrent à peine et la confrontation avec le principe de réalité que les normes institutionnelles ne manquent pas de leur rappeler.

En atelier, le travail psychique groupal (Kaës, 1976) favorise le déploiement d'une aire d'illusion de l'ordre de la fiction ou de l'utopie. « *Pour qu'il y ait désillusion, (acceptation du principe de réalité), il faut qu'il y ait eu illusion.* » (Winnicott, 1970, p.52). En ce sens, la part d'illusion rencontrée au cours de l'atelier se présente comme un imaginaire social, c'est-à-dire une fiction sociale nécessaire pour libérer l'imagination radicale singulière et pour s'autoriser à penser et réfléchir. A l'inverse, comme le soutient Castoriadis, l'imagination

radicale singulière associée à l'imagination sensorielle et au plaisir de la représentation constitue une condition pour rompre avec l'institué.

Il apparaît donc que ce double mouvement soit nécessaire à la construction *d'un imaginaire social instituant* susceptible de dépasser le temps de l'atelier et de favoriser pour chacun l'instauration d'une marge de liberté créatrice, notamment pour l'écriture de leur mémoire. Ainsi, dans le prolongement de mes travaux concernant l'espace potentiel et les objets transitionnels (Bréant, 2003 a, 2006 a), je montre comment l'atelier peut remplir la fonction d'un *imaginaire social transitionnel* capable de dépasser le clivage entre l'écriture littéraire et l'écriture scientifique et de soutenir l'émergence d'un potentiel instituant comme facteur d'émancipation individuelle et/ou collective.

A cette étape de la réflexion centrée sur l'atelier d'écriture, je fais l'hypothèse que la notion d'imaginaire social transitionnel pourrait être approfondie, notamment dans le cadre plus large de la subjectivité du chercheur au sein de la démarche de recherche, en l'articulant avec la notion de *négativité nécessaire*. Dans cette perspective, l'*imaginaire social transitionnel* consisterait à accueillir tant la pulsion de mort que la pulsion de vie. Pourrait-t-on dire alors que la pulsion de vie, en se libérant de sa dépendance à la pulsion de mort représenterait un moteur plus puissant pour reconnaître et accepter ce paradoxe que la pulsion de mort puisse se loger du côté de la jouissance, permettant ainsi de la symboliser et pourquoi pas de la sublimer, au cœur de la démarche de recherche, dans la dimension instituante justement ?

2 – La recherche et le travail du négatif

Invitée à participer au symposium clinique du REF 2011 à Louvain, je fus naturellement intéressée par la problématique proposée : « Travail du négatif et acte de création dans l'institution : la position du clinicien dans le travail de formation et d'enseignement ». En effet, ce que j'ai abordé dans mes articles précédents concernant les ruptures avec l'institué (Bréant, 2011 a, 2011 b, 2012 a) et l'invisible dans la recherche (Bréant, 2010) peut s'inscrire dans cette formulation. Je peux d'ailleurs remonter jusqu'à ma thèse lorsque j'évoque la tension entre le deuil du désir de maîtrise et le processus de création dans le travail de l'écriture. Ce symposium est ainsi l'occasion de donner suite à ma réflexion, tentant cette fois de localiser le travail du négatif au sein de la démarche de recherche pour montrer que cette démarche relève bien d'un processus de transformation et de création, tant d'objets (écrits)

que de soi-même comme sujet chercheur émancipé. Cette préoccupation et ce souci de pousser plus loin l'argumentation prennent place dans le contexte actuel de la validation de la recherche axée principalement sur des critères de positivité privilégiant la performance des méthodes et des résultats. Dans cette perspective, ma contribution (Bréant, 2011 c) vise à repérer comment la dimension créative du sujet chercheur est sous tendue par une manière très singulière d'assumer le conflit entre pulsion de vie et pulsion de mort et par conséquence de le symboliser. En ce sens, un retour à Freud semble s'imposer.

En matière de méthodologie, je m'appuie sur mon expérience de chercheuse, sur ma pratique d'accompagnement en séminaire et direction de mémoire ainsi que sur ma pratique d'animation de groupes d'analyse de pratique avec des directeurs de mémoire (à IIFCS – Institut de Formation des Cadres de Santé) (Bréant, 2010). Pour compléter ce matériau et pour me décaler de ma propre expérience, j'ai réalisé des entretiens cliniques avec trois jeunes doctorants (Marie et Christophe en sciences de l'éducation, David en sciences politiques). La question posée était celle-ci : « Vous êtes chercheur, pour vous, c'est quoi la recherche ? » Invités à répondre de manière très libre et spontanée, ils m'ont fait part de leurs représentations, de leurs ressentis, de leurs difficultés et de leurs questionnements. Pour construire cette contribution, je me suis laissée conduire autant par la richesse du contenu de ces entretiens que par la relecture de Freud. Par cette expérience d'écriture, il me semble avoir effectué un petit pas de plus dans la spécificité de ma conceptualisation clinique de la démarche de recherche, ce qui m'a permis notamment de cerner plus précisément les processus psychiques à l'oeuvre et finalement de mieux articuler la fonction de la question de recherche avec les origines du désir de chercher.

2 – 1 - Le désir de chercher, entre l'amour de soi et la haine inconsciente de l'autre.

A travers les mots qu'utilisent les jeunes chercheurs, ce qu'ils disent pour qualifier leur rapport à la recherche et à l'objet qui les intéresse tant, évoque immédiatement la passion et l'ambivalence présente dans le discours amoureux. (Gervais-Lambony, 2012). D'un côté, le plaisir, le bonheur, l'idéal et de l'autre, le doute, la frustration, la destruction. Dans *Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort* (1987), Freud avance que ce qui est aimé est aussi haï. « *Tout autant que l'homme des temps originaires, notre inconscient est inaccessible à la représentation de notre propre mort, est plein de désirs meurtriers*

sanguinaires à l'égard de l'étranger, est divisé (ambivalent) à l'égard de la personne aimée. » (Freud, 1987, p. 39). Ainsi, lors de la mort d'une personne aimée, le conflit intrapsychique peut conduire au déni de la mort et au refoulement. Dans certains cas, Freud montre que le retour du refoulé peut provoquer des passages à l'acte meurtriers collectifs comme dans les guerres. En effet, « *La guerre nous dépouille des couches récentes déposées par la civilisation et fait réapparaître en nous l'homme des origines.* » (Freud, 1987, p. 39). Freud constate que les hommes semblent s'être résignés à cette réalité et propose l'alternative de donner à la mort, dans la réalité et dans nos pensées, la place qui lui revient. Ainsi, si le sujet cessait de réprimer son attitude inconsciente vis-à-vis de la mort, il pourrait s'orienter vers l'acceptation de ce conflit, notamment en le sublimant dans l'esprit de recherche et le progrès de la pensée.

En ce sens, *l'esprit de recherche* dont parle Freud se rapproche de l'interrogation fondamentale sur la vie et sur la mort que porte la démarche philosophique développée notamment par Mattéi (2006, p. 109) dans *L'énigme de la pensée* : « *Le questionner est toujours en dehors de la vie quotidienne et des opinions du jour parce qu'il trace de son propre pas l'ordre qui est le sien.* » Il se réfère à Heidegger (1958, p. 20) pour qui « *philosopher, c'est questionner sur ce qui est en dehors de l'ordre et ce questionner n'est pas au bord du chemin.* » Cette dimension est très présente dans le discours des jeunes chercheurs, en particulier au moment où ils insistent sur l'importance de toujours *demander pourquoi*, de toujours douter, de ne pas chercher des réponses ou des résultats et de s'aventurer vers l'inconnu et l'inutile. Cette manière de concevoir la recherche leur apparaît très éloignée du modèle universitaire dominant. Elle pourrait davantage rappeler la négativité contenue dans la définition de la pensée que propose Heidegger (1959, p. 243) : « *La pensée ne conduit pas à un savoir tel que les sciences. La pensée n'apporte pas de sagesse utile à la vie. La pensée ne résout aucune énigme du Monde. La pensée n'apporte pas immédiatement de forces pour l'action.* » Pourrait-on dire alors que ce travail de la pensée s'apparente à l'alternative proposée par Freud de faire une place à la mort, constituant pour ainsi dire *l'envers*, voire le négatif du *discours de la science* qui n'a de cesse de désirer maîtriser la mort. (Lacan, 1991). Le terme de négatif peut être pris ici au sens de celui de la photographie par lequel nous devons obligatoirement passer pour obtenir le résultat final. Aujourd'hui, avec la technique du numérique, le résultat est immédiat et semble reproduire la réalité de manière positive et très directe. Cette avancée scientifique et technique ne nous masquerait-elle pas le conflit

intrapyschique entre la vie et la mort, entre l'amour et la haine, qu'il est nécessaire d'assumer pour que la recherche soit réellement créative ?

Je me rapproche ici de Monique Bydlowski lorsqu'elle parle de la *vocation de recherche*, affirmant « *qu'il n'y a pas de grande découverte sans le sacrifice passionné d'un être humain* » (Bydlowski, 1995). Les jeunes chercheurs que j'ai rencontrés vont dans ce sens. Cependant, en particulier pour David, ce sacrifice ne semble pas pouvoir se réaliser sans un travail de compensation entre le narcissisme et la haine des autres. En effet, il aspire avant tout à être reconnu pour l'originalité de son travail et même à recevoir l'affection des autres. En même temps, il convient qu'il s'agit d'une guerre avec les autres chercheurs, puisqu'en présentant ses découvertes, il est amené à remettre en question, voire détruire, les travaux des précédents, notamment ceux des autres. Si cela lui apparaît comme une phase nécessaire, il en ressent de la culpabilité et cette situation devient parfois angoissante.

Cela m'évoque encore ce qu'avance Freud : « *L'angoisse de la mort, dont nous subissons la domination plus souvent que nous ne le savons nous-mêmes, est par contre quelque chose de secondaire, issu le plus souvent d'une conscience de culpabilité.* » (Freud, 1987, p. 36) Par contre, cette angoisse peut s'avérer fructueuse pour s'engager dans un processus de reconnaissance de l'ambivalence et de la culpabilité qui pourra dès lors se concrétiser dans *le questionner* du chemin de pensée. C'est ainsi que l'on pourrait envisager *le travail du négatif* comme condition pour assumer et sublimer le conflit entre l'amour de soi et la haine inconsciente des autres.

Cependant, la quête de soi, en tant qu'idéal inatteignable, demeure comme l'écho incessant de ce que dit Freud : « *notre inconscient ne croit pas à la mort personnelle, il se construit comme s'il était immortel.* » (Freud, 1987, p. 36) Quelque chose doit pourtant venir représenter et symboliser cette mort. C'est peut-être cela, le travail du négatif, lorsque le questionnement soutient le désir de chercher, et réciproquement, lorsque le désir de chercher soutient le questionnement, là où précisément le processus de sublimation est à l'œuvre. *Et pourquoi, et pourquoi... Toujours le doute...* Freud propose ce nouvel adage : « *Si tu veux supporter la vie, organise-toi pour la mort.* » (Freud, 1987, p. 40).

2 – 2 - De la quête de l'immortalité à la création de soi

En écoutant les jeunes chercheurs, j'ai pu percevoir que l'ambivalence des désirs était traversée par la quête imaginaire de l'objet perdu et par le désir de se créer soi-même. En effet, « *Tout chercheur se demande un jour ou l'autre : qu'ai-je donc désespérément perdu pour chercher avec tant de passion ?* » (Bydlowski, 1995, p. 55). Dans l'inconscient, cet objet aurait-il le pouvoir magique de restaurer un soi idéal et immortel associé au désir narcissique de la toute puissance infantile ? A l'âge adulte, le désir de se créer soi-même pourrait-il venir d'aussi loin, dans l'enfance, comme une réminiscence incomparable ?

Dans les discours, cette quête apparaît sous différentes formes : de la recherche d'un idéal d'écriture parfaite à celle d'une posture idéale de doute orientée vers l'inconnu ou d'un idéal de liberté absolue. Pour ces chercheurs, elle constitue le socle du désir de chercher. Il semble alors que la quête imaginaire de l'objet perdu et l'aspiration à se créer soi-même, se mêlent pour permettre au sujet de *s'arranger* avec la cruauté et l'irreprésentable du réel de sa propre mort. (Rosset, 1988).

Cette quête serait-elle l'illusion nécessaire pour le sujet chercheur, en même temps qu'il est censé en faire le deuil ? Il cherche quelque chose qu'il croit avoir perdu. L'important est alors de trouver, ou plutôt de *trouver-créter*, comme Winnicott a pu le montrer lorsqu'il évoque *l'utilisation* de l'objet comme un processus qui comporte plusieurs phases : « 1) *Le sujet se relie à l'objet.* 2) *L'objet est en train d'être trouvé au lieu d'être placé dans le monde par le sujet.* 3) *Le sujet détruit l'objet.* 4) *L'objet survit à la destruction.* 5) *Le sujet peut utiliser l'objet.* » (Winnicott, 1971, p. 131).

En ce sens, dans le fantasme, l'objet est toujours *en train d'être détruit*. Ainsi, le sujet chercheur ne trouve pas un objet qui va remplacer ce qui manque. Il invente un objet, l'objet de sa recherche, qu'il va trouver-créter sans cesse. En cela c'est une fiction : quelque chose que le sujet nomme et délimite qui deviendra complexe et évolutif. Une relation s'instaure, à la fois consciente et inconsciente, constituant le cœur même du mouvement de distanciation nécessaire entre le sujet et son objet. En explicitant cette relation, celle-ci va se transformer et transformer le sujet. « Ca bouge » dira Marie, entre l'amour et la haine, entre le doute et la passion, entre la quête de l'immortalité et la création de soi. Cependant, « *la création achevée*

ne suffira jamais à remédier au manque sous-jacent du sentiment de soi.» (Winnicott, 1971, p. 77)

En effet, dans certaines situations, on peut repérer un rapport de fascination pour l'idéal qui semble agir comme un frein ou un obstacle, au moment par exemple où les personnes qui élaborent la problématique de leur mémoire ne parviennent pas à formuler une question de recherche. Impossible pour elles alors de choisir une question, qui finalement leur paraît bien pâle comparée au charme infini de la quête mystique de l'idéal.

2 – 2 – 1 - De la quête, entre Réel et Imaginaire

Pour approfondir cette notion de quête mystique, il m'a semblé intéressant de repartir d'un poème soufique d'Attar « La conférence des oiseaux » (écrit entre 1100 et 1200), traduit par J.C. Carrière (1979). Ce poème raconte le voyage de tous les oiseaux du monde qui, subissant guerres et famines, décident un jour de partir à la recherche de leur roi légitime. Durant plusieurs années, ils traversent de terribles épreuves. Beaucoup meurent de soif ou sont brûlés par le soleil. D'autres sont dévorés par des bêtes féroces. Certains oublient l'objet de leur recherche et se perdent. Peu arrivent au bout du voyage. Accablés et décharnés, lorsque la porte s'ouvre enfin, les quelques survivants découvrent que le roi n'est qu'un miroir. A la quête d'un roi, croyant trouver la paix et l'harmonie, les oiseaux ont du payer le prix fort pour se trouver en face d'eux-mêmes et reconnaître que le grand secret est ici-bas. Et finalement, ils trouvent la mort dans une grande fusion cosmique.

Pourrait-on ici parler d'un retour à l'état anorganique et faire le rapprochement avec la pulsion de mort ? Dans *Au-delà du principe de plaisir*, Freud affirme que le but de toute vie est la mort. C'est ce qu'il appelle la compulsion de répétition, « *une poussée inhérente à l'organisme vivant vers le rétablissement d'un état antérieur que cet être vivant a dû abandonner sous l'influence perturbatrice de forces extérieures.* » (Freud, 1987, p. 80). Ainsi, les pulsions de vie viennent perturber cette tendance sous forme de tensions qui seront résolues par une sensation de plaisir. Par contre, les pulsions de mort paraissent agir à notre insu, de manière invisible. Freud en conclut que « *le principe de plaisir semble être au service des pulsions de mort.* » (Freud, 1987, p. 114) A la suite de Freud, c'est ce que Lacan s'est

employé à montrer avec insistance, lorsqu'il évoque comment la jouissance de la pulsion de mort est à l'œuvre.²³

En matière de recherche, il me semble que la quête d'un soi idéal pourrait relever du principe de plaisir. Cependant, en suivant Freud, on peut faire l'hypothèse que, comme dans le poème soufique, les pulsions de mort risquent de l'emporter. Ainsi, si l'inconscient et les pulsions ne connaissent pas le négatif, apparaît la nécessité d'une négativité pour faire obstacle à la pulsion de mort. En ce sens, le refoulement de la pulsion de mort ne constituera pas la négativité la plus propice à la créativité. En effet, Devereux (1991) nous a montré par exemple, que si la méthode de recherche se met au service de la fonction de refoulement, celle-ci ne protège pas contre l'angoisse. Au contraire, elle peut la renforcer et venir à l'encontre du mouvement réflexif nécessaire à la production de connaissances. Je propose donc de concevoir une négativité plus complexe, symbolique et symbolisante, susceptible de s'allier à la pulsion de vie pour réellement *perturber* les pulsions de mort. Cela va dans le sens de ce que j'ai avancé plus haut concernant le travail du négatif lié à la reconnaissance et à l'acceptation des conflits intrapsychiques entre l'amour et la haine.

Dans cette perspective, pour illustrer et mettre en œuvre ce travail du négatif, trois aspects de la recherche me paraissent essentiels : la fonction de la question de recherche, le travail du questionner et le rôle de l'écriture.

2 – 2 – 2 - La question de recherche. Pour entraver les pulsions de mort ?

Pour chacun des chercheurs, la question de recherche revêt une fonction particulière. Par exemple, pour Christophe, c'est une question qui fait sens dans son existence, dans sa fragilité d'humain. Elle est ce qui fonde l'ensemble de la démarche. Elle représente à la fois un point fixe auquel on est relié et le contenu qui se transforme au fil du temps. Pour David, il s'agit davantage d'une posture. Il souhaite la plus grande liberté possible, quitte à s'égarer en chemin.

Pour Marie, la question de recherche structure le désir de savoir en apprenant à renoncer à l'illimité. C'est ce qui vient en creux, en négatif, en opposition à l'accumulation des savoirs. Il ne s'agit pas de combler le manque de savoir. Il s'agit de focaliser son regard sur quelque chose que l'on apprend à regarder, pour y voir quelque chose, pour y *trouver* quelque chose.

²³ On peut se le rappeler dans « Télévision », taper plusieurs fois de sa main sur son bureau et en articulant de manière saccadée le mot : *répétition*.

La question de recherche fait partie de la méthode, en tant qu'elle fonctionne comme un élément tiers, un garant symbolique. Pour Christophe et Marie, sa fonction est paradoxale : d'un côté elle prend sa source dans un point de souffrance existentielle et de l'autre, elle représente un *contenant* sécurisant. C'est ce qui permet au chercheur de s'exposer à l'incertain, au doute. C'est ce qui lui permet de ne pas se perdre et ainsi de lui donner un cadre pour explorer, expérimenter et finalement accepter que ça bouge en soi, accepter que cette rencontre avec les autres (le terrain, les critiques) nous change. La question de recherche délimite ainsi un espace potentiel (Winnicott, 1971) dans lequel le travail du négatif opère, à la fois comme représentant symbolique du réel des pulsions et comme garde fou contre ce même réel qui ne connaît pas le négatif. En ce sens, le processus de la sublimation permet aux pulsions de se détacher de leur but en apportant de nouvelles satisfactions dans l'ordre du symbolique. Et même si les chercheurs évoquent la torture que provoque ce travail, le plaisir semble l'emporter sur la souffrance. Reste à savoir si le principe de plaisir perturbe véritablement la pulsion de mort ou s'il se met à son service dans le sens où la pulsion de mort est à l'œuvre dans la jouissance. Ce qui renvoie à la question de la part de la jouissance dans le processus de création.

2 – 2 – 3 - Une rupture dans l'imaginaire

Pour éclairer davantage ce que recouvre la démarche de création, on pourrait ici effectuer un petit voyage avec le concept d'*imagination radicale singulière* (Catoriadis, 1997) : le flux de l'imagination ne connaît pas de limite, mais n'existe que là où le plaisir de la représentation (à travers la fonction symbolique du langage) domine le plaisir d'organe (lié à la tendance à la répétition dans la pulsion de mort). Cependant, cette imagination peut être freinée par la dimension imaginaire qui caractérise aussi bien l'idéal de contrôle et de perfection que l'idéal du chercheur de fusionner avec son objet de recherche. La quête de l'idéal, si elle prend ses racines dans le réel des pulsions, se matérialise dans l'imaginaire qui ne connaît ni le négatif ni la discontinuité. Il semble alors que l'imagination radicale relèverait d'un processus que l'on devrait constamment remettre en route.

De la négativité serait donc nécessaire pour rompre avec la continuité du registre de l'imaginaire (en écho avec le positif de la pulsion), évitant ainsi la bascule d'une rupture destructrice dans le réel. Je précise qu'il s'agit d'une rupture nécessaire et non d'un rejet de l'imaginaire qui demeure absolument indispensable à la vie et à la création (Mannoni, O., 1969). Perdre quelque chose, dans l'imaginaire, est ce qui, paradoxalement, permet de

relancer l'imagination radicale, comme ce qui soutient le désir de chercher, et réciproquement. La négativité opère lorsque le sujet doit choisir, « On ne peut pas tout chercher », c'est la fonction de la question de recherche. Du négatif est nécessaire pour faire rupture avec la quête de l'idéal : faire le deuil de l'idéal, mais continuer la quête, pour entretenir *le désir de chercher*, dans sa nature fondamentalement paradoxale.

2 – 2 – 4 - Le travail du « questionner »

Une manière de mettre en œuvre symboliquement le travail du négatif

Comme je l'ai indiqué plus haut, le chemin du questionner peut concrétiser le travail du négatif. En effet, pour entretenir le désir de chercher, lorsque le chercheur s'avance sur ce chemin, il est amené à accepter l'idée d'une énigme liée inexorablement au manque et/ou au vide du non-savoir absolu sur la mort. Attiré ou effrayé par ce vide, s'il se réfugie parfois dans l'espace défini par les contours positifs et prescriptifs de la méthode, l'opération qui consiste à détruire l'institué sera toujours à recommencer. L'assumer comme la manifestation de la pulsion de mort semble nécessaire afin de symboliser la pulsion pour commencer à la dépasser. Dans le même temps, il apparaît essentiel de reconnaître la place fondamentale de la quête de l'idéal narcissique au sein de la dynamique du processus de recherche. C'est à cette condition que le travail du négatif pourra se réaliser dans *le questionner*, symbolisant de la sorte les conflits intrapsychiques pour produire des effets de création.

Dans cette perspective, il devient tout aussi nécessaire de transgresser les modèles théoriques et méthodologiques de la recherche (Bydlowski, 1995) que de ménager *un espace pour la fantaisie* (Winnicott, 1971). Sans création, dit Winnicott il n'y a que sur-vie. Sans création dans la démarche de recherche, y aurait-il seulement recherche ?

« *Il nous faut un monde onirique pour découvrir les caractéristiques du monde réel que nous croyons habiter (et qui n'est peut-être en réalité qu'un autre monde onirique.)* » (Feyerabend, 1979, p. 29). En ce sens, pourrait-on parler d'une certaine saveur clinique intimement liée à la dimension poétique ? En effet, il me semble que, à la marge de la recherche d'un savoir objectivant, la dimension clinique creuse un sillon de subjectivation indispensable dans le travail de création, à condition d'articuler, de manière très subtile et équilibrée, les trois registres que sont (selon Lacan) le Réel, le Symbolique et l'Imaginaire et qui conditionnent notre psychisme.

En allant questionner ainsi ce que représente la démarche de recherche pour le sujet chercheur, et en découvrant ce qui relève du registre de l'ambivalence pulsionnelle, la nature fondamentalement paradoxale de cette démarche s'en trouve éclairée, comme ce qui est à préserver, dans le contexte de l'évolution actuelle de l'institution universitaire. Dès lors des questions ressurgissent : comment se donner les moyens de reconnaître si le chemin de recherche passe bien par le chemin de penser (Heidegger), pour entretenir l'énigme de la pensée, pour entretenir le désir de chercher. Comment aller chercher l'appel de la pensée, comme ce mouvement qui va permettre de construire une posture critique, en distance avec la recherche de résultats. En effet, la recherche de résultats peut représenter le plus court chemin, en lien avec le désir de maîtrise, mais finalement qui risquerait d'entraver la démarche créative. Comment commencer, et/ou continuer, à entretenir le paradoxe de la recherche ?

3 – Le travail du négatif et l'écriture

3 – 1 – Suspendre les anciens modèles

Au cœur même de la démarche de recherche, en quoi l'écriture, comme processus de création, permet-elle d'entretenir le paradoxe de la recherche, c'est à dire la contradiction entre le désir de chercher et la recherche de résultats ?

Tout au long de mes travaux sur l'écriture, cette question est récurrente sans être directement abordée. Le discours des jeunes chercheurs interviewés m'est apparu propice pour approfondir ma réflexion, notamment sous l'angle du travail du négatif.

Marie parle de sa difficulté et de sa souffrance. Son idéal de perfection ne correspondait pas à l'attendu. Elle a donc du renoncer à cet idéal fabriqué à l'école pour entrer dans un travail d'écriture qui est nouveau pour elle. Le négatif qui lui arrive de l'extérieur s'apparente à une blessure narcissique qu'elle doit accepter pour apprendre et finalement s'adapter au *monde de la recherche*. On fait le deuil en apprenant le deuil. On apprend le deuil en le faisant. Le chemin est ardu. D'autant plus ardu qu'un autre idéal est venu remplacer le premier, un idéal d'écriture incarné par les *grands* chercheurs. L'idéal semble en partie moteur, mais remplit en même temps une fonction inhibitrice quant à la capacité à s'autoriser à penser dans l'écriture. Un travail de deuil de l'idéal est encore nécessaire, comme pour accepter de devenir sujet

acteur de la négativité, et non plus la recevoir uniquement de l'extérieur. Accepter cette négativité en soi reviendrait à assumer et à sublimer le désir de destruction de l'idéal comme un moteur plus puissant sur le chemin de l'autorisation. Ne serait-ce pas la condition essentielle pour aller chercher en soi le potentiel de création que recèle l'inconnu du sujet - dans l'écriture même -, c'est-à-dire sa radicale altérité ?

Pour Christophe, l'écriture relève d'un processus complexe, mais surtout, elle est fondamentalement singulière : c'est du corps, de la chair, de l'intime. Elle demeure la seule trace matérielle d'un travail réflexif profondément *affecté* (Cifali, 2008). Au moment où l'écrit est soumis au regard critique extérieur (celui des experts d'une revue par exemple), celui-ci est encore très imprégné d'affect. Il semble que le sujet qui écrit n'ait pas encore eu le temps de se détacher, voire de s'arracher, du processus d'écriture et par là même de l'écrit comme objet. Le regard critique sur le produit fini est alors vécu comme une attaque personnelle, difficilement surmontable. Christophe souligne ainsi l'aspect paradoxal que comporte l'écrit de recherche qui vise la publication, notamment lorsque les écrits n'ont pas fait l'objet d'un travail de préparation, en atelier par exemple (Bréant, 2006 a, 2011 b). En effet, lire ses textes dans un groupe et se confronter au regard des autres permet d'instaurer une transition féconde avant de se jeter directement dans l'arène de la publication. En ce sens, produire et lire ses textes en atelier pourrait constituer un entraînement fructueux pour reconnaître le travail du négatif comme essentiel et nécessaire dans le rapport entre le processus de subjectivation dans l'écriture et l'écrit comme produit et objet de transmission.

Quant à David, il opère une coupure très nette entre l'écriture pour soi qui participe de la dynamique de questionnement au sein du processus de recherche et l'écriture pour les autres de l'ordre de la transmission de savoir. D'un côté cela peut être miraculeux, comme les petites phrases écrites sur des bouts de papier ou dans le journal de bord, au moment où l'on s'y attend le moins ; de l'autre, c'est une torture que de devoir entrer dans le carcan du modèle universitaire tel qu'il se le représente. Cette écriture pour soi accompagne le chemin de pensée. Les petites phrases apparaissent par surprise, comme des îlots sur la mer, à partir desquels, par un vent favorable, l'on peut parfois tirer un grand bord qui vous permet de dépasser le cap austère qui masquait jusque là une côte éblouissante et inaccessible. Pour David, cette écriture pour soi rejoint davantage l'écriture littéraire dans laquelle l'écrivain se crée lui-même sans devoir s'en justifier. Sa représentation de l'écriture scientifique, relevant de l'accumulation des savoirs, se présente comme une obligation à laquelle il faut se soumettre, qui fait probablement avancer, mais de manière très formelle, juste pour que ce ne

soit pas trop *le bazar*. Ce qui n'empêche pas, parallèlement, de traverser toutes les mers possibles et de visiter tous les pays qui les bordent ! La négativité qui se réalise ici, comme un mode de partage entre deux mondes qui s'excluent l'un l'autre, s'apparente plus à un clivage qu'au travail du négatif en lui-même. En première année de thèse, David ne cherche pas pour l'instant à travailler sur ce clivage. En effet, dans sa démarche de questionnement, il est attentif à son implication subjective, à ce que peut recouvrir le désir de chercher et il écrit pour lui le plus librement possible. En matière de transmission de résultats, il écrit pour les autres à travers les modèles de l'institution universitaire qu'il a parfaitement intégrés. Par ailleurs, l'écriture littéraire, il l'a déjà pratiquée. Peut-être, un jour, viendra pour lui le moment de tresser ses écritures au sein même de la démarche de recherche, et là, le travail du négatif aura sûrement sa partie à jouer. Faudra-t-il en passer par la destruction du clivage pour créer une posture innovante ? Mais peut-être continuera-t-il à cliver ce qu'il jugera toujours comme relevant d'une incompatibilité fondamentale. A suivre...

3 – 2 - L'écriture : guetter, questionner, se déplacer

A travers l'analyse des entretiens, j'ai tenté de montrer comment le travail du négatif opérait dans l'ensemble de la démarche de recherche. Cependant, en s'inclinant à nouveau sur les processus psychiques à l'œuvre dans l'écriture, il me semble que l'on pourrait parler d'une *condensation* du travail du négatif. En effet, le rapport à la langue, en tant qu'il constitue l'essentiel du processus symbolique inhérent à la condition humaine, fait sans cesse retour au cœur même du travail de l'écriture, sur le registre de la désillusion, notamment lorsque le sujet est amené à renoncer à l'objet écrit idéal, dans sa dimension imaginaire. Mais paradoxalement, le travail du négatif se concrétise aussi dans un mouvement d'acceptation, celui de *défaillir dans la langue* (Quignard, 1993), pour peut-être ne pas *défaillir totalement* dans le réel (Bréant, 2011 b). La jouissance de la pulsion de mort telle que je l'ai abordée plus haut est ici pleinement à l'œuvre. Ainsi, dans sa complexité, le travail du négatif semble la substance même du désir qui, sur le versant du rapport à la norme (tant intérieure qu'extérieure) sera probablement subversif.

Deleuze, pour sa part, évoquait la nécessité de détruire la langue maternelle pour créer une langue étrangère susceptible de s'échapper du système dominant. (Bréant, à paraître – vol. 2 – doc. XIX). Il avançait l'idée que la littérature *est délire*. « *On dirait que la langue est prise*

d'un délire, qui la fait précisément sortir de ses propres sillons. » (Deleuze, 1993, p.13). Il ne s'agit pas ici du délire pathologique, mais d'un autre espace de rupture avec le réel, s'apparentant davantage à la santé, « *la santé comme littérature, comme écriture, qui consiste à inventer un peuple qui manque.* » (Deleuze, 1993, p. 14). Cette idée peu familière de concevoir comment le travail du négatif peut s'inscrire dans le processus créatif, me semble pouvoir être rapprochée de l'articulation entre imagination radicale singulière et imaginaire social instituant développée plus haut. Cette manière de regarder l'écriture permet notamment de se tenir en éveil sur son caractère profondément irrationnel et fondamentalement inachevé.

Barthes (1977) disait que le sujet de l'écriture devait avoir l'entêtement du guetteur. Il devait tout à la fois s'entêter et se déplacer. Il me semble alors que le sujet de l'écriture de recherche pourrait tout à la fois, guetter, questionner et se déplacer. Exploration, destruction, vulnérabilité, doute, tâtonnements. Dans cette orientation, à travers les renoncements, les contradictions et les déchirements vécus dans l'écriture, à travers l'imagination radicale intimement liée à la fonction du langage, la création de soi relève foncièrement du désir et d'une posture. Cette posture soutient à la fois le plaisir de la représentation, le manque et l'altérité contenus dans le travail de la langue, y compris dans le rapport au produit écrit, objet de transmission, considéré comme le résultat de la recherche.

David le dit en ces termes : « Ce que tu crées, c'est ce que tu crées pour toi. Ça t'apportes à toi, tu te crées pour toi, ton propre bien être, du questionnement, de la reconnaissance. [...] Le produit final de la recherche, ce n'est pas une création. Par contre, la dynamique, la démarche, oui. »

Ni entier, ni dernier, l'écrit ne vient pas combler le désir, mais se présente comme la trace d'un travail de création de son propre narcissisme face à l'épreuve infinie du travail du négatif.

3 – 3 - La dimension instituante

Au cours de cette réflexion sur l'écriture, il apparaît que c'est en abordant la démarche de recherche sous l'angle du travail du négatif que j'en suis venue à retravailler ma conception de l'écriture sous ce même angle. Cela m'a permis d'articuler mes travaux concernant les phénomènes transitionnels avec la notion de travail du négatif, pour finalement mieux comprendre en quoi les processus psychiques de la démarche de recherche relèvent fondamentalement de la même dynamique. En ce sens, je pense pouvoir avancer que le travail

de l'écriture, dans la mise en œuvre du travail du négatif, structure la démarche de recherche en tant qu'elle permet de sublimer le conflit intrapsychique entre pulsion de vie et pulsion de mort, entretenant ainsi le paradoxe inscrit au cœur de toute recherche, entre le désir de chercher et la quête de résultats. Au centre, le travail du négatif se révèle constituer le ressort de la dimension instituante inhérente à l'imagination radicale singulière et à l'imaginaire social spécifique de la recherche. En passant par la défonctionnalisation de l'objet, l'imagination sensorielle et la transgression des normes établies, notamment en s'égarant sur des chemins qui ne mènent nulle part, peut-être parfois jusqu'à *délirer dans la langue*, le sujet chercheur peut devenir acteur et auteur du travail du négatif, et s'avancer ainsi dans le processus d'émancipation, indispensable à la production de nouvelles connaissances.

Dans cette perspective, la question de la formation à la recherche se trouve à nouveau posée.

4 – La formation clinique à la recherche

Dans la logique de l'avancée de mes travaux concernant le travail du négatif et la dimension instituante, je me propose ici de revisiter cet aspect au sein du processus de formation à la recherche et des dispositifs à inventer dans le contexte universitaire, en mettant l'accent sur trois points forts : l'accompagnement de la phase d'initiation, la formation des directeurs de mémoires et la question de la formation des doctorants.

4 – 1 - Accompagner l'initiation à la recherche : Incarner le travail du négatif

Le poète Rilke écrivait à un jeune poète qu'il valait mieux comprendre que le point d'origine de la création est la solitude, même si c'est le plus difficile. Le chercheur n'est pas nécessairement un poète, cependant, l'expérience singulière de création que suppose la démarche de recherche confronte tout autant le sujet à la solitude des remaniements psychiques à opérer. Par exemple, en tant que jeune chercheur ATER (Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche), Christophe a eu l'occasion d'intervenir auprès d'étudiants en M1 (d'un master professionnel de formateur). Au cours de l'entretien, il en témoigne ainsi :

« L'important est de montrer que lorsqu'on est chercheur, on cherche avec soi. On est son principal instrument. On est seul. On est la seule constante du début à la fin. J'essaie de leur faire comprendre qu'ils peuvent tout de suite s'asseoir sur leur objectivité ! »

Lors de cette phase d'initiation, Christophe insiste sur la nécessité de reconnaître l'implication du chercheur vis-à-vis de son objet de recherche. Bien que n'utilisant pas le terme d'analyse du contre transfert du chercheur, ce qu'il dit évoque bien cette dimension. Dans cette perspective, il pousse les étudiants à poser des questions à la fois sur eux-mêmes et sur leur rapport à la méthode. Il les pousse à mettre à mal les représentations les plus courantes concernant l'objectivité de la démarche scientifique et leur propose des situations dans lesquelles ils vont devoir s'interroger et ainsi prendre conscience de l'intérêt de ne pas nier la dimension subjective et surtout de ne pas la considérer comme un obstacle à la recherche. Au contraire, une fois acceptée et travaillée, cette dimension peut enrichir la réflexion sur l'objet même de la recherche.

Dans cet esprit, au cours de ces premiers temps de la recherche, la démarche comprend une part importante de négativité. En effet, le travail réflexif peut passer par des lectures qui amènent à douter, à entamer, voire à saper l'objet idéal, mais il apparaît aussi que l'on ne peut faire l'économie d'interroger les anciens modèles pour entrevoir une autre manière d'aborder les questions liées à la méthodologie de la recherche, en tant qu'elle n'est pas une méthode que l'on applique, mais une réflexion sur la méthode. En ce sens, il est essentiel de comprendre que la démarche est avant tout un processus cognitif et affectif dans lequel il ne s'agit ni d'ajouter de nouvelles connaissances ni de savoir manier des techniques, mais d'opérer une sorte de renversement de posture qui implique un franchissement des limites. « *On sait qu'il faut franchir les limites du scolaire pour pouvoir passer du côté de la recherche.* » (Mannoni, 1979, p. 87). C'est sans doute le plus difficile, tant pour des étudiants *formatés* dans le modèle d'accumulation des savoirs, que pour des personnes en reprise d'études qui, à partir de leur expérience de l'école, ont intériorisé à leur insu ce même modèle. Le plus difficile réside dans la compréhension que ce processus s'enracine dans un questionnement fondamentalement subjectif qui ne peut se réaliser sans remaniements psychiques. En effet, c'est à cet endroit que des résistances peuvent apparaître : pour assurer leur fonction, ces limites et ces modèles ont été intériorisés comme objets d'amour. Pour y renoncer, il ne suffit pas de les abandonner sur le bord du chemin, il est nécessaire de les détruire.

Comment alors assumer la négativité nécessaire à ce franchissement des limites, à cette suspension des anciens modèles ? En ce sens le deuil est un vrai travail sur soi puisqu'il s'agit non seulement d'assumer le désir de destruction et la culpabilité qui en découle, mais aussi d'assumer la solitude pour affronter l'absence brutale de repères. Pour affronter ce vide, s'aimer suffisamment soi-même s'avère indispensable. « On en sort changé » dit Marie. Ce n'est qu'à ce prix que le chercheur peut devenir sujet de sa démarche réflexive, parce que sujet des conflits intrapsychiques inhérents à cette démarche.

Le terme d'initiation à la recherche prend ici tout son sens. En effet, ce renversement de posture s'apparente à une épreuve initiatique qui nécessite un accompagnement. Comme on peut le percevoir dans le discours de Christophe, la personne qui accompagne est amenée à représenter la négativité nécessaire pour déclencher le processus de questionnement sur soi-même. Il semble que Christophe, dans le même temps, crée un espace de sécurité suffisamment bon, tel *un espace potentiel* (Bréant, 2006 a), favorable à la mise en œuvre progressive de la négativité, notamment à travers ses exigences précises concernant l'écriture des notes d'étape. Bien que Christophe ne soit pas familier de l'approche clinique, sa manière de faire ne me semble pas très éloignée de la notion d'accompagnement clinique. Pourrait-on dire qu'une certaine sensibilité clinique affleure, par tâtonnements, dans la pratique qu'il invente, lorsqu'il affirme : « j'ai fait avec eux ce que je n'ai pas eu en M1 ».

J'ai pu percevoir cette attitude d'exploration chez d'autres personnes en situation d'accompagner l'initiation à la recherche, notamment lors de groupes d'analyse de pratique avec des directeurs de mémoires à l'IFCS (Institut de Formation des Cadres de Santé). Au cours de la troisième et dernière séance de l'année, les participants évoquent les effets positifs des précédentes séances (j'y reviendrai dans le prochain paragraphe). Cependant, ils insistent sur un aspect qui leur a posé problème, la nécessité *d'aller contre* la demande de réponses et de solutions des étudiants stagiaires, en particulier dans le domaine de la méthodologie. En effet, les étudiants, très imprégnés par le modèle hypothético-déductif qui demeure dominant chez la plupart des formateurs de l'IFCS (et des universitaires en sociologie intervenant à l'IFCS), cherchent à l'appliquer pour satisfaire ce qu'ils croient que l'on attend d'eux. Ils craignent de s'aventurer dans une posture réflexive dont ils ne connaissent pas encore les jalons. Les directeurs de mémoire prennent conscience que le travail d'accompagnement consiste à rassurer les étudiants sans répondre à leur demande. En ce sens, il est essentiel de bousculer les étudiants dans leurs habitudes et leurs représentations de la démarche de

recherche, afin de les amener à construire un réel questionnement. Avoir le courage de leur dire non, c'est ce qui apparaît le plus difficile à vivre. C'est d'autant plus difficile pour la plupart d'entre eux qui ont été formés dans ce même cadre méthodologique, qu'ils perçoivent maintenant comme trop contraignant. Ils pressentent la nécessité d'y introduire des brèches : « *Il faut que le premier pas, dans notre critique des procédures et des concepts familiers, le premier pas dans notre critique des faits soit une tentative pour briser le cercle.* » (Feyerabend, 1979, p. 29).

Ainsi, certains directeurs de mémoire se risquent à explorer des chemins qui se rapprochent de la démarche clinique. Ils découvrent avec satisfaction que les périodes de déstabilisation et de crise produisent des effets positifs sur la réflexivité des étudiants, bien davantage que lorsqu'ils s'appliquaient à reproduire les méthodes apprises. En ce sens, ils découvrent que ce qui fonde le processus d'accompagnement à la recherche relève d'une opération négative susceptible de créer le vide indispensable à l'avènement d'un nouvel espace de créativité. Se trouver confronté à l'inconnu et à l'incertain constitue une épreuve tant pour l'étudiant que pour le directeur de mémoire. Le passage de la demande de méthode au désir de chercher ne semble pouvoir s'accomplir qu'au prix du dépassement de cette épreuve. Dans le même mouvement, les directeurs de mémoire constatent qu'ils ont dû eux-mêmes passer par une phase de destruction des anciens modèles méthodologiques. Et surtout, ils ont dû *se faire violence* pour *incarner* le travail du négatif aux yeux des étudiants.

Ils réalisent aussi que, dans la phase d'initiation, cette posture envers l'étudiant comporte une violence nécessaire. Cependant, comme l'a montré Kaës, cette posture ne peut produire des effets formatifs seulement à la condition de faire « *référence à un tiers symbolisant qui garantit contre l'aliénation fusionnelle et la destructivité.* » (Kaës 1984, p. 72) En ce sens, comme je l'ai indiqué plus haut, la question de recherche et la production écrite peuvent remplir cette fonction symbolisante, si, dans le même temps, elles s'inscrivent dans le processus de sublimation des pulsions de vie et des pulsions de mort, ce processus étant lui-même articulé de manière dialectique avec le registre de l'imaginaire, de l'illusion et de la fiction. Dès lors, les directeurs de mémoire prennent conscience de la complexité de la fonction d'accompagnement à la recherche qui consiste à *incarner* le travail du négatif tout en créant un espace contenant, dans lequel Réel, Symbolique et Imaginaire vont pouvoir se nouer et se dénouer de manière vivante et évolutive. Dans cette perspective, ils se sentent bien fragiles et peu formés pour assumer la création d'un espace potentiel capable de soutenir cette

complexité qu'ils commencent à percevoir comme indispensable à la mise en œuvre de la dimension instituante de la recherche.

4 – 2 – Former les directeurs de mémoire

Tous les dispositifs d'aide à l'écriture (sous forme de suivi individuel ou en groupe) que je crée s'inscrivent dans une pratique de formation à la recherche et de formation par la recherche, pour des stagiaires ou des étudiants. Comme je viens de l'évoquer, j'ai été amenée à participer à la formation des directeurs de mémoire à l'IFCS. Lors d'une communication (Bréant, 2010), « *L'invisible de la recherche. Des directeurs de mémoire en analyse de pratique. Quel rapport au savoir ?* » j'ai pu montrer que l'analyse de leur pratique d'accompagnement contribuait à approfondir leur formation clinique et critique à la fois en matière d'accompagnement et en matière de recherche.

En ce sens, j'ai montré qu'il était avant tout essentiel d'accueillir la parole *affectée* de chacun, au sein d'un groupe qui remplit la fonction d'espace contenant et dédramatisant. En effet, les enjeux de la subjectivité sont forts. Les processus transférentiels et les mouvements contre transférentiels occupent une place importante. Des fantasmes de toute puissance et/ou des relations de séduction émergent parfois de manière imprévisible et « *peuvent induire des mouvements affectifs violents et potentiellement pathogènes s'ils ne sont ni reconnus ni gérés dans la relation à un tiers.* » (Bydlowski, 1995, p. 65). Dans cet esprit, le groupe d'analyse de pratique peut avoir cette fonction, notamment en favorisant le travail de deuil du moi idéal tout puissant du directeur de mémoire, lui permettant ainsi de considérer le doute et la défaillance fondamentale comme un facteur structurant de la pensée (Lacadée, 2007), pour lui-même et pour l'étudiant qu'il accompagne.

Dans la même dynamique, au sein du groupe d'analyse de pratique, la relation à un tiers se concrétise également à travers les échanges concernant les capacités inventives des directeurs de mémoire, pour créer par exemple de nouvelles consignes intégrant des ouvertures dans les processus d'attachement aux anciens modèles. A ce titre, la notion de *bricolage* (De Certeau, 1990 ; Lévi-Strauss, 1962) et ce qui relève de *l'imagination radicale singulière* (Castoriadis, 1997) éclairent l'intérêt de repérer et de développer ces capacités.

D'un côté, la mise au jour des fantasmes de toute puissance et des peurs de ne pas savoir ou *de ne pas être à la hauteur*, et de l'autre, la valorisation de son potentiel créatif peuvent entrer

en tension et produire des effets de formation, si le climat des échanges peut maintenir suffisamment d'illusion pour accepter la perte des anciennes représentations de la méthode et du savoir. Si les directeurs de mémoire ne parviennent pas à mettre en œuvre cette tension créatrice, ils constatent eux-mêmes qu'ils rencontrent d'importantes difficultés dans leur fonction d'accompagnement. A partir des paroles relevées tout au long des séances d'analyse de pratique, je suis amenée à faire aujourd'hui l'hypothèse que le processus de formation se rapporte principalement à la manière dont se transforment leurs représentations de la méthode et du savoir : de l'objet magique à l'objet transitionnel vers l'objet tiers. En ce sens, les remaniements psychiques des participants ne sont pas anodins et la notion de *formation clinique* me semble appropriée. Dans leur discours, le terme *d'approche clinique* apparaît progressivement, mais plus particulièrement au moment où ils évoquent *l'accueil de l'intime* comme une condition au processus de reconnaissance nécessaire pour s'autoriser à penser. Ils ont pu repérer cette dimension dans leur pratique d'accompagnement mais aussi pour eux-mêmes, au cours des séances d'analyse de pratique. Ainsi, certains témoignent de l'évolution de leur pratique dans laquelle ils ressentent comme un *lâcher prise* qui leur permet de *se risquer à ne pas savoir* et qui va en conséquence permettre aux étudiants de se lancer vers l'inconnu. On pourrait reprendre ici la notion de *moments cliniques* abordée dans l'un de mes articles (Bréant, 2005) pour qualifier ce qui semble venir en creux dans la démarche de recherche et qui relève de la singularité du désir.

Cette manière de concevoir la fonction formatrice de l'analyse de pratique favorise l'émergence des points aveugles du travail de la pensée et de la recherche, en particulier les points d'articulation entre ce qui relève du registre de l'inconscient et ce qui touche la dimension institutionnelle, éthique et politique (Bréant, 2008 a). Dans cette dynamique, les directeurs de mémoire prennent graduellement conscience que l'accompagnement des apprentis chercheurs ne peut se concevoir sans réinterroger les visées épistémologiques de la recherche et la manière dont l'implication subjective du chercheur est assumée et travaillée. En ce sens, le groupe d'analyse de pratique permet non seulement de se former à la dimension clinique de l'accompagnement, mais aussi de se former à la recherche, en découvrant notamment que le processus de subjectivation, indispensable à la démarche de recherche, passe par le travail du négatif, par l'imagination et par la prise en compte du temps, tant dans le processus de la recherche que dans celui de la formation à la recherche.

Dans cette perspective, la relation entre l'approche clinique, la réflexion critique et la dimension instituante de la pratique permet de mieux comprendre les relations entre

méthodologie, épistémologie, éthique et politique. En effet, être directeur de mémoire ne va pas de soi. C'est une situation de rencontre intersubjective complexe dans laquelle les mouvements transférentiels et contre transférentiels y occupent une place essentielle. Il apparaît que les directeurs de mémoire ont besoin de cet espace sécurisant d'analyse et de création pour approfondir leur réflexion sur la recherche. En conséquence, ils acquièrent une meilleure confiance en eux et développent le *sentiment d'estime de soi* indispensable pour s'autoriser à improviser dans leur fonction d'accompagnement et commencer à soutenir cette posture créative vis-à-vis des instances institutionnelles comme par exemple les jurys (au moment de la soutenance des mémoires).

D'ailleurs, durant ces trois années d'analyse de pratique, j'ai constaté que cette posture créative est souhaitée par les responsables pédagogiques. En effet, chaque année, un temps de relecture et d'amélioration du guide d'évaluation du mémoire est prévu. La première année, en avançant dans la lecture, les directeurs de mémoire ont pris conscience d'un décalage important entre les critères d'évaluation et la nature du travail effectué dans les séances d'analyse de pratique. Ils proposèrent alors un temps de réflexion supplémentaire, notamment pour affiner le rapport entre épistémologie et éthique.

Une année plus tard, en retravaillant ce guide, des propositions concrètes de reformulation ont émergé et une date fut prise pour avancer dans une élaboration collaborative relevant d'une construction coopérative de savoirs. En matière de recherche, cette dimension peut devenir réellement instituante. En effet, ce travail avec les directeurs de mémoire montre que la rupture avec l'institué demande du temps, une rigueur d'analyse clinique (des phénomènes transférentiels et des mouvements contre transférentiels) et nécessite un espace clinique d'accueil du doute et du questionnement. A ce titre, le groupe d'analyse de pratique accueille une parole singulière qui permet aux directeurs de mémoire de commencer à reconnaître leur subjectivité, à accepter pour eux-mêmes le conflit des pulsions, des sentiments et des désirs. Commencer à assumer l'ambivalence inéluctable de la posture d'accompagnement et la culpabilité qui peut en découler leur permet d'être plus disponibles pour se déplacer dans leur conception de la recherche et pour inventer à chaque fois un accompagnement différent.

Nous pouvons retrouver là, dans ce moment d'analyse de pratique, la mise en œuvre d'un *imaginaire social transitionnel* permettant de faire jouer l'imagination radicale singulière avec la notion d'imaginaire social de la recherche, dans une dynamique instituante. En révélant des points de questionnement jusque là demeurés obscurs, cette manière d'aborder la

formation clinique permet d'alimenter une réflexion critique fondamentale sur le sens et la fonction de la recherche, d'autant plus en sciences de l'éducation.

Cependant, j'ai constaté que les directeurs de mémoires qui n'ont jamais expérimenté la démarche clinique de la recherche pour eux-mêmes ressentent encore des difficultés pour accompagner les étudiants. La peur de l'inconnu les pousse alors à se réfugier dans ce qu'ils connaissent. Si le groupe d'analyse de pratique leur permet de travailler sur cette peur et de commencer à la dépasser, s'il leur permet de participer à la dynamique instituante du groupe, il ne pourra pas remplacer ce que leur apporterait l'expérience personnelle de la démarche clinique que l'on pourrait nommer sous la forme d'un oxymore : la conviction sereine de la pratique du doute. Ce qui n'est pas sans évoquer la Docte ignorance explorée par De Cues et largement reprise par Lacan.

4 – 3 – Former les doctorants

Depuis trois ans, en travaillant plus régulièrement avec des doctorants, il m'est apparu que, parallèlement à la formation existante (organisée par l'école doctorale en sciences humaines), un dispositif de formation selon une approche clinique et critique aurait tout à fait sa place.

A travers les entretiens réalisés avec les jeunes chercheurs (Bréant, 2011 c), il apparaît que certains n'ont pas *absolument* besoin d'une formation clinique pour être sensibles à la clinique et pour s'engager dans le processus d'analyse du contre transfert du chercheur. Cependant, ils ne savent pas vraiment comment intégrer cette dimension dans la recherche, en particulier dans l'écriture. C'est ainsi que David, pour l'instant en tant que chercheur, apprécierait l'existence de groupes d'échange centrés sur l'implication du chercheur. Il évoque l'intérêt de pouvoir participer à des ateliers d'écriture qui permettraient d'explorer les possibles tressages entre ce qui relève du savoir, ce qui touche l'implication subjective et ce qui s'apparente à l'écriture littéraire ou de fiction.

Cette remarque me rappelle les dispositifs d'accompagnement clinique réalisés auprès de doctorants en sciences de l'éducation, (Blanchard-Laville, 2010) et me conforte dans mon projet de création d'un dispositif d'accompagnement clinique, poétique et critique des doctorants à l'université Rennes 2.

En effet, aujourd'hui, notamment après mon travail de conceptualisation concernant l'écriture de recherche et les dispositifs passerelles entre l'écriture littéraire et l'écriture scientifique ; après ma réflexion relative au travail du négatif au sein de la démarche de recherche ; après ma réflexion portant sur les groupes d'analyse de pratique avec les directeurs de mémoire, il me semblerait pertinent d'instaurer un dispositif d'accompagnement des doctorants comprenant des temps d'analyse de pratique et des temps d'ateliers d'écriture. On pourrait envisager l'organisation de deux ou trois journées par an. A partir de situations concrètes rencontrées dans le cours de la recherche, lors d'entretiens par exemple, et/ou de questions liées à des ressentis difficiles avec l'écriture, il s'agirait d'articuler des temps de parole avec des temps d'écriture, l'ensemble soutenu par le fil de la réflexion collective.

Ce que j'ai pu mettre à jour à partir des concepts de Castoriadis, en particulier en proposant la notion d'*imaginaire social transitionnel*, en regard de la nécessité de prendre en compte le *travail du négatif*, me laisse *imaginer* ce que pourrait apporter un tel dispositif d'accompagnement. En tant qu'elle peut se référer à la nécessité d'une fiction sociale, la fonction transitionnelle du groupe peut non seulement constituer un soutien à la démarche réflexive de chacun, mais participer à l'approfondissement d'une réflexion collective et instituante concernant l'articulation entre le questionnement éthique, la confrontation épistémologie et ce qui relève de la méthodologie. Pourrait-on interroger ainsi, plus concrètement, la fonction de l'utopie, comme non lieu, (Augé, 1992), la fonction du rêve, de la fiction et de ce qui échappe au contrôle d'un système hiérarchisé, normatif, économiste et gestionnaire (Gori, 2010), dans lequel la méthodologie et la logique de contrôle semblent venir masquer toute question existentielle et éthique ?

Ce travail lié aux notions d'imagination et d'imaginaire social me semble pouvoir contribuer à enrichir la recherche. En effet, quand cet imaginaire social fait défaut, le processus symbolique ne peut plus s'ancrer *que* sur une fonction de contrôle. La référence à la loi, aux règles et aux normes s'inscrit alors dans un modèle institutionnel où la tendance à la répétition et à la conservation (de l'institution) risque de l'emporter sur le caractère vivant et créatif de la recherche. Dans ce cas, la pulsion de mort, qui agit de manière invisible, trace sa route. Et ce que l'on croit reconnaître comme ce qui relève du symbolique peut devenir mortifère (Enriquez, 2003), et la vie ne vaudrait plus la peine d'être vécue (Winnicott). C'est malheureusement ce que l'on voit s'opérer parfois en matière de recherche, notamment lorsque l'on perd la vigilance à maintenir l'articulation nécessaire entre les trois dimensions du réel, du symbolique et de l'imaginaire, dont il est essentiel d'en comprendre les subtilités

au sein des processus psychiques et dans leur relation avec la réalité concrète. En effet, pour entretenir cette articulation, une rupture dans la réalité de l'institué s'avère parfois indispensable. Créer une brèche dans la mécanique de l'application d'une méthode peut ainsi apparaître comme une condition pour redécouvrir la fonction de *l'imagination sensorielle* dans le travail de réflexion, pour rouvrir un espace de fantaisie comme lieu d'origine de l'énigme de la pensée et du désir de chercher.

Un dispositif d'accompagnement clinique à la recherche pourrait offrir cette ouverture capable de *tenir* le cadre tout en le *détruisant*, où, comme je l'ai avancé plus haut, *le doute fait cadre*. Questionner, reconnaître les limites, risquer de se perdre, être attentif aux processus de franchissement, ouvrir de nouveaux chemins de penser... Ne s'agit-il pas de renoncer à devoir satisfaire aux attentes normatives de l'institution et ainsi de *dé-construire* cette figure idéale et illusoire du chercheur omniscient, pour assumer la défaillance et l'insatisfaction absolue ? Ne s'agit-il pas aussi de prendre avec soi ce savoir inconscient qui surgit de nulle part ? Chemins de réflexion sur soi-même, sur le monde : *trouver-crée*r une forme vivante qui structure ces questions liées au manque fondamental.

En ce sens, il me semble important que les jeunes chercheurs ne soient pas totalement seuls en face de ces questions, parce qu'elles deviennent trop difficiles à vivre, en particulier dans le contexte actuel où elles risquent tout simplement d'être recouvertes par l'institué. Ce questionnement sur la science pourrait-il devenir le creuset d'un imaginaire social instituant capable de stimuler et de soutenir la créativité des chercheurs ? Dans cette perspective, il ne s'agit pas de remettre en cause les procédures de qualification des enseignants chercheurs, mais d'ouvrir de nouveaux *lieux tiers* de questionnement, en amont et/ou parallèlement aux modes académiques de l'accompagnement à la recherche et aux dispositifs de qualification.

5 – Ma posture de chercheure. Récit réflexif et transmission

Dans ce dernier chapitre, j'ai tenté de montrer comment l'ensemble de mon travail concernant le sujet dans son rapport à l'écriture prenait place dans le champ de la recherche clinique d'orientation psychanalytique, en particulier, comment mes derniers travaux, portant sur l'écriture de recherche, ouvraient des perspectives cliniques de formation à la recherche.

Dans la logique de ce chapitre, en suivant le mouvement de la spirale de construction de ma posture, commencée dans le chapitre I (I – 3 - 4) je souhaite revenir sur quelques points à propos de ma posture de chercheuse au regard de la question de la transmission.

D’abord, dans le chapitre I, à travers l’analyse de mon itinéraire de recherche, j’ai montré comment ma posture (clinique) de chercheuse s’enracinait dans ma pratique clinique. Il apparaît alors que les origines de ma posture de chercheuse sont bien les mêmes que celles qui ont contribué à la construction de ma posture lors de mes différentes fonctions, d’animatrice, d’éducatrice, de formatrice et d’enseignante. Ainsi, en remontant à l’origine de ma posture clinique, je pense avoir montré comment mon rapport à la psychanalyse, à la création artistique, à l’écriture et à la critique socio-politique, fonde la complexité de ma posture clinique de chercheuse.

Puis, dans le chapitre II, en repérant ce qui constituait l’essentiel de mes différents travaux, ma posture d’enseignante est apparue comme l’un de mes objets de recherche. En approfondissant les enjeux psychiques et sociopolitiques de cette posture, cela m’a permis de prendre un peu plus de distance pour reconsidérer ma posture de chercheuse, comme radicalement déliée de ma posture d’enseignante et pourtant fondamentalement articulée à celle-ci. J’éprouve depuis longtemps, de l’intérieur de la démarche clinique, la nature paradoxale de cette relation qu’il me semble avoir mise en œuvre dans l’ensemble de mes travaux. En effet, la démarche clinique n’opère pas de clivage entre la formation, l’enseignement et la recherche, mais elle permet d’ouvrir des chemins de traverse, des emboîtements, voire des déboîtements, notamment à travers le travail de l’écriture.

« Tenir le récit pour le gardien du temps, dans la mesure où il ne serait de temps que raconté. » (Ricoeur, 1985, p. 435)

Ainsi, en relisant l’ensemble de mes travaux et en repartant de ce que j’ai déjà abordé lorsque je décris ma démarche d’écriture (chapitre I – 3 - 3), je constate que j’ai progressivement adopté la forme du récit. En effet, elle s’est imposée comme le meilleur moyen de faire vivre ma réflexion à travers un travail de tressage entre le matériel clinique et le recours à la théorie. En même temps, cette forme du récit s’est avérée de plus en plus cohérente avec la démarche clinique, en particulier lorsqu’il s’agit de porter son attention aux phénomènes de transfert dans la relation pédagogique et aux mouvements contre transférentiels de l’enseignant chercheur. De plus, la forme du récit se révèle propice à mettre en œuvre le contenu même de

mon travail réflexif concernant le sujet dans son rapport à l'écriture : je peux à la fois approfondir l'analyse des processus en jeu et me sentir créative (Winnicott) dans la forme de l'écriture. C'est ce qui me permet d'élaborer ma réflexion en même temps que se construit ma posture de chercheur. Ce que dit Castoriadis (1997) à propos de la réflexion me semble aller dans le même sens. Il affirme en effet que l'imagination radicale constitue une condition à la réflexion, en tant qu'elle permet au sujet de se représenter comme objet non-objet. En transformant la pensée en objet d'elle-même, la réflexion permet un retour de la pensée sur elle-même. L'autre condition consiste à *se déprendre des certitudes de la conscience*, pour envisager de les remplacer par d'autres axiomes, critères et règles relevant de l'incertitude et de l'inconnu. En ce sens, il s'agit de s'assumer comme *un être purement imaginaire* dont l'activité se réalise selon cette nouvelle orientation.

Le récit réflexif semble alors cette forme qui convient à la manière dont je souhaite entretenir à la fois mon désir de chercher, l'énigme de l'écriture et mon désir de transmettre. En effet, en racontant comment ça pense, à travers les tensions, les oppositions et les renversements que suppose le travail du négatif, à travers l'analyse du contre transfert du chercheur, le lecteur perçoit *quelqu'un* au travail. Si l'écriture va parfois jusqu'à apprivoiser le sauvage, le non civilisé, jusqu'à rencontrer l'étrangeté de l'autre, l'envers de l'évidence, ce qui est en creux, l'inachevé, l'inconnu, l'imprévisible, le lecteur peut être touché émotionnellement et percevoir, puis comprendre le chemin du chercheur. Il peut se laisser entraîner dans cette histoire. Cela peut lui donner à penser sur lui-même, sur des situations qu'il a lui-même vécues, il peut faire des associations et réfléchir. Le jeu entre implication et distanciation, comme une méthode de *déprise* (Barthes) peut alors concerner le lecteur. Ainsi, ce qui se transmet ne relève pas seulement de la notion de *résultat* de la recherche, ce qui importe tout autant, c'est le chemin, le vivant, la manière de faire, la manière d'habiter les questions, la manière de reconnaître la négativité nécessaire, la vacuité, l'absence de réponse.

Le récit réflexif représente donc un espace potentiel pour que naisse le désir qui permet de jouer entre l'illusion et la castration symbolique, pour rendre compte d'un processus de création dans l'écriture même : revenir dans le temps, rebrousser chemin, explorer, glaner. Faire confiance au *bricolage*, au *braconnage*, au *butinage* (Plantard, 2007). Accepter ce qui relève de la rébellion, de l'incertitude, du tâtonnement, du métissage et de l'incomplétude. Aller travailler sur les zones frontalières, à la limite des théories, là où elles peuvent se contredire, voire se révéler incompatibles.

Le récit réflexif devrait permettre *de prendre le temps* de revenir, de rêver, de penser, de créer une nouvelle connaissance partageable dans le plaisir et la persévérance. Prendre le temps de se détourner de la ligne droite, pour entrer dans l'énigme de l'écriture et de la pensée. Il arrive que le récit réflexif déstabilise le lecteur, tout en lui permettant l'errance nécessaire qui va le mettre en attente d'une prise de sens, ou plutôt d'une *déprise*, pour concevoir le sens comme une création subjective et intersubjective. C'est peut-être cela la transmission : une non réponse pour laisser la possibilité de penser une question. Quelque chose qui vient en creux de ce qui est établi ou institué. Une énigme pour penser. L'écriture du récit consiste peut-être à mettre en forme cette non réponse, à mettre en œuvre le travail du négatif, invitant le lecteur à devenir désirant, afin qu'il *comprenne*, tout en créant sa propre interprétation.

En ce sens, le concept d'*identité narrative* (Ricoeur, 1985) pourrait éclairer la nature des processus qui concourent à la construction d'une posture de chercheur, à la fois clinique, poétique et critique. En effet, à travers le récit réflexif, mon rapport à l'écriture est à l'œuvre, comme une aventure créative dont la visée demeure essentiellement émancipatrice. Le temps de la recherche se révèle alors à travers des moments ou des passages qui relèvent parfois de cette élaboration chaotique, *temps raconté* au cœur d'un récit, dans lequel on ne transmet pas de résultats, mais une profonde interrogation sur la posture de recherche, dans son rapport à la vérité et dans son rapport à l'institution.

Cependant, le moment de la transmission ne se produit peut-être pas là où on l'attend. Pour Imbert (1992, p. 27), l'enjeu éthique de l'éducation se situe dans la question de la transmission. « *Tel est l'enjeu éthique : ouvrir ce qui tend à se fermer, remettre en circulation ce qui s'immobilise dans un engourdissement mortifère, interpeller le désir, faire don de la parole, s'ordonner à la loi de l'obligation à l'échange* ». Il évoquait le travail de deuil nécessaire au sein du processus de la transmission et le *moment éthique* comme celui de *l'arrachement à la maîtrise*. L'essentiel de la transmission réside parfois dans ce qui échappe à la raison et au désir du chercheur et qui relève davantage d'une docte ignorance. C'est probablement à cet endroit que la dimension esthétique ou poétique ouvre un chemin d'imagination sensorielle (Castoriadis, 1997) vers la construction d'une pensée singulière. Pour toucher le lecteur, la manière de s'arracher à la maîtrise devient centrale. Le style du chercheur, entre savoir et saveur, sera peut-être décisif pour *convaincre* (Geertz, 1996) le lecteur de la complexité des enjeux de la recherche.

Cette réflexion pourrait être prolongée pour interroger la recherche dans les métiers de l'humain, notamment les séparations entre formation et recherche, entre savoirs de

l'expérience et savoirs scientifiques, entre praticiens et chercheurs. En effet, à travers ces séparations, on tend à oublier la question de la transformation du sujet au sein même de l'expérience réflexive. Pourtant, ce sont des sujets en train de se transformer qui deviendront capables, seul et avec les autres, de construire des savoirs et d'instaurer des pratiques instituanes. Au-delà des modèles d'application et d'explication, l'analyse de l'implication est essentielle pour que s'articulent entre eux les processus de subjectivation, d'objectivation et de distanciation. Dans cet esprit, il est parfois regrettable que les décideurs en matière de recherche, coupés tant de la pratique que de la recherche, ne puissent intégrer cette complexité. En cherchant l'efficacité du côté de la rentabilité, ils sont amenés à appliquer des résultats qui peuvent s'avérer contre-productifs, renforçant ainsi l'institué, jusqu'à bloquer une évolution soucieuse de la dimension humaine.

Conclusion

Lorsque j'ai commencé à écrire cette Note de synthèse, je presentais que ce travail réflexif portant sur mes propres textes déjà publiés me ferait vivre une expérience probablement mêlée de plaisirs, de désagréments, et peut-être de difficultés. Plaisir narcissique de redécouvrir certains textes dans lesquels j'avais réussi à rejoindre une part de mes exigences qualitatives de réflexion et d'écriture. Désagréments possibles devant des textes plus laborieux que je pourrais juger moins intéressants et/ou moins bons. Difficultés devant la tâche de devoir construire un regard critique et structurant, le mien, sur l'ensemble de mon travail, à la hauteur de mes ambitions. En effet, arrivée au terme de ce travail, j'ai pu constater que *se mettre dans la peau* d'un lecteur extérieur provoquait un certain trouble, m'amenant à vivre des moments très contrastés, tant intellectuellement qu'émotionnellement.

Du côté de l'écriture, le souci de construire une pensée complexe structurée, garante à la fois de l'extériorité épistémologique et de l'intériorité éthique et esthétique, va parfois jusqu'à produire un empêchement au nécessaire *lâcher prise* constitutif du travail de la pensée ou de la réflexion. Cette expérience d'écriture n'est pas vraiment nouvelle pour une chercheuse clinicienne, mais elle s'est révélée un peu plus ardue que lors de précédents travaux, exacerbant, dans certains cas, la sensation d'incompatibilité entre la narration subjective et la démonstration objectivante. Cependant, tout au long de cet écrit, j'ai tenté d'entretenir ce paradoxe à travers l'emboîtement de mes différents récits réflexifs, respectant ainsi à ma manière la spécificité de la démarche clinique de la recherche.

Dans ce type d'écrit, où l'on tente de porter un regard à la fois sur son itinéraire et sur le fil conducteur de sa réflexion, le risque d'un excès de mise en abîme est toujours présent. C'est probablement pour cette raison que mon premier itinéraire de recherche (en 2005) était déjà construit selon la complémentarité entre une approche synchronique et une approche diachronique. En effet, le moment d'écriture et de présentation de cet itinéraire, en tant que moment clinique et critique, me permettait de structurer mon regard de manière spatio-temporelle et ainsi de construire ma réflexion dans un mouvement permanent entre implication et distanciation. C'est aussi ce qui m'a permis par la suite, de m'engager plus sereinement dans le récit réflexif, tout en maintenant une tension dialectique entre les pôles opposés des registres essentiels que j'avais pu mettre au jour. La figure de la spirale, déjà

utilisée dans ma thèse, est revenue presque naturellement donner une forme à ce mouvement d'articulation entre l'espace et le temps. La spirale a continué à tracer son chemin au cœur de mes travaux suivants, et réciproquement, mes travaux se sont inscrits dans l'évolution de cette spirale. Ainsi, au moment où j'ai décidé de réaliser cette Note de synthèse pour l'HDR, il me semblait avoir de bonnes bases pour structurer mon travail. Je suis donc repartie de l'approche synchronique²⁴ en repérant comment la dimension instituante, issue de mon travail s'étayant sur les concepts de Castoriadis, traversait les précédents axes de ma réflexion. Puis, en adoptant la forme du récit pour évoquer les origines de ma posture clinique et sa transformation, cela m'a permis de repérer après coup les chemins empruntés, certains balisés, d'autres beaucoup moins, les points de butée, les moments clés de passage, les rencontres importantes avec des auteurs, avec des textes, avec des personnes, autant mes initiateurs que les étudiants ou les stagiaires en formation professionnelle.

Au cours de l'avancée de ce travail de relecture et d'écriture, j'ai pu repérer comment se sont construits mes objets de recherche centrés sur le sujet dans son rapport à l'écriture au sein de dispositifs de formation. Ainsi, après l'étude psychanalytique des processus psychiques à l'œuvre dans le travail de l'écriture et au sein de l'accompagnement en formation, j'en suis venue à repérer les relations entre formation, recherche et professionnalisation. Sous-tendue par une critique radicale du modèle de la compétence, l'ensemble de cette réflexion m'a conduite à aborder plus directement la complexité de ma posture d'enseignante chercheuse clinicienne. Puis, lors de travaux plus récents, j'ai pu montrer de manière plus fine comment, du transitionnel à l'instituant, l'écriture réflexive permettait d'esquisser un processus d'émancipation, en particulier lorsque j'ai élaboré la notion d'*imaginaire social transitionnel*. En précisant ma conception de l'écriture réflexive, autant inspirée par la psychanalyse que par la sémiologie littéraire, j'en suis arrivée à montrer que les ressorts psychiques à l'œuvre dans l'écriture sont les mêmes que ceux qui gouvernent l'ensemble de la démarche de recherche. En ce sens, je suggère quelques voies réflexives et pratiques, d'une part pour dépasser le clivage entre écriture scientifique et écriture littéraire et d'autre part, pour reconnaître et assumer le travail du négatif au sein même du désir de chercher, notamment dans l'expérience subjective de l'écriture qui, fondamentalement, relève d'un processus d'objectivation lorsque la production scientifique est en jeu.

Comme je l'ai dit à plusieurs reprises, le texte de cette Note de synthèse s'est construit selon la figure de la spirale, en repartant de mes écrits, comme des moments de focalisation sur les

²⁴ Voir chapitre I, schéma 1 et point 1.

aspects qui m'apparaissent essentiels. Dans cet ensemble, la question de la transformation de ma posture semble constituer la matière de cette spirale qui peut-être relie et éclaire le mouvement général de mes recherches et certains textes qui se présentent comme des stations ou campi²⁵ sur le parcours. L'itinéraire a pris alors des chemins surprenants, au gré des événements comme le changement d'université, la rencontre avec Paul Le Bohec ou la grève regroupant les enseignants chercheurs et les étudiants (Bréant, 2012 a).

Serait-il prétentieux d'évoquer ici *l'art de la fugue*, qui vient d'ailleurs résonner avec la *figue* de Ponge. En effet, cet ouvrage de Ponge, « *Comment une figue de paroles et pourquoi* », recueille une série de textes sur le thème de la figue. Dans chaque texte, c'est une autre manière de développer le thème qui apparaît, avec parfois seulement une tournure de phrase qui change, parfois un mot, et parfois plus. Et c'est au détour de ce changement que quelque chose advient, comme un surgissement de sens qui permet à l'écrivain de se déplacer pour aller explorer une nouvelle piste. Il m'apparaît alors que l'exercice de l'HDR m'a convoquée à cette expérience de l'écriture, à la manière de Ponge, me permettant d'affiner mon regard sur mes objets de recherche et d'enrichir ma réflexion d'un tressage inédit entre la clinique, l'épistémologie, l'éthique et l'esthétique.

Au point d'articulation de ces dimensions, que j'ai tenté de concrétiser et de mettre en perspective, le chercheur serait-il amené à toujours questionner et à se déplacer le long des limites instituées, les franchissant parfois dans une posture plus radicalement critique ? Il me semble que la démarche clinique comporte cette dimension critique potentiellement instituante. C'est ce que je tente de mettre en œuvre en construisant une posture qui assume tant la littérature que la psychanalyse, en particulier à travers la pratique du récit réflexif, à la jonction des différents paradigmes théoriques qui ne cessent de jalonner ma pensée.

Parallèlement, en donnant la parole à de jeunes chercheurs non cliniciens, j'ai pu repérer, déjà bien avant le passage à l'écriture, comment la dimension instituante de la démarche de recherche prenait sa source dans le caractère ambivalent du désir de chercher, entre pulsion de vie et pulsion de mort. Cependant, dans le fil de ce désir, l'écriture de recherche consistera à mettre en œuvre et en forme, chacun à sa manière, la contradiction entre le versant narcissique inéluctable et l'insaisissable travail du négatif.

Mais, jusqu'où chaque chercheur s'autorisera-t-il à mettre en œuvre une posture de recherche paradoxale, capable d'assumer cette contradiction, dans le texte même de la recherche ? En

²⁵ Campi, terme utilisé par Salomon Resnik (2009) pour évoquer, dans des dessins d'enfants, des espaces-temps créatifs très personnalisés sur le chemin de l'école.

effet, cette posture suppose (à un moment ou à un autre) une confrontation avec les normes instituées de la recherche. Ainsi, pour être instituante, l'écriture de recherche devra non seulement passer par l'expérience des conflits intrapsychiques, mais aussi par celle de conflits au sein de l'institution, voire par l'épreuve douloureuse que constituent parfois de nécessaires ruptures épistémologiques et/ou méthodologiques.

Dans le cadre de la recherche, le sujet, dans son rapport à l'écriture, serait alors doublement divisé : fondamentalement soumis à l'existence de couples d'opposés pulsionnels, il est amené à devoir se situer vis-à-vis de l'injonction paradoxale de l'institution de la recherche : accepter les règles et les normes relevant de l'institué et *trouver-crée* (Winnicott) du savoir potentiellement instituant. Autant dire que les choix épistémologiques et méthodologiques ne peuvent s'opérer sans être traversés par un questionnement éthique. Ce questionnement éthique, quant à lui, s'enracine parfois inévitablement dans un questionnement concernant des valeurs reliées à la dimension idéologique, vis-à-vis de laquelle le chercheur doit constamment se distancier. A l'épreuve de son désir, tout en élaborant sa pensée à travers ses ambivalences et les conflits qu'il est amené à assumer, en transgressant parfois certains interdits, le sujet chercheur se construit. Et comme l'ont dit les jeunes chercheurs interrogés, c'est en cela que l'écriture de recherche relèverait d'une démarche créative : on se crée soi-même au moins autant, sinon plus, que l'on crée des objets scientifiquement valorisés. Face à l'épreuve psychique que constitue le travail de la pensée, toujours de l'ordre de l'inachevé, cette double création soutiendrait notre désir de chercher, permettant de construire notre posture en même temps que sa légitimité, dans un mouvement permanent d'émancipation.

Pour ce qui me concerne, j'ai tenté de montrer en quoi la complexification de ma posture clinique de chercheuse me conduisait toujours plus avant, d'une part à questionner la recherche au cœur de la tension entre la dimension institutionnelle et la dimension créative et d'autre part, à soutenir mon désir de créer, de manière plus radicale, dans le domaine de l'écriture de recherche et d'inventer des dispositifs de formation à la recherche, notamment en direction des doctorants en sciences de l'éducation et des directeurs de mémoire.

A ce titre, je souhaiterais pousser plus loin l'exploration des chemins de traverse entre l'écriture démonstrative et l'écriture de fiction. J'aimerais pousser plus loin le questionnement concernant ce clivage, au-delà de ce qu'apporte la littérature ou la poésie en matière d'écrits intermédiaires (journal de bord, textes à la marge, écrits produits en atelier), au-delà de l'analyse narrative du contre-transfert du chercheur, et au-delà du tressage entre saveur et savoir dans les écrits publiés.

En termes de perspectives de recherche, il me semble que mes travaux pourraient trouver des échos et des prolongements essentiellement selon deux axes : celui de l'écriture réflexive à travers une approche trans-disciplinaire et celui des conditions d'apprentissage de l'écriture, de l'école primaire à l'université, et plus largement dans la formation tout au long de la vie.

Ainsi, il serait intéressant de poursuivre la réflexion en traversant davantage les frontières entre les disciplines universitaires, notamment en instaurant des échanges entre enseignants chercheurs de secteurs différents. En effet, j'ai découvert qu'un groupe de chercheurs en sciences politiques (Etudes africaines) aborde la notion de contre-transfert du chercheur sous l'angle d'un possible *glissement amoureux* vis-à-vis de son terrain (Gervais-Lambony, 2010). Se référant à Barthes et à Proust, ces chercheurs s'interrogent sur les conséquences en matière d'objectivité d'une telle relation amoureuse au terrain. Cependant, ils en concluent que la recherche pourrait s'enrichir des risques encourus lors de tels glissements.

Dans un autre domaine de recherche, par exemple celui de l'apprentissage des langues et des pratiques artistiques, M.L. Schultze et S. Greaves (2008), maîtres de conférences, ont écrit une pièce de théâtre pour rendre compte à la fois de leur implication subjective et des résultats d'une enquête de terrain. Par ailleurs, dans leurs enseignements, elles développent des ateliers d'écriture bilingues à partir desquels elles mènent une réflexion concernant l'apport de la littérature à la recherche sur l'apprentissage.

Dans le domaine de la recherche en psychanalyse, le psychanalyste F. Gantheret (2010) fait le récit de cas *inventés* pour communiquer ses avancées théorisantes. Il évoque l'intérêt, à la fois pour lui-même et pour les auditeurs, d'une histoire captivante (construite à partir de plusieurs situations réelles) pour comprendre des processus psychiques complexes.

En écrivant des romans, H. Bauchau (1991, 2004, 2010), lui aussi psychanalyste, témoigne de l'écriture fictionnelle comme puissance créatrice de savoir. En effet, la forme romanesque associée à la magnificence du caractère poétique de l'écriture semble extraire l'essence savante de la rencontre, foncièrement humaine, entre les deux protagonistes d'une relation thérapeutique. Les concepts ne sont pas traités en tant que tels, mais sont à l'œuvre à travers le texte qui me semble alors représenter la forme réussie d'une articulation subtile entre l'écriture narrative et l'écriture démonstrative.

Nous avons là matière à approfondir des échanges interdisciplinaires, à partir de nos expériences et à partir de textes représentatifs de ces approches de l'écriture réflexive. Dans

cette perspective, les dispositifs d'ateliers d'écriture que je propose pour la formation des doctorants en sciences de l'éducation pourraient concerner des doctorants dans d'autres disciplines des sciences humaines.

Le second prolongement de mes travaux concerne les conditions d'apprentissage de l'écriture depuis l'école primaire jusqu'à l'université. En effet, on peut constater que tant l'approche cognitive et didactique que l'approche clinique et poétique construisent des savoirs qui permettent d'améliorer la qualité de l'apprentissage de l'écriture et de repérer la relation entre cet apprentissage et le processus d'émancipation. Cependant, il me semble que cette amélioration pourrait s'accroître en croisant davantage nos approches et les résultats de nos travaux. Nous pourrions ainsi envisager de mener très concrètement des recherches transversales au sein des sciences de l'éducation.

A ce titre, je participe à la création et à la co-animation d'un groupe de chercheurs du CREAD²⁶ pour effectuer une recherche coopérative avec les sept professeurs des écoles d'une école Freinet à Rennes. L'objet de la recherche vise à repérer les effets de la pédagogie Freinet sur les processus d'émancipation et de démocratisation. Il dépasse la question de l'écriture mais la rejoint peut-être en son centre, sur la notion de sujet, auteur critique de ses apprentissages.

Par ailleurs, j'ai pu mettre en œuvre un prolongement de mes travaux dans un domaine très spécifique des sciences de l'éducation à Rennes 2, les Usages Socio Educatifs des Technologies de l'Information et de la Communication²⁷. En effet, lors du colloque 2012 du CREAD « Formes d'éducation et processus d'émancipation », j'ai participé aux travaux du symposium « Penser les usages des TIC, entre aliénation et émancipation », notamment à travers ma communication : « *Quand la clinique rencontre le clair obscur d'internet. De l'usage par des adolescents d'un forum manga comme source de créativité et d'émancipation* » (Bréant, 2012 b – vol. 2, doc. XVII). Dans cette communication, mon analyse vise à repérer les liens qui opèrent entre l'aspect coopératif et collaboratif d'un forum

²⁶ Le CREAD est le Centre de Recherche en Education, Apprentissage et Didactiques dont les membres sont des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation de Rennes 2 et de l'UBO (Université de Bretagne Ouest). Le groupe de chercheurs évoqué ici est constitué d'un philosophe, de deux sociologues, d'une didacticienne, d'une spécialiste en Information et Communication et d'une clinicienne.

²⁷ La filière USETIC (Usages Socio Educatifs des Technologies de l'Information et de la Communication) de Rennes 2 accueille des étudiants en DEUST, en licence professionnelle, en master professionnel et en doctorat. Les enseignants de cette filière participent aux travaux du (GIS) Groupement d'Intérêt Scientifique « M@rsouin ».

Manga sur Internet et le processus de création dans l'écriture, et plus largement dans la production multimédia. Elle s'organise autour d'une question centrale : peut-on parler d'émancipation créatrice et critique, en particulier pour des adolescents lycéens dont le rapport complexe qu'ils entretiennent entre le secret et le public ne trouve probablement pas suffisamment de voies d'expression au sein des institutions éducatives (scolaires et de loisirs) ? J'aurai l'occasion de poursuivre cette orientation de recherche, concernant les rapports entre l'écriture et les usages des Technologies de l'Information et de la Communication, en co-animant une équipe pluridisciplinaire du CREAD, où se croiseront essentiellement les approches clinique et anthropologique.

Ces directions de recherche en sciences de l'éducation s'inscrivent donc dans des perspectives d'approfondissement et d'ouverture, perspectives qui me semblent nécessaires pour faire face à la complexité grandissante des enjeux individuels et collectifs de l'éducation, notamment dans le contexte de l'évolution actuelle des institutions scolaires et universitaires.

Pour conclure cette Note de synthèse, j'aimerais humblement rendre hommage aux auteurs qui m'ont accompagnée pour construire ma pensée et pour mettre en œuvre à la fois l'exigence du texte et l'exigence scientifique. Cette construction m'a permis d'affiner ma réflexion concernant ce qui fonde le rapport du sujet à l'écriture, d'approfondir ma conception de l'écriture réflexive et en conséquence ma conception de la recherche et de la formation à la recherche. Humblement aussi, j'aimerais rendre hommage à tous les stagiaires, étudiants et quelques petits enfants que j'ai accompagnés, parce que c'est à partir de nos découvertes mutuelles que j'ai pu améliorer les dispositifs que je propose. C'est au sein de ce laboratoire permanent que nous sommes conviés à exercer notre imagination singulière afin de *faire du savoir une fête*. Puisse cette fête contribuer à poser quelques jalons d'*un imaginaire social instituant* dans le domaine de la recherche, mais aussi dans celui de la conception de l'apprentissage de l'écriture.

Bibliographie

- André, A. (1989). *Babel heureuse - L'atelier d'écriture au service de la création littéraire*. Paris : Syros-Alternatives.
- Ardoino, J. (dir.) (1989). De la clinique. *Réseaux* n° 55 56 57, CEIPHUM, Mons.
- Ardoino, J. & Berger, G. (1990). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en acte*. Paris : Matrice.
- Ardoino, J. (dir.) (1992). L'implication. *Se former +* n° 511.
- Arendt, H. (1961). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy.
- Augé, M. (1992). *Non-lieux, introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris : Seuil.
- Balandier, G. (1988). *Le désordre. L'éloge du mouvement*. Paris : Fayard.
- Barnes, M. (1973). *Un voyage à travers la folie*. Paris : Seuil.
- Barré-de-Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Asq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Barthes, R. (1977). *Fragments d'un discours amoureux*. Paris : Seuil.
- Barthes, R. (1977). *Leçon*. Paris : Seuil.
- Barthes, R. (1996). Théorie du texte. In *Encyclopaedia Universalis*, vol. 22, 370-374.
- Barthes, R., Texte théorie du, *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 26 novembre 2012. URL : <http://www.universalis-edu.com.scdbases.uhb.fr/encyclopedie/theorie-du-texte/>
- Bauchau, H. (1991). *Diotime et les lions*. Arles : Actes Sud.
- Bauchau, H. (2004). *L'enfant bleu*. Arles : Actes Sud.
- Bauchau, H. (2010). *Déluge*. Arles : Actes Sud.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Ben Slama, F. (1989). La question du contre-transfert dans la recherche. In C. Revault d'Allone (Ed.). *La démarche clinique en sciences humaines* (pp. 139-151). Paris : Bordas.
- Bing, E. (1976). *Et je nageai jusqu'à la page*. Paris : Editions des femmes.

- Blais, M.C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Blanchard-Laville (*et al.*) (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie* n° 151, 111-162.
- Blanchard-Laville, C. & Geffard, P. (2009). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.
- 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.
- Boniface, C. (1992). *Les ateliers d'écriture*. Paris : Retz.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques*. Paris : Seuil.
- Bréant, F., conf. Bibliographie chronologique récapitulative Bréant.
- Bydlowski, M., Bourguignon, O. (1995). *La recherche clinique en psychopathologie. Perspectives critiques*. Paris : PUF.
- Carrière, J.C. (1979). *La conférence des oiseaux. Inspiré par le poème de Farid Uddin Attar « Mantic Uttair »*. Paris : Centre international de créations théâtrales.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil
- Castoriadis, C. (1997). *Fait et à faire. Les carrefours du labyrinthe – 5*. Paris : Seuil.
- Castoriadis, C. (1998). *Post-scriptum sur l'insignifiance. Entretiens avec Daniel Mermet*. Paris : L'Aube.
- Castoriadis, C. (1999). *Figures de l'impensable. Les carrefours du labyrinthe - 6*. Paris : Seuil
- Chomsky, N. (2010). *Réflexions sur l'université*. Paris : Raisons d'agir.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- 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. & Giust-Desprairies, F. (Eds.) (2006). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- Cifali, M. & André, A. (2007). *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.

- Cifali, M. (2008). Une pensée affectée pour l'action professionnelle. In M. Cifali & F. Giust-Desprairies (Eds). *Formation clinique et travail de la pensée* (pp. 129-147). Bruxelles : De Boeck.
- Cifali, M. (2009). Comment la question de la transmission de la posture clinique peut-elle être à l'œuvre dans un cours ex-cathedra ? *Communication au Colloque Cliopsy 2009*. Université Paris X, 20-21 novembre 2009.
- Cifali, M., Théberge, M. & Bourassa, M. (Eds) (2010). *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Paris : L'Harmattan.
- Combe, C. (2002). Narcissisme de vie, narcissisme de mort : André Green, lecteur d'André Green. In M.C. Durieux & C. Janin (Eds). *Le Narcissisme, Monographies de psychanalyse* (pp. 107-130). Paris : PUF.
- Cooper, D. (1978). *Psychiatrie et anti-psychiatrie*. Paris : Seuil.
- Crinon, J. & Guigues M. (Eds) (2006). Ecriture et professionnalisation. Note de synthèse. *Revue Française de pédagogie* n° 156, 117-169.
- Cros, F. (1998). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants, un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan.
- Cros, F. (Ed.) (2006). *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Cros, F., L. Lafortune & M. Morisse (Eds) (2009). *Les écritures en situations professionnelles*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Debord, G. (1967). *La société du spectacle*. Paris : Buchet Chastel.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- De Cues, N. (1930). *De la docte ignorance*. Paris : Editions de la Maisnie - PUF.
- Dejours, C. (2001). *Le corps d'abord. Corps biologique, corps érotique et sens moral*. Paris : Payot.
- De Ketele, J.M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie* n° 172, 5-13.
- Deleuze, G. (1993). *Critique et clinique*. Paris : Editions de Minuit.
- De Mijolla-Mellor, S. (1992). *Le plaisir de pensée*. Paris : PUF.

- Dessuant, P. (2002). Théorie et clinique du narcissisme dans l'œuvre de Bela Grunberger. In M.C. Durieux & C. Janin (Eds). *Le Narcissisme, Monographies de psychanalyse* (pp. 57-88). Paris : PUF.
- Devereux, G. (1991). *De l'angoisse à la méthode*. Paris : Flammarion.
- Dufour, D.R. (1996). Les sujets de l'éducation. In P. Bouchard (Ed.). *La question du sujet en éducation et en formation* (pp. 29-43). Paris : L'harmattan.
- Duras, M. (1993). *Ecrire*. Paris : Gallimard.
- Enriquez, E. (2003). Le travail de la mort dans les institutions. In R. Kaës (Ed.) *L'institution et les institutions*. Paris : Dunod.
- Fave-Bonnet, M.F. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Feyerabend, P. (1979). *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris : Seuil. Points.
- Filloux, J. (1983). Clinique et pédagogie. *Revue française de pédagogie* n° 64, 13-20.
- Filloux, J. (1989). Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie* n° 87, 59-75.
- Filloux, J. (2010). Entretien avec Catherine Yelnik. *Cliopsy* n° 4, 89-98. En ligne www.revue.cliopsy.fr
- Foucault, M. (1972). *Naissance de la clinique*. Paris : PUF
- Freud, S. (1969). Pour introduire le narcissisme. In S. Freud. *La vie sexuelle* (pp. 81-105). Paris : PUF. Œuvre originale publiée en 1914.
- Freud, S. (1985). L'analyse avec fin et l'analyse sans fin. In S. Freud. *Résultats, idées, problèmes II (1921-1938). Recueil d'inédits* (231-268). Paris : PUF. Œuvre originale publiée en 1937.
- Freud, S. (1987). Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort. In S. Freud. *Essais de psychanalyse* (pp. 7-40). Paris : Payot. Œuvre originale publiée en 1915.
- Freud, S. (1987). Au-delà du principe de plaisir. In S. Freud. *Essais de psychanalyse* (pp. 41-115). Paris : Payot. Œuvre originale publiée en 1920.

- Gantheret, F. (2010). *La nostalgie du présent. Psychanalyse et écriture*. Paris : Edition de l'Olivier.
- Gargani, A.G. (1988). *L'étonnement et le hasard*. Paris : Editions de l'éclat. Oeuvre originale publiée en 1985.
- Gavarini, L. (2007). Le contre-transfert comme rapport de places : revisiter la question de l'implication du chercheur. *Communication au congrès AREF (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)*, Strasbourg, 28 – 31 août 2007. Actes, CD Rom. <http://www.congresintaref.org/Acte462.html>
- Geertz, C. (1996). *Ici et là-bas. L'anthropologue comme auteur*. Paris : Editions Métalié.
- Gervais-Lambony, P. (septembre 2010). Glissements amoureux. *Communication au Congrès des études africaines en France, Recherches et débats : réinventer l'Afrique ?* Université de Bordeaux. <http://rtpafrique2010.sciencespobordeaux.fr/ateliers_lambony.htm>
- Giust-Desprairies, F. (2003). *L'imaginaire collectif*. Toulouse : Erès.
- 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* n° 80, 20-31.
- Giust-Desprairies, F. (2006). Enjeux d'une position épistémologique. In M. Cifali & F. Giust-Desprairies (Eds). *De la clinique, un engagement pour la formation et la recherche* (pp. 165-186). Bruxelles : De Boeck.
- Gori, R. (2010). *De quoi la psychanalyse est-elle le nom ? Démocratie et subjectivité*. Paris : Denoël.
- Green, A. (1983). *Narcissisme de vie, narcissisme de mort*. Paris : Editions de Minuit.
- Grunberger, B. (1971). *Le narcissisme. Essais de psychanalyse*. Paris : Payot.
- Guibert, R. (2003). *Former des écrivains : principes des ateliers d'écriture en formation d'adultes*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Habermas, J. (1991). *L'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.
- Hachtuel, F. (2003). Pour une anthropologie clinique de la rencontre pédagogique. *Spirale, Revue de recherches en éducations* n° 31, 91-103.

- Heidegger, M. (1958). La question de la technique. In M. Heidegger. *Essais et conférences* (pp. 9-48). Paris : Gallimard. Œuvre originale publiée en 1954.
- Heidegger, M. (1958). Science et méditation. In M. Heidegger. *Essais et conférences* (pp. 49-79). Paris : Gallimard. Œuvre originale publiée en 1954.
- Heidegger, M. (1958). *Introduction à la métaphysique*. Paris : Gallimard. Œuvre originale publiée en 1952.
- Heidegger, M. (1959). *Qu'appelle-t-on penser ?* Paris : PUF. Oeuvre originale publiée en 1954.
- Hess, R., Hess. C. (2010). *Georges Lapassade. Vie, œuvres, concepts*. Paris : Ellipses.
- Honneth, A. (2006). *La société du mépris*. Paris : La Découverte.
- Imbert, F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Paris : Matrice.
- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique*. Paris : Matrice.
- Imbert, F. (1992). Le moment éthique. *Cahiers pédagogiques* n° 302, 26-30.
- Jabès, E. (1987). *Le livre des marges*. Paris : Le livre de Poche.
- Jaspers, K. (2008). *De l'Université*. Lyon : Parangon. Œuvre originale publiée en 1946.
- Kaës, R. (1976). *L'appareil psychique groupal*. Paris : Dunod.
- Kaës, R., Anzieu, D. & Thomas, L.V. (1984). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.
- Kristeva, J. (1970). *Le texte du roman. Approche sémiologique d'une structure discursive transformationnelle*. La Haye : Mouton.
- Lacadée, P. (2007). Entretien. In P. Troyon. *Quelle classe ma classe ! DVD, Film documentaire et livre*. Paris : co-production Striana, France 5, Imaginem.
- Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1986). *Le séminaire (1959-1960), livre VII : L'éthique de la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1991). *Le séminaire (1969-1970), livre XVII : L'envers de la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1991). *Le séminaire (1960-1961), livre VIII : Le transfert*. Paris : Seuil.

- Lagausie, C. (1998). Ecrire en groupe pour analyser sa pratique. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds). *Analyser les pratiques professionnelles* (pp. 105-127). Paris : L'Harmattan.
- Lainé, T. (1977). *La raison du plus fou*. Paris : Editions Sociales.
- Laing, R. (1972). *Politique de la famille*. Paris : Stock.
- Le Bohec, P. (2007). *L'école réparatrice de destins ?* Paris : L'Harmattan.
- Lévi-Strauss, C. (1958). L'efficacité symbolique. In C. Lévi-Strauss. *Anthropologie structurale* (pp. 205-226). Paris : Plon.
- Lévi-Strauss, C. (1958). La structure des mythes. In C. Lévi-Strauss. *Anthropologie structurale* (pp. 227-256). Paris : Plon.
- Maldiney, H. (1986). *Art et existence*. Paris : Klincksieck.
- Mannoni, M. (1979). *La théorie comme fiction. Freud, Groddeck, Winnicott, Lacan*. Paris : Seuil.
- Mannoni, O. (1969). *Clefs pour l'imaginaire ou l'Autre Scène*. Paris, Seuil.
- Mattéi, J.F., (2006). *L'énigme de la pensée*. Nice : Ovidia, Chemins de pensée.
- Merchiers, J. & Pharo, P. (1992). Eléments pour un modèle sociologique de la compétence d'expert. *Sociologie du travail* n° 1, 47-63.
- Morisse, M. (1995). Pratiques ordinaires d'écriture et formation d'adultes. *Thèse de doctorat en sciences de l'éducation*. Paris : Université Paris VIII – St Denis.
- Nasio, J.D. (1992). Les concepts du narcissisme et de la sublimation. In J.D. Nasio. *Enseignement de 7 concepts cruciaux de la psychanalyse* (pp. 67-140). Paris : Payot.
- Oury, J. (2001). *Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle*. Nîmes : Champ social.
- Ovide (2001). *Métamorphoses*. Paris : Actes Sud.
- Paturet, J.B. (1997). *De Magistro : le discours du maître en question*. Paris : Erès.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard.
- Pinte, M. (2007). La pédagogie universitaire reste à rénover. *Le Monde* (14/07/07).
- Plantard, P. (2007). Les TICE à l'université : approches cliniques et anthropologiques. *Communication au congrès AREF (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)*, Strasbourg, 28 – 31 août 2007. Actes, CD Rom. <http://www.congresintaref.org/Acte462.html>

- Ponge, F. (1977). *Comment une figue de paroles et pourquoi*. Paris : Flammarion.
- Quignard, P. (1993). *Le nom sur le bout de la langue*. Paris : Gallimard. Folio.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*, Paris : Fayard.
- Remoussenard, P. (2009). Caractéristiques et fonctions de l'écriture sur l'activité professionnelle : l'éclairage des VAE en France. In F. Cros, L. Lafortune & M. Morisse (Eds). *Les écritures en situations professionnelles* (pp. 73-94). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Resnik, S. (2009). L'enfant dans la ville : expériences sur l'espace-temps vénitien avec des enfants d'âge scolaire. *Cliopsy* n° 1, 69-93. En ligne, www.revue.cliopsy.fr
- Revault d'Allonnes, C. (dir.) (1986). Actes du colloque Recherche clinique, clinique de la recherche. La rigueur, le contre-transfert du chercheur. 16-17 janvier 1986. *Bulletin de psychologie* n° 377.
- Revault d'Allonnes, C. (1989). *La recherche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit. 3. Le temps raconté*. Paris : Seuil
- Rilke, R. M. (1989). *Lettres à un jeune poète*. Paris : Le livre de poche. Œuvre originale publiée en 1929.
- Roche, A. (2002). La forme de Narcisse. In J.F. Chiantaretto (Ed.). *Ecriture de soi et narcissisme* (pp. 21-29). Ramonville : Erès.
- Romainville, M. (2001). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- Romainville, M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue francophone de gestion* n° spécial, 5-24.
- Rosset, C. (1988). *Le principe de cruauté*. Paris : Editions de Minuit.
- Rosseto, J. (2007). Jusqu'aux rives du monde, une école de l'expérience. In P. Troyon. *Quelle classe ma classe ! DVD, Film documentaire et livre*. Paris : co-production Striana, France 5, Imaginem.
- Rosignol, I. (1996). *L'invention des ateliers d'écriture en France : analyse comparative des sept courants clés*. Paris : L'Harmattan.
- Safouan, M. (1988). *Le transfert et le désir de l'analyste*. Paris : Seuil.

- Schultze, M. L. & Greaves, S. (2008). Même pas peur. In J. Aden (éd.). *Apprentissages des langues et pratiques artistiques – Créativité, expérience esthétique et imaginaire* (pp. 371-383). Paris : Editions Le Manuscrit Recherche Université.
- Schwartz, B. (1979). Rapport sur l'université Paris VIII (Vincennes). In P. Merlin (coord.). *Vincennes ou le désir d'apprendre*. Paris : Alain Moreau.
- Tosquelles, F. (2009). *Le travail thérapeutique en psychiatrie*. Toulouse : Erès.
- Vallet, P. (2003). *Désir d'emprise et éthique de la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Weisser, M. (1998). Ne pas prouver mais donner à réfléchir : plaidoyer pour une épistémologie herméneutique. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation 1998*, 49-63.
- 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.

Bibliographie chronologique récapitulative Bréant

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.

Composition du jury :

Mr Jacques Birouste, Professeur en psychologie à Montpellier (directeur de thèse)

Mr Claude Guy Bruère Dawson, Professeur en Psychologie à Montpellier

Mme Mireille Cifali, Professeur en Sciences de l'éducation à Genève

Mr Francis Imbert, Maître de Conférences, Habilité à diriger des Recherches en Sciences de l'éducation à l'I.U.F.M. de Créteil.

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. ACL.

Bréant, F. (2000). La direction des mémoires. Mode de tutorat et d'accompagnement. La dimension relationnelle. *Revue de L'AECSE* n° 22, 23-25 et 32-38. « La direction de mémoire » R. Bourdoncle et M.L. Chaix (Eds). Paris : INRP.

Bréant, F. (2003 a). L'atelier d'écriture : un espace potentiel de travail symbolique et de création. *Perspectives documentaires - INRP* n° 58, 25-32. ACL.

Bréant, F. (2003 b). La discussion en atelier d'écriture. *Les cahiers du CERFEE* n° 19, 123-133. ACL.

Bréant, F. (2004). Questionnement éthique et compétences professionnelles, pourquoi écrire ? In P. Hébrard (Ed). *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé* (pp. 151-175). Paris : L'Harmattan. OS.

Bréant, F. (2005). Ecrire et présenter son itinéraire de recherche : un moment clinique. *Education permanente* n° 162, 101-113. ACL.

Bréant, F. (2006 a). Habiter en poète la posture de praticien chercheur. In F. Cros. *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (pp.187-209). Paris : L'Harmattan. OS.

Bréant, F. (2006 b). Entre le désir de toute puissance et la défaillance, le formateur peut-il s'autoriser de lui-même ? *Communication au colloque CERFEE/LIRDEF Autorité éducative, savoir, socialisation démocratique*. Montpellier, 8 – 9 septembre 2006. Actes, CD Rom. ACTI.

Bréant, F. (2007 a). Chemins poétiques et cliniques de la recherche. Pour une pensée critique en formation. *Chemins de formation au fil du temps* n° 10, 143-151. ACLN.

Bréant, F., Hébrard, P., Vallet, P. (2007 b). L'autorité du formateur. Un questionnement éthique, entre clinique et politique. *Les cahiers du CERFEE* n° 22, 51-72. ACL.

Bréant, F. (2007 c). Le diplôme peut-il guérir ? Pour un accompagnement clinique en VAE. *Communication au congrès AREF (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)*, Strasbourg, 28 – 31 août 2007. Actes, CD Rom. <http://www.congresintaref.org/Acte462.html> ACTI.

Bréant, F. (2007 d). De Barthes à Castoriadis : pour une pensée critique radicale du modèle de la compétence. *Communication au colloque CERFEE/LIRDEF Compétences et socialisation. Symposium Modèle de la compétence, VAE : faut-il repenser la formation professionnelle ?* Montpellier, 7 – 8 septembre 2007. Actes, CD Rom. ACTI.

Bréant, F. (2008 a). 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. OS.

Bréant, F. (2008 b). Accompagnement clinique ou méthodologique, quelles préconisations ? In C. Thouvenot (Ed). *La validation des acquis de l'expérience dans les métiers du travail social* (pp. 129-151). Paris : L'Harmattan. OS.

Bréant, F. (2008 c). Entre sujet de l'inconscient et sujet social... Pour un réveil de l'imagination radicale. *Education relative à l'environnement : Regards – recherches – réflexions*, Volume7, 199-220. ACL.

Bréant, F., Hébrard, P., Prévost P., Vallet, P. (2008 d). Modèle de la compétence, V.A.E. : faut-il repenser la formation professionnelle ? *Les Cahiers du CERFEE* n° 24, 65-74. ACL.

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 2010. Actes en ligne sur le site de l'AREF 2010. <https://plone2.unige.ch/aref2010>. ACTI.

Bréant, F. (2011 a). Des ruptures nécessaires pour enseigner à l'université : comment construire une posture créative et clinique ? *Cliopsy*, 5, 79-98. ACL.

Bréant F. (2011 b). Ecrire, trouver-créeer, penser. Un moment de respiration trans-formatrice. *Les cahiers du CERFEE n° 30*, 93-116. ACL.

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 2011. Article à paraître en 2014. Initiation clinique à la recherche comme processus de création de soi. *Les cahiers de psychologie clinique* à Louvain.

Bréant, F. (2012 a). 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. OS.

Bréant, F. (2012 b). Quand la clinique rencontre le clair obscur d'internet. De l'usage par des adolescents d'un forum manga comme source de créativité et d'émancipation. *Communication au colloque du CREAD Formes d'éducation et processus d'émancipation*. Rennes, 22-23-24 Mai 2012. Actes en ligne sur le site du CREAD. <http://cread.bretagne.iufm.fr> ACTI.

Bréant, F. (à paraître). *Pour une clinique poétique de la reconnaissance. Ecrire en atelier*. Chapitre 3 : Un espace potentiel. Entre narcissisme et sublimation. Chapitre 4 : Le monde selon Barthes. Chapitre 5 : Des parallèles à faire. Manuscrit soumis pour publication dans la série Savoir et formation chez l'Harmattan. Actuellement en lecture.

Plan du volume 2 – RECUEIL de l’ensemble des travaux présentés pour l’HDR

Publications classées selon les catégories de l’AERES et dans chaque catégorie par ordre d’apparition dans le texte de la Note de synthèse.

ACL – Articles dans des revues internationales ou nationales avec comité de lecture :

Document – I – ACL.....5

Bréant, F. (2005). Ecrire et présenter son itinéraire de recherche : un moment clinique. *Education permanente* n° 162, 101-113. « La (re) présentation de soi », coordonné par Rozenn Guibert et Dominique Samson.

Document – II – ACL.....23

Bréant, F. (2003 b). La discussion en atelier d’écriture. *Les cahiers du CERFEE* n° 19, 123-133. « La discussion dans l’enseignement et la formation » sous la direction de M. Tozzi, Montpellier : Publications Montpellier 3.

Document – III – ACL.....39

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.

Document – IV – ACL.....59

Bréant, F. (2003 a). L’atelier d’écriture : un espace potentiel de travail symbolique et de création. *Perspectives documentaires - INRP* n° 58, 25-32. « L’écriture entre recherche et formation », coordonné par Christine Barré de Miniac.

Document – V – ACL.....71

Bréant, F. (2008 c). Entre sujet de l’inconscient et sujet social... Pour un réveil de l’imagination radicale. *Education relative à l’environnement : Regards – recherches – réflexions*, Volume7, 199-220. *La dimension critique de l’éducation relative à l’environnement*. Université du Québec à Montréal.

Document – VI – ACL.....97

Bréant, F. (2011 a). Des ruptures nécessaires pour enseigner à l'université : comment construire une posture créative et clinique ? *Cliopsy*, 5, 79-98.

Document – VII – ACL.....121

Bréant F. (2011 b). Ecrire, trouver-crée, penser. Un moment de respiration trans-formatrice. *Les cahiers du CERFEE n° 30*, 93-116. « L'écriture en sciences de l'éducation : information, formation, transformation », coordonné par M. Boeglin et A. Jean. Montpellier : PUM.

ACLN – Articles dans des revues avec comité de lecture non répertoriées sur les bases de données internationales :

Document – VIII – ACLN.....149

Bréant, F. (2007 a). Chemins poétiques et cliniques de la recherche. Pour une pensée critique en formation. *Chemins de formation au fil du temps n° 10*, 143-151. « La démarche clinique en éducation et recherche ». Paris : Téraèdre

OS – Ouvrages scientifiques ou chapitre de ces ouvrages :

Document – IX – OS.....163

Bréant, F. (2006 a). Habiter en poète la posture de praticien chercheur. In F. Cros. *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (pp.187-209). Paris : L'Harmattan.

Document – X – OS.....191

Bréant, F. (2008 a). 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.

Document – XI – OS.....217

Bréant, F. (2004). Questionnement éthique et compétences professionnelles, pourquoi écrire ? In P. Hébrard (Ed). *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé* (pp. 151-175). Paris : L'Harmattan.

Document – XII – OS.....247

Bréant, F. (2008 b). Accompagnement clinique ou méthodologique, quelles préconisations ? In C. Thouvenot (Ed). *La validation des acquis de l'expérience dans les métiers du travail social* (pp. 129-151). Paris : L'Harmattan.

Document – XIII – OS.....275

Bréant, F. (2012 a). 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.

ACTI – Communications avec Actes dans un congrès international :

Document – XIV – ACTI.....311

Bréant, F. (2006 b). Entre le désir de toute puissance et la défaillance, le formateur peut-il s'autoriser de lui-même ? *Communication au colloque CERFEE/LIRDEF Autorité éducative, savoir, socialisation démocratique*. Montpellier, 8 – 9 septembre 2006. Actes, CD Rom.

Document – XV – ACTI.....323

Bréant, F. (2007 d). De Barthes à Castoriadis : pour une pensée critique radicale du modèle de la compétence. *Communication au colloque CERFEE/LIRDEF Compétences et socialisation. Symposium Modèle de la compétence, VAE : faut-il repenser la formation professionnelle ?* Montpellier, 7 – 8 septembre 2007. Actes, CD Rom.

Document – XVI – ACTI.....339

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 2010. Actes en ligne sur le site AREF 2010. <https://plone2.unige.ch/aref2010>

Document – XVII – ACTI.....353

Bréant, F. (2012 b). Quand la clinique rencontre le clair obscur d'internet. De l'usage par des adolescents d'un forum manga comme source de créativité et d'émancipation. *Communication au colloque du CREAD Formes d'éducation et processus d'émancipation*.

Rennes, 22-23-24 Mai 2012. Actes en ligne sur le site du CREAD.
<<http://cread.bretagne.iufm.fr>>

Autres publications ou travaux à paraître :

Document – XVIII.....367

Bréant, F. (2000). La direction des mémoires. Mode de tutorat et d'accompagnement. La dimension relationnelle. *Revue de L'AECSE* n° 22, 23-25 et 32-38. « La direction de mémoire » R. Bourdoncle et M.L. Chaix (Eds). Paris : INRP.

Document – XIX – A paraître.....381

Bréant, F. (à paraître). *Pour une clinique poétique de la reconnaissance. Ecrire en atelier*. Chapitre 3 : Un espace potentiel. Entre narcissisme et sublimation. Chapitre 4 : Le monde selon Barthes. Chapitre 5 : Des parallèles à faire. Manuscrit soumis pour publication dans la série Savoir et formation chez l'Harmattan. Actuellement en lecture.

Document – XX – A paraître.....403

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 2011. Article à paraître en 2014. Initiation clinique à la recherche comme processus de création de soi. In *Les cahiers de psychologie clinique* à Louvain.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	5
 CHAPITRE I – ITINERAIRE DE RECHERCHE. DE LA PRATIQUE CLINIQUE A LA RECHERCHE CLINIQUE.....	 11
1 – Relecture de l’itinéraire de recherche : les temporalités de la réflexivité.....	11
2 - Une clinicienne praticienne en éducation et formation	15
2 – 1 - <i>A l’origine, la psychanalyse</i>	<i>16</i>
2 – 1 – 1 - <i>Entre psychanalyse et politique</i>	<i>16</i>
2 – 1 – 2 - <i>Entre psychanalyse et création.....</i>	<i>19</i>
2 – 2 - <i>Vers L’objet écriture.....</i>	<i>21</i>
2 – 3 - <i>Mes visées en matière de formation</i>	<i>23</i>
3 - Et une chercheuse clinicienne.....	27
3 - 1 – <i>Les origines de la démarche et de la posture cliniques au sein de la recherche</i>	<i>27</i>
3 – 2 – <i>L’approche clinique : de la pratique à la recherche</i>	<i>29</i>
3 – 2 – 1 - <i>Qu’en est-il alors de la démarche clinique en matière de recherche en sciences humaines ?</i>	<i>30</i>
3 – 2 – 2 - <i>La place et le rôle de l’écriture au sein de la démarche clinique de recherche.....</i>	<i>33</i>
3 – 3 - <i>La démarche clinique de recherche : entre épistémologie, éthique, esthétique et méthodologie</i>	<i>34</i>
3 – 3 – 1 - <i>Ecrire à ma manière</i>	<i>34</i>
3 – 3 – 2 - <i>Développer un questionnement sur l’écriture de recherche dans son rapport à la méthodologie.....</i>	<i>37</i>
3 – 4 – <i>La figure de la spirale et la partition musicale.....</i>	<i>37</i>
 CHAPITRE II – L’ECRITURE EN FORMATION, UN ENJEU SUBJECTIF. LES OBJETS DE RECHERCHE AU FIL DU TEMPS.....	 39
1 – Le sujet de l’écriture et les dispositifs d’aide à l’écriture en formation.....	42
1 – 1 - <i>Deuil de l’écrit idéal, écoute flottante et empathie.....</i>	<i>44</i>
1 – 2 – <i>Sublimation et espace potentiel</i>	<i>46</i>
1 – 2 – 1 - <i>L’atelier, un lieu pour la sublimation.....</i>	<i>48</i>
1 – 2 – 2 - <i>L’atelier, un espace potentiel d’écoute et de création.....</i>	<i>49</i>
1 – 3 - <i>Les objets transitionnels</i>	<i>50</i>
1 – 4 - <i>Narcissisme, sentiment d’estime de soi, phénomènes transférentiels</i>	<i>52</i>
1 – 4 – 1 - <i>Le narcissisme et le sentiment d’estime de soi - chez Freud</i>	<i>53</i>
1 – 4 – 2 - <i>Une valorisation narcissique nécessaire</i>	<i>55</i>
1 – 4 – 3 - <i>Un voyage trans-narcissique.....</i>	<i>56</i>
1 – 4 – 4 - <i>Pour aborder le narcissisme. A travers le récit, la posture clinique du chercheur</i>	<i>59</i>
1 – 4 – 5 - <i>Narcissisme et transfert.....</i>	<i>61</i>
2 – Entre formation, recherche et professionnalisation. Réflexion critique sur la pédagogie dans son rapport avec la professionnalisation et le modèle de la compétence.	63
2 – 1 – <i>Questionnement éthique et compétences professionnelles.....</i>	<i>64</i>
2 – 2 – <i>Pour une critique radicale du modèle de la compétence.....</i>	<i>65</i>

2 – 2 – 1 - Entre l'offre universitaire et la demande du milieu professionnel... une place pour le sujet.....	66
2 – 2 – 2 - Entre le savoir narratif et le savoir démonstratif... une posture se construit.....	68
2 - 3 - <i>L'accompagnement clinique : accueil de l'ambivalence Vers la notion de posture clinique.....</i>	70
3 – Posture clinique, poétique et critique pour enseigner à l'université	73
3 – 1 - <i>Vers une pensée de la posture</i>	74
3 – 2 - <i>La pensée de la posture et l'analyse des mouvements contre transférentiels</i>	77
3 – 2 – 1 - Entre le désir de toute puissance et la défaillance, le formateur peut-il s'autoriser de lui-même ?	77
3 – 2 – 2 - La place des valeurs dans l'élaboration de la posture.....	79
3 – 2 – 3 - Légitimité symbolique de la posture clinique.....	81
3 – 2 – 4 - Des ruptures nécessaires pour construire une posture créative et clinique.....	86
 CHAPITRE III - DU TRANSITIONNEL A L'INSTITUANT. ECRITURE REFLEXIVE, TRAVAIL PSYCHIQUE ET CREATION LITTERAIRE	93
1 – Dépasser le clivage entre écriture scientifique et écriture littéraire.....	95
1 – 1 – <i>De la théorie du texte à la pratique textuelle.....</i>	96
1 – 2 – <i>L'imaginaire social transitionnel</i>	98
1 – 2 – 1 - La défonctionnalisation de l'objet écrit	100
1 – 2 – 2 - De l'imagination sensorielle à la réflexion	101
2 – La recherche et le travail du négatif.....	103
2 – 1 - <i>Le désir de chercher, entre l'amour de soi et la haine inconsciente de l'autre.</i>	104
2 – 2 - <i>De la quête de l'immortalité à la création de soi</i>	107
2 – 2 – 1 - De la quête, entre Réel et Imaginaire.....	108
2 – 2 – 2 - La question de recherche. Pour entraver les pulsions de mort ?.....	109
2 – 2 – 3 - Une rupture dans l'imaginaire	110
2 – 2 – 4 - Le travail du « questionner »	111
3 – Le travail du négatif et l'écriture.....	112
3 – 1 – <i>Suspendre les anciens modèles</i>	112
3 – 2 - <i>L'écriture : guetter, questionner, se déplacer</i>	114
3 – 3 - <i>La dimension instituante.....</i>	115
4 – La formation clinique à la recherche	116
4 – 1 - <i>Accompagner l'initiation à la recherche : Incarner le travail du négatif.....</i>	116
4 – 2 – <i>Former les directeurs de mémoire.....</i>	120
4 – 3 – <i>Former les doctorants.....</i>	123
5 – Ma posture de chercheuse. Récit réflexif et transmission	125
 CONCLUSION.....	131
Bibliographie	138
Bibliographie chronologique récapitulative Bréant.....	147
Plan du volume 2 – RECUEIL de l'ensemble des travaux présentés pour l'HDR	150