



Université
de Toulouse

THESE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse-Jean Jaurès

Présentée et soutenue par

Sandra Cadiou

Le 14 juin 2018

Titre :

Didactique clinique de l'écriture de fiction en lycée professionnel :
division du sujet et conversion didactique dans l'apprentissage

École doctorale et discipline ou spécialité :
ED CLESCO : Sciences de l'éducation

Unité de recherche :
UMR Education Formation Travail Savoirs (EFTS)

Directeur.e.s de thèse :

Marie-France Carnus, professeure des universités, université de Toulouse-Jean Jaurès

Michel Grandaty, professeur des universités, université de Toulouse-Jean Jaurès

Rapporteur.e.s externes :

Isabelle Delcambre, professeure des universités, université de Lille

Jean-Luc Rinaudo, professeur des universités, université de Rouen-Normandie

Autres membres du jury examinateur.e.s :

Emmanuelle Brossais, professeure des universités, université de Toulouse-Jean Jaurès

Pablo Buznic-Bourgeacq, maître de conférences, université de Caen-Normandie

Didactique clinique de l'écriture de fiction en lycée professionnel : division du sujet et conversion didactique dans l'apprentissage.

Tome 1 : thèse

Sandra Cadiou

REMERCIEMENTS

C'est avec une grande reconnaissance pour le travail, l'écoute et la disponibilité qu'ils m'ont apportés que je remercie Madame Marie-France Carnus et Monsieur Michel Grandaty, mes directeurs de thèse. Grace à eux j'ai pu construire ce chemin vers la réalisation de ce travail.

Je tiens à remercier également les membres du jury qui ont bien voulu lire mon travail et participer à cette soutenance : Madame Isabelle Delcambre, Monsieur Jean-Luc Rinaudo, Madame Emmanuelle Brossais et Monsieur Pablo Buznic-Bourgeacq.

Enfin je remercie tous les membres du Groupe de recherche Savoir(s) et Sujet(s) ainsi que ceux de l'entrée 1 de l'UMR EFTS. Les échanges qui ont eu lieu dans ces lieux de travail ont été fondamentaux à cette thèse.

Encore une fois, je remercie Viviane qui a accueilli cette recherche dans sa classe et bien sûr Soleil, Luc, Nicolas et Blow.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	4
PARTIE 1 – CADRE THEORIQUE.....	10
A-Options théoriques et conceptuelles	10
1-L'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en français (en France).....	10
2-Psychanalyse et langage	40
3-La conception du savoir	56
4-La création littéraire pensée par la psychanalyse	64
B- Utiliser le cadre théorique de la Didactique Clinique pour une recherche clinique en didactique de l'écriture	85
1-Présentation	85
2-Ma Référence : Perce	86
3-Le déjà-là	87
4-L'épreuve	90
5-L'épreuve de la recherche	94
6-L'après-coup	95
7-La conversion didactique	96
C-Problématique et questions de recherche.....	99
PARTIE 2 – DISPOSITIF METHODOLOGIQUE.....	100
A-Une méthode pour répondre à mes questions de recherche	100
1-Conséquence 1 : le cadre des recherches en sciences de l'éducation et en psychanalyse.	100
2-Conséquence 2 : le sujet élève observé en situation d'apprentissage de l'écriture	103
B-Constitution du recueil.....	107
1-Avec la méthodologie en trois temps de la Didactique Clinique.	107
2-Trouver le dispositif d'observation	109
3-Le choix du recueil	117
4-Critères généraux d'analyse pré-retenus	130
5-L'accès aux trois temps par la méthode de la Didactique Clinique.	131
6-Le pseudonyme	134
7-La dimension éthique	135

C-Traitement du recueil.....	137
1-La transcription des verbatims	137
2-Délimiter et organiser le corpus	138
3-Analyse de contenu en question	142
4-Rupture épistémique : du refus de la méthode expérimentale à la révolution par la clinique, vers une épistémologie de l'écriture comme mode de validation	144
5-Choisir l'ensemble des analyseurs pour l'analyse du contenu	153
6-La construction du cas	156
7-Le chercheur en sciences de l'éducation sous orientation psychanalytique.....	162
8-Organisation de la présentation des résultats	174

PARTIE 3 – DIMENSION DIACHRONIQUE DES RESULTATS : DEUX CONSTRUCTIONS DE CAS

D'APPRENTISSAGE DE L'ECRITURE.....	175
---	------------

A-Ecrire dans la classe de Viviane : présentation de son adresse et son institutionnalisation	175
--	------------

1-Comment Viviane instaure la production d'écriture	175
2-De la construction de l'adresse : où se place Viviane dans le discours et où place-t-elle les élèves ?.....	180
3-Ambigüité de l'exercice entre formatif et sommatif	184

B-Blow.....	188
--------------------	------------

1-Le déjà-là : d'où Blow écrit-il ?	188
2-L'épreuve.....	206
3-L'après-coup	233

C-Luc	254
--------------------	------------

1-Le déjà-là : d'où Luc écrit-il ?	254
2-L'épreuve.....	267
3-L'après-coup	295

PARTIE 4 – DIMENSION SYNCHRONIQUE DES RESULTATS DES QUATRE CAS D'APPRENTISSAGE

DE L'ECRITURE.....	313
---------------------------	------------

A-Soleil.....	313
----------------------	------------

1.1-Le déjà-là : d'où Soleil écrit-elle ?.....	313
1.2-L'épreuve	314
1.3-L'après-coup	316

B-Nicolas	318
1-Le déjà-là : d'où Nicolas écrit-il ?	318
2-L'épreuve	319
3-L'après-coup	322
C-Rapprochements.....	323
1-La nature un topos récurrent	323
2-La création	324
3-L'effet binôme	324
4-L'oralisation de l'écrit	325
5-Emotions.....	325
6-Le personnage intérieur et l'adresse	327
7-Savoirs disciplinaires.....	328
8-Démarche didactique	328
9-Conversion didactique.....	330
10-Savoir social	331
D-Remarques critiques.....	332
1-Intérêt méthodologique de l'oralisation dans l'après-coup.....	332
2-Difficulté à définir la division d'un sujet	333
3-Savoir(s) et sujet-élève	333
 PARTIE 5 -DISCUSSION.....	 335
A-Triangle didactique en questionnement	335
B- Articulation entre le discours de l'hystérique et la conversion didactique	338
C-Limites et perspectives.....	342
D-Après-coup de la chercheure	343
 CONCLUSION.....	 345
BIBLIOGRAPHIE.....	347
TABLE DES SCHEMAS, TABLEAUX ET TEXTES D'ELEVES.....	366
TABLE DES MATIERES	368

Cette thèse respecte les rectifications orthographiques proposées en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française, recommandées par l'Académie dans sa dernière édition et préconisées dans les programmes de l'école primaire de 2008.

INTRODUCTION

Mon parcours

Ce travail de thèse s'inscrit dans un parcours de vie, tant professionnel que personnel, proche de l'écriture. Etudiante en Lettres Modernes, je deviens enseignante de français, un peu avant 20 ans et mon travail de mémoire du concours porte déjà sur les questions d'écriture. Par ailleurs j'écris (romans, théâtre et poésie). La psychanalyse a aussi formé qui je suis. J'ai suivi une cure dont la dernière année s'est faite par l'écriture en raison d'un déménagement. Mon intérêt s'inscrit donc naturellement au croisement de la psychanalyse, l'écriture et les sciences de l'éducation. Un certain ennui m'a poussé à *entrer en thèse*, il est vrai que ce *sacerdoce* remplit. Quoi ? La traversée de l'écriture de thèse a pu un peu répondre à cette question-là, tout en en soulevant d'autres. J'y reviendrai au terme de ces pages. Ma réflexion porte donc sur l'apprentissage de l'écriture de fiction en lycée professionnel. Mettre un être humain en position d'élève, en écriture et en classe de français, c'est souvent le mettre en position de s'investir personnellement, soit en raison de l'injonction scolaire avec « *des contenus, souvent très fortement reliés à la vie et à l'affectivité de l'élève* » (Reuter, 2000, p. 17), soit peut-être aussi sans même cette injonction, du fait de la nature de l'écriture. Pourquoi ces éléments de la vie privée sont-ils appelés à la vie publique qu'est l'école ? On devine qu'ils forment l'astre noir de l'écriture, son moteur. Cette *part* dite personnelle - comme s'il y avait des parts dans l'individu pourtant étymologiquement indivisible - a pendant longtemps été paradoxalement accueillie, à la fois ignorée et recherchée. Finalement comment l'institution scolaire accueille-t-elle les humains que sont les élèves ?

4

L'école rencontrant le sujet

On sent bien que l'école est habitée par un mouvement reconnaissant de plus en plus le sujet et pas seulement le savoir. D'une société en demande d'individus instruits qui forment à la « *reproduction* » et à dire « *les choses* » (Vourzay, 1996), il faudra attendre Freinet et le texte libre pour se préoccuper davantage de l'élève en partant de ses centres d'intérêt. Le large mouvement de démocratisation de l'enseignement s'accompagne de cette reconnaissance de l'élève. Le Plan de Renovation encadre le travail des enseignants de français face à une population scolaire croissante, pendant que la revue *Pratiques* apporte une réflexion théorique décisive. La didactique du français se centre sur les savoirs, mais aussi sur les sujets. En même temps les ateliers d'écriture florissent dans la société à partir des années 80, pratique scripturale dont l'ombre porte jusque dans les classes.

Enrichir la notion d'images scripturales du sujet didactique

C'est que la dimension du sujet en discipline du français et en écriture est particulièrement impactante. Bucheton, Barré-de Miniac, Bautier, Reuter et Delcambre : les travaux de ces chercheurs en didactique le montrent. Ces deux derniers utilisent la notion de sujet didactique « *certes plus large, mais qui me semble pouvoir les accueillir dans une conception intégrative de l'écriture produite dans un cadre scolaire.* » (Delcambre, 2007, p. 34).

Pour l'explicitier, Delcambre revient à la notion de sujet-scripteur ou sujet-écrivain de Bucheton qui « *montre comment il (l'élève) construit un mode d'écriture « personnel » dans des situations ordinaires d'écriture scolaire.* » (Delcambre, 2007, p. 34). Cet investissement personnel dans l'écriture scolaire nous renseigne sur l'orientation à prendre en termes didactiques : « *Si on veut faire travailler l'écriture à l'école, alors il faut construire des situations où le savoir ne soit pas seulement scolaire et formel mais prenne d'abord sens pour le sujet et permette tout à la fois la construction identitaire, le développement cognitif et l'intégration et l'adaptation au milieu scolaire* » (Bucheton, 1997, p. 16-17, cité par Delcambre, 2007, p. 35). Ce constat n'est pas une option, mais une nécessité. Ne pas penser cet investissement personnel peut être lourd de conséquences: « *Le mode d'existence de ces relations (entre le développement des compétences d'écriture, le développement de la personne et le sens que les élèves attribuent à l'écrit) permet ou empêche le développement des dites compétences* » (Bucheton, 1997, p.17, citée par Delcambre 2007, p. 35).

Passer au sujet didactique, c'est envisager la dimension totale de l'élève dans le cadre scolaire, et notamment ses images scripturales « *configuration qui articule [...] des attitudes, des valeurs, des conceptions, des savoirs... sur l'écriture, la lecture, les textes, les savoirs et leurs relations.* » (Delcambre et Reuter, 2002, p. 19).

A partir de ce point, il va falloir préciser deux aspects de cet apprentissage, primo en tant qu'activité située, c'est-à-dire située en classe : en lycée professionnel, et située dans un genre : la fiction. Ecrire chez soi une nouvelle, ce n'est peut-être pas la même chose que l'écrire en classe, avec une évaluation et une lecture de l'enseignant, voire des pairs.

Deuxio, cela donne des directions de recherche : « *A l'image de la multiréférentialité des théories de l'écriture, la notion d'images scripturale s'inscrit dans la lignée de ces objets didactiques qui obligent à croiser les points de vue théoriques.* » (Delcambre & Reuter, 2002, p. 8).

Le sujet de l'inconscient

On sait que le sujet didactique est « *un sujet complexe qui, comme tout sujet, est structuré par son inconscient, son milieu d'origine, son histoire familiale et personnelle, etc. Ce qui intéresse alors le didacticien, c'est de voir comment ces diverses dimensions peuvent faciliter ou gêner la relation didactique, ou d'analyser*

comment les modes de travail prennent ou non en compte ces dimensions, en laissant place ou non au vécu et à l'expérience de l'élève, à ses représentations, à ses pratiques, à l'extrascolaire, etc. » (Delcambre, 2007, p. 39).

Tout observer n'est pas possible. Il s'agit pour nous de regarder une dimension de cette complexité, à savoir prendre en compte l'inconscient et se concentrer sur l'entrée psychanalytique.

Delcambre souligne cette dimension en raison de son lien au langage : « *Sans faire une étude méthodique, lorsqu'on parcourt ces différents textes, on peut voir que la notion de sujet scripteur est souvent liée à la nécessité revendiquée de considérer la singularité du sujet, son investissement dans l'écriture, le sens qu'il donne à l'activité, sa « parole ». Elle est aussi articulée à la théorisation d'un sujet clivé et d'une langue non instrumentalisée : reconnaissance d'un travail de l'inconscient dans le langage et d'un sujet qui se crée dans le langage, qui, comme sujet, est à la fois acteur et agi, produisant de l'écriture et en même temps produit par elle. » (Delcambre, 2007, p. 34).*

Le rapport à l'écriture tel que défini par Barré de Miniac (2000) souligne aussi la dimension inconsciente qui y est à l'œuvre, tant en raison du langage et du langage écrit, que du savoir dont le « rapport à » trouvera en la psychanalyse un accueil privilégié : « *la psychanalyse bien sûr propose des cadres divers et donc la possibilité de comprendre par l'interprétation, les fantasmes « emboîtés » sous-jacents à tout discours relatif au savoir. Démonter et remonter les chaînes du temps qui permettent de saisir ce qui peut faire sens pour un sujet dans ses engagements et ses investissements de savoir : comment une élaboration psychique s'est-elle construite pour compenser une réalité frustrante ou insatisfaisante et laquelle et lesquelles de ces réalités ? » (Beillerot, 1996, p. 149).*

6

La didactique clinique

Pour mener à bien mon questionnement sur la dimension inconsciente chez le sujet-élève dans l'apprentissage scolaire de l'écriture de fiction, j'utilise le cadre de la Didactique Clinique envisageant un sujet *pris* dans le didactique (Terrisse & Carnus, 2009 ; Carnus & Terrisse, 2013) et permettant d'observer les phénomènes d'enseignement/apprentissage. La théorie du sujet est celle de l'inconscient freudien, véritable sujet. Ainsi je parlerai du sujet de l'inconscient chez l'élève, comme une des dimensions du sujet didactique.

Ce sujet est divisé, singulier et assujéti. En vue de la « *reconnaissance d'un travail de l'inconscient dans le langage* » (Delcambre, op.cit), il nous faudra mesurer ce que cela signifie chez un sujet-élève en écriture : les questions de langage au regard de la psychanalyse, posées par Freud (libre-association) et poursuivies par Lacan, avec les apports de la linguistique (théorie du signifiant). C'est avec ce cadre théorique que je vais pouvoir interroger cet investissement personnel chez le sujet-élève : d'abord vérifier son existence et ensuite voir en quoi il est (aussi) de nature psychique.

La division du sujet

Qu'aurait-donc à investir psychiquement le sujet-élève dans son écriture ? Quel précieux trésor le mettrait en capacité (ou en incapacité) à écrire ? Peut-être finalement (le) rien. Et ce rien, ce manque serait ce que le sujet-élève chercherait, comme tout humain en et dans l'écriture.

Le manque tend nos discours et l'écriture. C'est en observant Perec dans son parcours littéraire en tant que sujet-inconscient en butte avec l'écriture, que j'ai pu mieux saisir ce qu'on pouvait comprendre du sujet-élève. Mon travail ne portera pas sur Perec, mais celui-ci ne fera pas l'objet d'une *disparition*. Non il en court en filigrane dans ces pages, grâce à l'éclairage de ses expériences de la cure.

L'entrée dans le langage divise le sujet qui va désormais chercher indéfiniment ce qui lui manque, une certaine plénitude. Cette quête perpétuelle, fondatrice du sujet serait impliquée dans l'écriture et son apprentissage. C'est cela que je veux vérifier.

Je vais donc tâcher à travers des cas de suivre le fil du savoir, dans cette division, pour cerner comment *cela écrit* dans la situation d'apprentissage, comment l'écriture se trouve en difficulté ou au contraire facilitée, comment elle vient à jour au regard de la division du sujet dans le cadre de l'apprentissage scolaire. C'est donc un regard clinique que je propose pour mieux comprendre ce qui de didactique se joue dans l'apprentissage scolaire. Comment un sujet-élève construit-il du savoir-écrire ? Comment des éléments de nature psychique en lien avec sa division sont-ils à l'oeuvre dans la construction de ce savoir et font sa matière littéraire ? C'est le concept de conversion didactique de Buznic-Bourgeacq (2005) que je veux examiner du côté de l'élève cette fois.

7

« *Sa majesté le Moi* » dans la fiction

Je réfléchis à la dimension inconsciente du sujet-élève dans une écriture précise : celle de la fiction, et celle-là seulement. Mon observation porte sur l'écriture de la nouvelle à chute. Cette forme, ces formes particulières impacte(nt) sur la manière qu'a l'élève d'appréhender son travail d'écriture : « *L'analyse des exercices proposés, non seulement dans leur fonctionnement général, mais dans les tâches précises données aux élèves, la prise en compte des modes d'enseignement de l'objet et de l'activité de commentaire¹ permettrait de mettre à jour les positions plus ou moins légitimes que ces exercices sollicitent, d'interroger leur pertinence didactique, les effets qu'ils risquent de produire sur des performances dont on peut se douter qu'elles sont culturellement marquées, de questionner les effets de l'enseignement sur la production de telle ou telle posture.* » (Delcambre, 2007, p. 36-37).

De quelle fiction je parle ? De la *Dichtung* de Hamburger (1986) soit du genre fictionnel, le seul à se distinguer des énoncés de réalité. C'est l'invention, l'imagination, la création, au service d'un monde.

¹ L'auteur parle d'un exemple lié au commentaire en lycée.

Je me réfère ici à la conception stricte de Hamburger (1986) dans *Logique des genres littéraires*. L'auteur réfléchit à la *Dichtung*, mot allemand équivalent à littérature, dont les questions de traduction posent finalement tout l'enjeu. Cadiot explique comment il s'y est pris.

« dans le texte, les occurrences de ce mot se distribuent principalement sur trois traductions : la littérature, désignant en extension un ensemble de textes qu'il s'agit précisément de délimiter : le littéraire, qui est un prédicat, attribuable ou non à tel ou tel texte (c'est parfois ce « concept » -défini en intention- qui est l'objet « logique » visé par l'emploi du mot *Dichtung*) ; la fiction, qui définit un (le) critère opératoire, définitoire du littéraire, dans le cadre de son opposition conceptuelle (*Begriffsbildung*) avec la réalité. La difficulté tient évidemment au fait que le troisième terme (*fiction*) délimite un sous-ensemble qui exclut (de la *Dichtung*, pas de la littérature !) la poésie, surtout la poésie lyrique. » (Cadiot, in Hamburger, 1986, p. 17-18).

J'ai choisi comme terrain d'observation une écriture de nouvelle à chute, soit relevant de la fiction narrative, autrement dit de la *Dichtung* sans aucune équivoque. Primo, je restreins ma problématique, par facilité, en raison de ma situation d'observation, portant sur la nouvelle à chute qui est une fiction narrative. Deuxio, cela évite le terme trop axiologique de littérature. Tertio, je rattache le mot fiction au sens de *Dichtung-Fiktion* défini par Hamburger : à savoir le genre fictionnel opposé au genre lyrique et considérant la fiction narrative comme une *mimèsis* référée non pas au Je-originel réel, mais à des Je-originels fictifs.

La *Dichtung* au sens de *Fiktion* est particulièrement intéressante, parce que à la différence du genre lyrique, elle amène à créer une forme très spécifique. En effet elle engage le sujet peut-être de façon plus essentielle dans la création. Par exemple, la fiction narrative² amène à inventer une forme littéraire particulière : la narration, les personnages fictifs comme Je-origine pensés en tant que sujets et non objets, le prétérit épique..., alors que le genre lyrique est un énoncé de réalité. Cela n'empêche pas que le langage poétique puisse aborder l'énoncé de réalité de façon singulière et créative. Cependant le genre lyrique n'assujettit pas à une spécificité formelle de *mimèsis*. Ce que je veux souligner, c'est qu'engager dans le genre fictionnel, narratif (mais aussi dramatique), exige une création, celle d'un monde, autonome. « *La logique de la littérature ne traite pas du langage poétique, mais du langage créatif, de ce langage qui engendre les formes, les genres littéraires.* » (Hamburger, 1986, p. 302). Le genre fictionnel est donc une écriture exigeante en création et nous oriente vers ce qui en l'homme est moteur de la création. Qu'est-ce qui rend *Dichter*, ce poète, que Freud a longuement examiné sous l'angle du fantasme ? Selon lui, la fiction autorise des délices : « *Sa majesté le Moi* » va pouvoir se déployer en toute aisance dans l'espace projectif du récit.

² considérée comme la forme la plus pure de la fiction selon Hamburger : « le récit à la troisième personne, la fiction pure », (Hamburger, 1986, p. 156).

Bilan

L'apprentissage de l'écriture de fiction en lycée professionnel est l'objet de ma recherche, je l'envisage donc sous l'angle de l'inconscient du sujet-élève. Y a-t-il un investissement personnel, de nature psychique et en lien avec sa division ? Comment cet investissement-là construit-il alors un savoir-écrire ?

Pour répondre à ces questions, je propose un éclairage à priori plus clinique que didactique, pourtant au bout de l'aventure, des nouvelles sont écrites et du savoir est construit. Ce sont les mécanismes internes au sujet-inconscient que je veux mettre à jour, et qui participent pleinement du sujet didactique.

Pour cela, on commencera par expliciter le cadre notionnel et conceptuel entrevu plus haut. Nous examinerons de plus près l'histoire de la rédaction pour mieux saisir la montée du sujet au cœur de notre société, de ses écoles et de ses classes. Ce que nous enseigne la psychanalyse sur l'importance du langage, à fortiori de l'écriture, va ensuite étayer notre réflexion. On se penchera aussi aux conceptions du rapport au(x) savoir(s) et enfin à la création littéraire notamment au sens freudien. Je présenterai dans un deuxième temps le dispositif méthodologique utilisé et dans un troisième temps, des cas d'apprentissage qui seront discutés. Il s'agit de quatre sujets-élèves : Soleil, Nicolas, Blow et Luc, écrivant des nouvelles à chute, dans le cours de français de Viviane.

C'est à eux cinq que je dédie ce travail.

PARTIE 1 – CADRE THEORIQUE

A-Options théoriques et conceptuelles

Je vais préciser les concepts et notions qui m'ont permis d'élaborer mon questionnement, mon observation et d'en traiter les résultats. Définie comme « *espace de recherches* », mais aussi comme « *des pratiques d'enseignement et d'apprentissages disciplinaires* », « *des prescriptions* » et « *des recommandations* » (Reuter, 2013, p. 66), la didactique de l'écriture va occuper une première partie, pour être travaillée dans ses frontières avec un deuxième champ, à savoir dans un deuxième temps la psychanalyse. Je me concentrerai sur la manière dont celle-ci aborde le langage, verbal, ce qu'est l'écriture, puisque j'ai choisi de réfléchir sur la dimension inconsciente du sujet didactique, afin de mesurer ultérieurement la radicalité des conséquences en didactique du français que cela comporte. Dans un troisième temps, je préciserai ce que savoir veut dire, soit le(s) « rapport(s) à » et bien sûr la spécificité du savoir, cruciale, en psychanalyse. Je terminerai sur la conception de la création littéraire, à l'origine de la production du texte de fiction, et notamment sur la réflexion de Freud à ce sujet.

1-L'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en français (en France)

10

Afin d'embrasser la question de l'apprentissage de l'écriture, je veux revenir sur son histoire, non pas tout à fait dans ses pratiques, question vaste et difficile à appréhender de façon homogène dans toute sa temporalité, mais plutôt dans les prescriptions faites aux enseignants et par là les pratiques qui sont censées en découler. Dans un premier temps je ferai une rapide présentation de l'histoire de l'enseignement du français dans toutes ses dimensions pour mieux saisir la place de l'écriture au milieu des autres objets de la discipline, et ensuite je m'attacherai à l'enseignement de l'écriture, notamment à travers ses discours prescriptifs. Ce sera l'occasion de convoquer les programmes, mais aussi les avancées pédagogiques et didactiques saillantes des périodes considérées, et ainsi de faire un état de la didactique de l'écriture du français sur le versant de l'évolution des savoirs et savoirs-faire à enseigner. Je tacherai également de souligner comment la psychologie et la psychanalyse y ont fait leur chemin, puis je finirai par rappeler les acquis nécessaires à l'écriture.

1.1-L'enseignement du français : naissance, objets et enjeux.

Commençons donc par ce bref historique de l'enseignement du français, pour mieux délimiter la place de l'écriture.

L'enseignement du français n'existe et n'est pensé comme tel que tardivement. D'ailleurs le premier enseignement du français sera anglais en tant que français langue étrangère (Chervel, 2008, p. 5). « Ce

sentiment d'unité n'apparaîtra que vers le milieu du XIXe siècle. Parler d' « enseignement du français » pour le XVIIIe siècle, est d'une certaine façon, un anachronisme. » (Chervel, 2008, p. 5-6).

Pourquoi ? D'abord, parce que le « français » peine à s'imposer sur le territoire et à fortiori à l'école : « *Dans les petites écoles d'Ancien Régime, dans l'école primaire du XIXème siècle et particulièrement dans l'école rurale qui est largement majoritaire, le premier obstacle scolaire que le français trouve sur sa route, ce sont les langues maternelles des enfants* » (Chervel, 2008, p. 14). Ensuite le latin domine dans l'enseignement secondaire, tant dans les exercices, que les références culturelles ou la langue d'usage. Le français gagnera du terrain au fur et à mesure du recul du latin : « *dans les collèges universitaires le latin commence à céder au français la place de la langue parlée au cours de la seconde moitié du XVIIe siècle et [...] les collèges jésuites parviennent à résister jusque vers 1730 à la tendance générale.* » (Chervel, 2008, p. 36).

Le français comme discipline daterait *grosso modo* des années 1870-80 dans l'enseignement primaire et des années 1900 dans l'enseignement secondaire. (Collinot & Mazière, 1999, p. 36). La scolarisation du français comme langue et littérature tiendra à deux conditions : admettre le français comme outil de communication en classe et l'élaboration des outils pédagogiques notamment des grammaires sur et en langue française. Le français devient une discipline dès lors qu'elle dépasse « *ce que Renée Balibar nomme le colinguisme : une situation d'apprentissage dans laquelle la connaissance d'une langue ne peut se réaliser que du point de vue d'une autre langue.* » (Collinot & Mazière, 1999, p. 35-36). Elle va aussi se constituer comme telle en accompagnant son enseignement *stricto sensu* par un projet scolaire d'acculturation – y compris de « *francisation destiné à des masses paysannes encore majoritairement patoisantes* » (Collinot & Mazière, 1999, p. 37) et enfin quand elle va créer des exercices propres au français, réellement détachés du latin.

C'est que le latin va irrémédiablement marquer l'organisation de l'enseignement du français et par la même occasion la division entre le premier et le second degré. « *Désormais et pour longtemps, l'enseignement du français allait être scindé en deux parts : d'un côté, un français secondaire avec latin pour les classes privilégiées destinées à faire leurs humanités ; d'un autre côté, un français primaire mais selon un système grammatical franco-latin. Autrement dit, le français avec latin fera figure de langue riche et complète par sa référence explicitée à un idéal de langue, et le français sans latin de langue incomplète et pauvre, coupée de sa base grammaticale.* » (Collinot & Mazière, 1999, p. 18). Au delà de l'école, s'est aussi un clivage au sein de la société française qui s'opère.

Cet enseignement du français s'étage successivement en trois parties : orthographe, puis textes et auteurs et enfin composition : « *le « premier « enseignement du français », chronologiquement parlant, c'est celui de l'orthographe. Pour la majorité des enfants de France et de la francophonie, l'orthographe sera même le seul enseignement du français jusque dans la seconde moitié du XIXe siècle [...]. Viennent en second lieu les textes et les écrivains français. Dans les collèges classiques, ils sont livrés aux élèves en relation étroite avec la littérature latine qui fait le fond des études. Ils sont moraux au XVIe siècle, religieux au XVIIe siècle et ils commencent à être « littéraires » (au sens actuel) à partir du XVIIIe siècle.* » (Chervel, 2008, p.5). La littérature est l'apanage des grandes classes qui découvrent l'héritage antique en seconde main par le biais de La Fontaine (Chervel,

2008, p. 5, Dancel, 2001). Les petites classes seront concernées par la littérature à partir du XIXème siècle. Enfin le troisième pan porte sur « *la composition en français qui apparait au XVIIIe siècle. Elle obéit au même mouvement, les grandes classes d'abord, les petites classes ensuite, plus tard le primaire.* » (Chervel, 2008, p.5).

Les deux grands exercices de français demeurent le discours et la composition. « *Au centre du mouvement unificateur, il y a les exigences de la composition de textes où l'élève s'exprime avec une relative liberté, sans copier littéralement ce qu'il a sous les yeux, en s'inspirant de ce qu'il a appris. Tant qu'il ne lui est pas demandé de rédiger des textes de son propre fond, le « français » ne peut pas être ressenti comme un ensemble homogène. [...] Ce processus d'unification et d'émergence d'une nouvelle discipline commence au XVIIIe siècle et s'achève vers le milieu du siècle suivant.* » (Chervel, 2008, p. 6-7). C'est que l'administration a besoin d'un personnel de mairie qualifié et la composition française va apparaître dans les classes du primaire.

Et la prise en compte de l'élève ? L'organisation de l'enseignement pense davantage en termes d' « éléments » soit de contenus, aptes à construire la république dans laquelle vivre. C'est ainsi que la Révolution française aborde l'organisation de l'Instruction, comme le fait le rapport de 1792-93 : « *Cette élémentation de l'instruction a plus un caractère anthropologique que cognitif, elle se fonde sur la capacité de l'esprit humain à poursuivre sa marche vers un progrès continu. C'est donc moins l'enfant et ses capacités spécifiques de compréhension qui sont sollicités que l'idée que Condorcet se fait de l'enfant qui aurait à parcourir les mêmes étapes que l'humanité dans son devenir vers plus de rationalité.* » (Collinot & Mazière, 1999, p. 23).

L'enseignement du français ne peut exister qu'à partir du moment où les Français le parlent sur le territoire. Il va aussi s'imposer face au latin. Cet enseignement porte sur l'orthographe, puis les textes et les auteurs, et en dernier sur la rédaction.

1.2-Evolution de l'enseignement de l'écriture jusqu'à aujourd'hui

La période observée débute en 1870, date de naissance de l'enseignement du français et donc de l'enseignement de l'écriture (en français). Au-delà parfois des strictes instructions officielles, des discours prescriptifs dominent cet enseignement. Ce sont eux que je veux présenter. L'enseignement de l'écriture est entendue de la façon suivante : « *apprendre à écrire, c'est aussi, pour l'élève fabriquer un texte. C'est cet aspect de l'écriture scolaire que nous appellerons rédaction scolaire.* » (Vourzay, 1996, p. 7). Je m'attacherai donc à cet exercice, qu'il soit demandé par l'instituteur, le professeur de collège ou celui du lycée, pour le cours de français. Le texte de fiction qui nous intéresse sera alors abordé avec les autres textes à écrire.

1.2.1-Premier modèle prescriptif « La reproduction », de 1870-1880 à 1950.

a- Présentation

L'enseignement du français fait ses premiers pas en emboitant ceux du maître et de l'idéologie qu'il porte. A l'école primaire on enseigne l'*Elocutio*, les élèves doivent surtout bien prononcer (pas seulement apprendre des figures de style ornementales), car ils ne sont pas destinés à être des

écrivains. La leçon modèle consiste pour le maître à guider l'élève en lui posant des questions à l'oral, à noter au tableau les réponses, puis à les effacer et à lui demander de refaire le texte à l'écrit. Parfois il s'agit de rédiger sur des images : il faut bien observer et le dire en ordre. L'image est le prétexte d'un entretien structuré par la parole du maître : lui faire dire ce qu'il doit voir. En même temps on fait rédiger sur un sujet, ce qui vérifie des leçons : « *la télégraphie moderne* », « *le lavage du linge* », « *Vercingétorix et les croisades* », « *les dangers de l'alcoolisme* », « *un bon ou un mauvais camarade* » (Vourzay, 1996, p. 53). Cela relève *grosso modo* de la leçon de choses. A l'école secondaire, c'est toujours une rédaction reproduction, mais sur des textes littéraires : le professeur lit un texte, apporte des explications et l'élève reproduit le texte et l'explique de mémoire.

Les exercices d'écriture des élèves sont calqués sur ceux du latin. Le thème comme exercice de langue est soit une composition soit une traduction. L'élève se doit « *dans tous les cas, de transformer des textes, de combler un écart entre un texte source (une « matière ») et un texte-cible (la page d'écriture), le plus souvent à l'intérieur d'une même langue (français ou latin)* » (Collinot & Mazière, 1999, p. 48). Il s'agit donc d'imiter et de s'identifier à un sujet de discours ou bien amplifier une « *matière* ».

La reproduction s'appuie donc sur trois principes, d'abord la connaissance de la langue : « *Reproduire des phrases pour apprendre la langue : une nouvelle grammaire du français* » (Vourzay, 1996, p. 58). Mais c'est apparemment très peu efficace, car certains enfants parlent patois et maîtrisent mal le français. Ensuite, elle repose sur « *une argumentation psychologique* » : La « *science de l'âme* » fonctionnerait sur l'instinct d'imitation et la faculté reproductrice, avec le tableau noir outil pédagogique central devenu obligatoire. On travaille intuitivement à partir des sens. On fait apprendre en montrant à l'enfant qui observe et cela le stimule. Cependant on part des phrases écrites au tableau. Le véritable réel observé est celui du dire du maître, figure centrale : « *C'est par lui que sont données les phrases du savoir à reproduire. Il est l'instrument explicitement désigné de la reproduction ; il est l'exemple à suivre dans la langue qu'il parle, dans le savoir qu'il met en scène, dans la discipline morale qu'il établit.* » (Vourzay, 1996, p. 93). Et « *La figure de l'élève scripteur [...] renvoie implacablement à la figure centrale de l'instituteur comme emblème social du Parent culturel – « celui à qui l'on doit tant » - du Père qui transmet l'héritage et assure ainsi la filiation du discours normatif de l'Etat* » (Vourzay, 1996, p. 96).

b- Soubassements social, politique et idéologique

Ce premier modèle prescriptif a un rôle politique et social : « *Après la défaite de 1870, l'Instruction doit devenir un service public, laïc, pour assurer aux enfants de la nouvelle République une formation aussi efficace que celle de l'Allemagne victorieuse a su mettre en place* » (Vourzay, 1996, p. 466).

Quant à la conception de l'enseignement de la rédaction, elle repose sur la psychologie appliquée à l'éducation en 1889 et les travaux de Binet en 1908, mais en réalité : « *La psychologie, qu'elle soit des « facultés de l'âme » ou de l'échelle métrique, ne paraît intervenir dans la prescription pédagogique que comme un argument d'autorité, lequel, d'ailleurs, a pu être représenté « après coup »* » (Vourzay, 1996, p. 472).

1.2.2-Deuxième modèle prescriptif : « Les choses et les mots », de 1900 à 1970-80.

a- Présentation

En dehors et dans les textes officiels notamment ceux du premier cycle des lycées, s'impose un deuxième modèle, celui de « *la valeur toute-puissante de l'observation, reposant sur une analyse détaillée des perceptions des cinq sens avec l'étude du vocabulaire correspondant, la recherche du « pittoresque », etc.* » (Vourzay, 1996, p. 22-23). Cette fois-ci il ne s'agit plus d'imiter le maître, mais le réel par les mots.

L'écriture de vers français par imitation de l'exercice d'écriture du vers latins sera très peu pratiquée, mais « *En revanche, la narration, le discours ou la composition en français sont, du moins à l'origine, directement calquées sur la narration, le discours ou la composition en latin* » (Collinot & Mazière, 1999, p. 42).

La composition dite française s'impose dans l'enseignement secondaire : « *à partir de 1809, en classe de rhétorique (appelée classe de Première à partir de 1902) en face de la composition en latin et des vers latins, et en alternance avec le Discours latin et français* » (Vourzay, 1996, p. 105). Cette nouveauté « *dérange fondamentalement la tradition, reconnue par la majorité des professeurs, selon laquelle « on apprend à écrire le français en rédigeant en latin (des vers, des narrations, des discours).* » (Vourzay, 1996, p. 105). Par ailleurs, elle va prendre une certaine autonomie dans sa logique didactique « *en cessant de mimer l'écrit littéraire pour devenir un exercice réflexif et critique.* » (Collinot & Mazière, 1999, p. 42).

La volonté de modernisation de l'enseignement provoque une certaine instabilité des programmes du secondaire, c'est que « *Les « progrès de l'industrie », les changements sociaux exigent une modernisation des enseignements. L'enseignement secondaire « tout classique » ne peut plus suffire à la formation des classes dirigeantes. « Peut-on se dire cultivé et ignorer des sciences en plein essor, des institutions, des langues étrangères ? »³. Les études scientifiques doivent faire leur entrée à l'Université* » (Vourzay, 1996, p. 106).

Ainsi les élèves doivent composer, en français et apprendre à écrire vrai et méthodiquement : « *L'élève est ainsi « invité » à sortir de lui-même, cartes en main, pour découvrir le monde réel et le décrire avec « des mots propres ». Mais voilà que bientôt, dans l'exploration objective du réel, il est exhorté à exprimer, à partir du réel, ses émotions, impressions, toutes subjectives, singulières, originales – il est en somme exhorté à entrer en lui-même* » (Vourzay, 1996, p. 145).

Pour écrire le monde observé, on va donner à lire le réel à partir « *de la représentation, textes et tableaux ou sculpture, de « maîtres » [...]. Mais quels textes, quelles œuvres ? Bien sûr le « réalisme » pédagogique implique la référence à l'école réaliste ou naturaliste.* » (Vourzay, 1996, p. 146). Pour autant cette prescription littéraire va « *produire une version scolairement correcte du réalisme.* » (Vourzay, 1996, p. 146), car on se forme et on se distingue par l'écriture dans une certaine mesure : « *on demande à l'élève de manifester son originalité en ayant du « style », **mais**⁴ on exige de lui, en même temps, qu'il se conforme aux*

³ Vourzay cite Prost.

⁴ En gras dans le texte de Vourzay.

règles (rhétoriques) du bien dire, aux exigences de « clarté » et d' « ordre » du « génie français », qu'illustrent tous les auteurs du Panthéon » (Vourzay, 1996, p. 181). La tension entre expression de soi et domination stylistique des auteurs consacrés pose une double contrainte à l'élève, entre paradoxe et contradiction. Par ailleurs une autre domination, celle du maître, perdure entre le premier et le second modèle. Si les mots doivent dire les choses, ce sont des choses passées par les lunettes d'une idéologie, d'un langage, portées sur le nez du maître. Et ces textes enclins à une certaine expression du réel⁵, s'éloignent d'une expression personnelle.

b- Soubassements social, politique et idéologique

L'objectif social et politique sous-tendu par cette conception de l'enseignement est toujours de fonder une « aristocratie démocratique » (Vourzay, 1996, p. 467), dans la logique d'après 1870. Quant aux conceptions idéologiques de cet enseignement : « on ne peut guère, nous semble-t-il, établir de relation véritable entre une école ou une tendance de la psychologie, scientifique ou non, et la valeur fondamentale et magique accordée à l'observation. » (Vourzay, 1996, p. 472).

Dans le premier modèle prescriptif, la rédaction repose sur « la reproduction » des explications du maître. Dans le second modèle « les choses et les mots », elle se base sur l'observation - valeur première - avec une expression plus personnelle. Son apprentissage se fonde dans une esthétique littéraire réaliste. L'un comme l'autre attribue à l'élève une place à l'ombre de celle du maître. Par ailleurs, on affirme encore davantage un souci de psychologie qu'on ne s'en empare véritablement.

15

1.2.3-Troisième modèle prescriptif : le texte libre, 1920 – 1932/33 – 1954.

a- Présentation

Si Vourzay voit à raison en Freinet un troisième modèle prescriptif, ce n'est pas tant pour l'étendue du modèle sur la population scolaire, durant ces années 1920 à 1954, que pour l'effet idéologique qu'il a eu, au regard de son contexte et dans les années qui ont suivi. C'est en cela qu'il est bien un modèle. Revenons sur les faits. Freinet devient instituteur en 1920 à Bar-sur-Loup dans les Alpes, « L'affaire Saint-Paul »⁶ en 1932-33 va conduire à la censure de sa méthode par l'institution. Celui-ci démissionne et crée une école privée en 1935 à Vence. Elle sera ensuite reconnue sous le titre d'école primaire expérimentale en 1964 et on autorise le texte libre à dose modérée dès 1957.

Rendre compte de la méthode Freinet est difficile, car il n'a pas de discours pédagogique classique, il faut l'adapter à soi et comprendre le texte libre, c'est comprendre l'œuvre de Freinet. C'est un logothète⁷, dit Vourzay de lui en reprenant le terme de Barthes. Il serait donc un « *des logothètes, des fondateurs de langue* », qui se reconnaissent à ce qu'ils fondent une langue par quatre « opérations » :

⁵ On peut d'ores et déjà penser avec la majuscule Réel du concept lacanien : ce qui ne cesse pas de ne pas s'écrire, précisément, et donc ce qui s'oppose à l' « expression » de soi, en pensant quasiment tautologiquement.

⁶ L'affaire démarre après la demande d'ouverture d'une deuxième classe, demande entachée de difficultés et de complications : inertie de la municipalité, mutation de sa femme Élise dans une autre classe, affiches qui font polémique, menace de mutation pour Célestin Freinet, grève scolaire, pétition, violences ...

⁷ Selon le CNRTL, un logothète est à l'origine un terme qui désigne un administrateur des finances dans l'Empire byzantin. Il répond aux sujets ou aux ambassadeurs étrangers en place de l'Empereur. Barthes en renouvelle le sens.

« *s'isoler* » spatialement, « *articuler* » en expliquant le monde, « *ordonner* », et enfin « *théâtraliser* » : « *Ce n'est pas décorer la représentation, c'est illimiter le langage.* » (Barthes, 2002, p.7-11). Par exemple, Freinet invente Mathieu un personnage fictif et modèle, sorte de paysan-poète. « *Ainsi le texte de Freinet, libéré de la raison scientifique, de la raison « scolastique », et donc libre devenu, pourrait-il offrir l'image aboutie du texte libre que Freinet veut susciter chez l'enfant : il serait un modèle de pratique d'écriture.* » (Vourzay, 1996, p. 213).

On peut alors regarder du côté des « techniques Freinet » (la classe promenade, la disparition de l'estrade, l'aménagement intérieur et extérieur de l'école, la coopérative scolaire, le travail de groupe, la boîte à questions...), mais nous nous consacrerons à sa façon de penser l'écriture.

Tout d'abord la vie prime sur le langage qui peut trahir : « *Ce que les mots ne rendent pas, ne livrent pas, c'est la vie sensible, affective, la vie « authentique », intérieure.* » (Vourzay, 1996, p. 214). Le langage (n') est (qu') un outil pour dire la première : « *Le langage est un outil très perfectionné, et ainsi il permet d'accéder rapidement à une « technique de vie » qui doit à son tour permettre à l'être (l'être individuel autant que l'être de l'humanité) de s'élever, de « monter », par la voie suprême de l'expression artistique jusqu'à l'épanouissement, « les sommets » où enfin se trouvent « le bonheur individuel et l'harmonie sociale.* » (Vourzay, 1996, p. 216). L'apprentissage du langage passe par la parole orale et l'enfant se tourne ensuite vers l'écrit puis l'art. Le langage a également une fonction pragmatique, c'est parce qu'il sert l'enfant qu'il apprend. Le plus grand danger vient de l'école. « *Le mal, c'est le « scolatisme ». Il est comme une entrave à la marche du progrès et, partant, comme une entrave à la « montée de l'être ». Son fief : l'Ecole* » (Vourzay, 1996, p. 218). L'école pétrifie l'écriture, lui ôte la vie et l'alourdit des « *seaux d'eau* », au lieu d'aller directement à la rivière, explique Vourzay en filant la métaphore de Freinet.

Cette conception du langage conduit à la pratique du texte libre. Il ne s'agit ni d'un sujet libre, ni d'atelier d'écriture. Clanché repère cinq invariants dans le texte libre (Clanché, p. 20-23) que nous contextualiserons au fur et à mesure dans la cohérence du projet Freinet.

1 - le texte libre fait partie « *d'un ensemble de pratiques regroupées sous le terme générique d'expression libre* » : dessin, danse, jeu dramatique, etc. (Clanché, p. 20).

Premièrement, il sert un projet de vie respectueux de l'enfant ou savoir et vie sont intimement mêlés : « *Nous rétablissons l'unité de la vie de l'enfant Celui-ci ne laissera pas une partie - et la plus intime - de lui-même, à la porte de l'école - pour y revêtir une défroque qui, même embellie et modernisée, n'en sera pas moins une chape d'écolier* » (Freinet, 1947). Il s'agit donc d'éveiller l'intérêt : « *Ce qu'il faut rechercher, c'est que l'intérêt des enfants soit éveillé puissamment dans toutes les directions possibles et que nous poussions à fond dans toutes ces directions où nous avons senti la vie sourdre, et vibrer.* » (Freinet, 1947).

2 - Le texte libre est conditionné par les outils et « *Les véritables outils du texte libre* » se situent « *en aval* » : imprimerie, lecture publique, journal, etc (Clanché, p. 21).

3 - Le texte libre est en premier lieu une pratique de « *communication* », contre la « *pratique scolastique* », ce qui exige de renverser l'ordre habituel des apprentissages, consistant à enseigner les outils avant que l'enfant ne s'exprime. (Clanché, p. 21-22).

4 - « *Le texte libre n'est pas noté* » ; il est lu à la classe et l'enseignant (Clanché, p. 22-23).

Deuxièmement il faut organiser matériellement la réalisation de l'écriture : « *il est nécessaire d'organiser l'école matériellement et techniquement avec minutie, avec « efficacité » : il faut « créer » l'Ecole Moderne en partance pour la conquête vers l'école naturelle* » (Vourzay, 1996, p. 225), c'est-à-dire le lieu, les ateliers, de la vie coopérative, du réseau de communication, et notamment de la machine à imprimer qui donne une consécration physique du cheminement intellectuel de la production écrite et de la nécessité communicationnelle. C'est que l'enfant est placé dans un bain d'écriture, il écrit, selon ses apprentissages et ses expériences. C'est aussi une écriture adressée qui est retravaillée par le groupe et le maître. « *Alors, ce texte qui a été choisi librement, nous allons tous ensemble le mettre au point pour en faire une page qui garde de la pensée enfantine tout ce qu'il y a d'unique, d'original et de profondément humain, et qui soit cependant présentée sous une forme avec une plénitude d'expression qui aident les enfants à monter dans la connaissance et le maniement de la langue.* » (Freinet, 1947). Les observations grammaticales, orthographiques viennent après la mise au point collective. « *Nous avons à peine besoin de dire quels avantages supérieurs nous vaut cette mise au point en commun du texte choisi : elle constitue le plus fructueux des exercices de composition, de grammaire et de syntaxe. Là, nous malaxons vraiment tous ensemble la langue française, nous la décortiquons pour la remonter ensuite ; nous vivons la rédaction, et sans aucune définition, sans explication théorique, nous réalisons là le plus efficace des exercices de français.* » (Freinet, 1947). La priorité, c'est que l'écriture appartienne avant tout à l'enfant, qu'elle soit sienne : « *Ainsi pris dans l'engrenage vivifiant de nos techniques, l'éducateur ne pourra plus dévier. Il respectera la pensée enfantine en apportant à la rédaction définitive l'appoint de ses connaissances syntaxiques et de sa technique.* » (Freinet, 1947).

5 -Le texte libre existe à côté d'autres textes plus fonctionnels : compte-rendu, rapport etc., il a alors la spécificité d'être une « *pratique littéraire* » (Clanché, p.23).

A l'opposé des deux premiers modèles prescriptifs, accrochés à la notion de réel et particulièrement de sa perception par le maître, porteur d'une idéologie, le texte libre donne voix à l'élève, il donne voix à sa création. Et Freinet fait le pas entre création et pratique littéraire (et donc aussi poétique).

L'écriture est une expression affective et aussi poétique : « *La célébration de la poésie instinctive supplée l'absence de discours théorique sur l'écriture poétique, et ce serait la marque d'une esthétique populaire* ». Cela passe par la mise en forme et l'enrichissement par le groupe, ensuite par l'appui de textes poétiques, « *le « reste » est affaire, comme toujours, de tâtonnement expérimental – indicible, entretenu par le constant exercice de l'écriture* » (Vourzay, 1996, p. 245). C'est que « *l'enfant, éprouve le besoin d'écrire, de s'exprimer, comme, étant jeune, il éprouve sans cesse le besoin de parler. Le problème pour nous ne sera plus : comment arranger notre pédagogie pour que l'enfant soit obligé, bon gré mal gré, de rédiger – mais : Comment tirer parti du besoin nouveau de travail des enfants, comment entretenir la flamme et la mobiliser pour des fins*

éducatives. » (Freinet, 1947). Ainsi il n'y a pas de manuels scolaires, les travaux d'écriture des élèves vont être les véritables manuels. « *Ce n'est que dans un second temps, une fois maîtrisée la « technique » de lecture et pour satisfaire au « besoin de s'enrichir » que l'enfant accède aux écrits des autres : les B.T. (textes documentaires) qui lui sont destinées et les « livres d'auteurs »* ». (Vourzay, 1996, p. 232).

B -Soubassements social, politique et idéologique

Les conceptions de Freinet résonnent avec leur époque : « *Après le traumatisme de 14-18, un Freinet cherche à libérer le peuple du capitalisme fauteur de guerre à construire l'harmonie prolétarienne.* » (Vourzay, 1996, p. 466-467). Il s'agit d'une « *Démocratisation* » (Vourzay, 1996, p. 469) : « *Pour Freinet, c'est simple : faire écrire des textes aux enfants du Peuple, c'est **produire la nouvelle culture**⁸ prolétarienne et, par là, préparer le nouvelle harmonie sociale* » (Vourzay, 1996, p. 149).

La littérature qui compte n'est pas la littérature dite officielle, comme on l'a vu, mais elle n'est pas absente. Le texte de l'élève prime, mais « *le texte libre a pour horizon l'écriture littéraire et, plus spécifiquement, poétique, voie que développera et encouragera Élise Freinet avec les recueils de La Gerbe dès 1924, [...] les poèmes d'enfant sont présents, de façon emblématique : ils « signifient » la pédagogie Freinet sous un de ses aspects essentiels.* » (Vergnioux, 2001, p. 166). Affect, poésie et âme sont indissociables dans la pensée du pédagogue : « *Or donc ce que Freinet, lui, voit dans le texte que libère l'affectivité de l'enfant, c'est de la poésie à l'état brut : la poésie de l'âme.* » (Vourzay, 1996, p. 235).

Freinet va à l'encontre des I.O. de 1923, 1938 et 1945 qui accordent une maigre place à la poésie notamment, si ce n'est par la récitation. S'il y a des sujets libres, c'est en classe de fin d'études et cela concerne la composition et pas de poésie : « *Le programme prévoit aussi des sujets d'observation ou d'imagination propres à émouvoir la sensibilité de l'enfant. Dans ces sujets, on laissera sans doute à l'enfant une certaine liberté pour créer, inventer en combinant des images. Mais on les utilisera aussi pour diriger, discipliner l'imagination.* » (« *Instructions Officielles de 1945 : "Lecture, Ecriture, Langue Française à l'Ecole Primaire"* », s. d.).

Chez Freinet, il n'y a pas une référence première à la psychologie : « *On ne peut pas dire, nous semble-t-il, que la psychologie bricolée de Freinet soit une contribution à la construction d'une pédagogie scientifique.* » Il s'inspire certes de Claparède, mais ce n'est pas « *le moteur premier de son « action » pédagogique* » (Vourzay, 1996, p. 473). C'est dans *Essai de psychologie Sensible*, travail postérieur, qu'il utilise davantage les travaux de Claparède, mais aussi de Dewey et du behaviorisme.

Freinet ne se réfère pas à l'apport psychanalytique freudien : « *parce qu'il y voit, nous semble-t-il, l'image d'une enfance rabaissée : où se repèrent des « perversions », terme que son instinct rousseauiste répugne à comprendre. En revanche, la « pédagogie institutionnelle », largement inspirée par Freinet et ses techniques, et qui s'intéresse principalement à « des enfants difficiles », s'engage dans un discours qui se rattache « directement à la tradition psychanalytique fidèlement freudienne de la « psychothérapie institutionnelle » nourrie à*

⁸ Noté en gras par Vourzay.

*l'enseignement de Lacan 9, et dans ce cadre le texte libre, imprimé, s'annonce explicitement comme un outil de thérapie*¹⁰. » (Vourzay, 1996, p. 235).

On voit là surgir les liens entre psychanalyse, écriture et apprentissage, toutefois circonscrits à un public spécifique.

Plus généralement, on peut voir dans l'arrivée du texte libre de Freinet un tournant radical, car il impose l'élève comme sujet de son discours ce qui exige plutôt une « *posture littéraire* » (Collinot & Mazière, 199, p. 59) à l'opposé de l'imitation ou d'une certaine observation.

1.2.4- Quatrième modèle prescriptif : le plan de Rénovation, de 1969 à 1980.

a- Présentation

Les années 70 succèdent donc à une période assez longue et stable caractérisée par la « *pérennité de l'explication lansonienne et de la dissertation critique* », (Collinot & Mazière, 1999, p. 59) , au milieu duquel seul le texte libre a réellement offert une nouveauté dans l'enseignement de l'écriture.

C'est à partir des années 60 que Vourzay date le modèle dit de Rénovation. Il naît « *dans des circonstances historiques particulières : à partir d'une demande ministérielle, des professeurs de l'enseignement secondaire, occupant une fonction de formateurs dans les Ecoles Normales, participent à une « recherche-action » sous la direction de Louis Legrand et d'Hélène Romian de l'Institut Pédagogique National*¹¹ (futur INRP). C'est le modèle dit de la Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire ». (Vourzay, 1996, p. 22-23).

Evolution démographique, hausse du niveau de vie, besoin de travailleurs qualifiés, prolongation de la scolarité à 16 ans : le contexte particulier exige un renouveau. Parallèlement naît en 1969 *Repères*, la revue de recherches en didactique de français langue maternelle qui diffuse les travaux des « *chercheurs de l'IPN, « chercheurs institutionnels » ainsi que les nomme Françoise Ropé* » (Vourzay, 1996, p. 478).

Le plan de Rénovation, appelé aussi plan Rouchette, est rédigé en 1970, paraît en 1971 avec des modifications, puis d'autres en 1972 (nouvelles I.O.), mais la ligne générale demeure : « *une position « dialectique » entre la « pédagogie Freinet » et la « pédagogie traditionnelle »* » (Vourzay, 1996, p. 22-23).

Outre « *l'apport linguistique portant sur « le fonctionnement réel de la langue »* » (« Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire (plan Rouchette) », s. d.), le plan propose de profiter de « *l'apport de la psychologie* » (op.cit.).

En effet celle-ci ne pense plus en termes d'inné et d'apprentissage mécaniste, mais en termes de « *construction continue et dynamique étroitement liée à l'activité créatrice de l'enfant et fondée sur des intérêts, des besoins profonds, individuels ou collectifs. Il s'agit donc d'apprendre à apprendre, d'apprendre à innover, à*

⁹Je reproduis la note de Vourzay : « P. Blanc, *Pédagogies « institutionnelles »*, Lyon, mémoire d'histoire des doctrines pédagogiques (non publié), sciences de l'Education, septembre 1973 p 16/ Ajoutons : Fernand OURY, lors de la conférence du 5 octobre 1991 à Lyon II, a présenté la pédagogie institutionnelle sous la forme d'un trépied : un plateau reposant sur les techniques Freinet, le groupe et la prise en compte de l'inconscient. »

¹⁰ Je reproduis la note de Vourzay : « Conférence du 5 octobre 1991 : Fernand OURY disant « Je n'ai jamais vu un caractériel résister aux caractères d'imprimerie. » »

¹¹ L'IPN, institut pédagogique national, naît en 1956 et devient en 1976 l'INRP : l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) dissout en 2010 et qui devient l'IFÉ : l'Institut français de l'éducation.

créer plus qu'à recevoir et retenir des connaissances tout élaborées » (op. cit.). Comme en souvenir de Freinet, la place de l'élève, change considérablement : « *les étapes de l'acquisition des connaissances, les phénomènes de maturation, les fonctions de la sensibilité et de l'imaginaire.* » (op. cit.). Et on imagine ses conséquences dans l'enseignement du français.

Le plan de Rénovation présente trois objectifs : outre la maîtrise de la langue française et celle d'une culture générale pour poursuivre des études, elle encourage « *la libre démarche de création verbale personnelle sans laquelle la sensibilité et l'imagination enfantines ne sauraient pleinement se développer et s'enrichir, démarche qui est nécessaire pour une ouverture à certaines formes de la littérature et particulièrement à la poésie.* » (op.cit.).

Ce plan a connu des évolutions. Concernant l'écriture, on voit que, avant 1974-75 : « *La rédaction promue par la Rénovation peut se définir comme une production et comme un produit. Elle est d'abord une production en tant qu'elle est associée à des formes d'activités, à des situations pédagogiques d'« expression ».* La rédaction est ainsi présentée, dans le Plan, comme procédant d'une activité d'écriture individuelle ou collective, et/ou d'une activité d'échange, de communication (correspondance, journal, compte-rendu au groupe). [...] Situations « inductrices », variées, activités variées, productions variées. L'enfant paraît avoir l'initiative de sa production écrite. Il n'y a pas de type de texte ou de composition qui soit particulièrement recommandée ; il n'y a pas non plus, par conséquent, de protocole d'apprentissage spécifique de la rédaction. » (Vourzay, 1996, p. 346).

Pour autant deux sortes de rédaction dégageant une grande marge de liberté sont proposées : « *Texte d'imagination à partir d'un thème inducteur proposé plutôt par le maître et incitant à la création originale [...]* Texte libre : *L'enfant est libre, non seulement du choix du sujet, mais aussi de la forme de son texte. Il l'écrit - s'il le désire, et n'est pas contraint de le présenter au maître ou à la classe.* » (« Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire (plan Rouchette) », s. d.).

Le plan consacre une partie entière à la poésie : « *Approches poétiques de la langue* » (op. cit.) qui développe quelques consignes sur la place de l'explication, de la diction, et du choix des textes de poésie. Il lui octroie une place de choix : « *Car la poésie est d'abord un état, et l'enfant, par tout son être corporel, les rythmes fondamentaux de sa vie, sa sensibilité et son imagination, y adhère spontanément.* » (op. cit.).

Par ailleurs, on n'apprend donc pas à composer un texte, mais des phrases : « *Le modèle prescriptif relèverait en somme d'une vision de l'écrit articulée, tout aussi dialectiquement, sur la grammaire de la langue (que le maître fait apprendre) et quelque chose qui appartient en propre à l'enfant (que le maître peut « induire » en mettant en place des situations motivantes) : capacité originale d'« expression » « selon ses moyens » où « créativité » et « imaginaire » ont une part difficilement évaluable [...], ont leur part, en tout cas, dans l'avènement, un peu mystérieux, du texte « réussi » ou non.* » (Vourzay, 1996, p. 346). C'est un effet de la popularisation de la linguistique phrastique ou linguistique fonctionnelle de Martinet.

Ensuite après 1975, les recherches pédagogiques se structurant, « *Les « problématiques » , alors, se « didactisent » quelque peu : ce sont les apprentissages qu'on cherche à conceptualiser, non plus vraiment leurs objets (langue et texte)./ On commence ainsi à parler d'« objectiver » le rapport de l'enfant à la langue et au*

texte ; on parle de travail de décentration », et de « distanciation » par rapport à l'écrit : on instaure une pédagogie qui donne leur place aux « comportements méta-langagiers » (Vourzay, 1996, p. 356). Une même distance vis-à-vis des textes se construit avec l'enseignement des structures narratives.

La composition gagne progressivement du terrain « dont les exercices visent à l'acquisition d'une compétence linguistique, écrite et orale » (Collinot & Mazière, 1999, p. 59), compétences au coeur du plan de Rénovation.

b- Soubassements social, politique et idéologique

La « Démocratisation » (Vourzay, 1996, p. 469) se poursuit : « Après la seconde guerre mondiale, avec le plan Langevin-Wallon sont lancés les thèmes de la démocratisation de l'enseignement et de l'égalité des chances, alors que grossit la vague démographique, et, avec elle, le phénomène de l'échec scolaire, le Plan de Rénovation s'inscrit dans un processus de réformes commencées dans les années 1950. Cela dit, Mai 1968 aussi joue son rôle dans cette rénovation qui entend faire fonctionner la dialectique libération/structuration » (Vourzay, 1996, p. 466-467).

Si la linguistique fait « irruption » explicitement dans le paysage culturel français, on l'associe à tort au strict plan de Rénovation : « Le Plan de Rénovation doit plus à une inspiration de type « éducation nouvelle » qu'à une inspiration linguistique » (Vourzay, 1996, p. 475). Le langage est vu comme un instrument et on donne une priorité à la langue orale. Enfin concernant la prise en compte du sujet, elle s'affirme tant dans sa part créative que la liberté accordée, comme un effet boomerang du texte libre de Freinet.

La revue *Repères* va devenir un nouveau mode de prescription en diffusant le discours de recherche des chercheurs de l'IPN, « discours plus incitatif, qu'injonctif – mais prescriptif quand même ». (Vourzay, 1996, p. 478). Ainsi commence l'entrée dans la science et la didactisation de la discipline du français.

Dans le troisième modèle, le texte libre va impulser un apprentissage radicalement différent de l'écriture qui s'organise sur le rythme d'apprentissage de l'élève : sa vie, sa parole orale, son intérêt. Produit matériel et technique, produit de savoir, expression poétique aussi, le texte libre est un pivot de la pédagogie Freinet. Si celui-ci ne parle pas véritablement en termes de psychologie scientifique, il embrasse réellement la psychologie de l'enfant. Freinet ouvre à la fois la porte à la pédagogie institutionnelle qui s'empare de la psychanalyse et celle de la Rénovation, quatrième modèle, qui s'empare du texte libre. Hormis pour la poésie, l'élève rédige personnellement en fonction d'un sujet donné et s'y articule l'enseignement de la grammaire de phrase.

1.2.5-Cinquième modèle prescriptif : avec la revue *Pratiques*, à partir de 1974.

a- Présentation

Contexte

Alors que le plan de Rénovation se poursuit dans les collèges, son esprit souffle sur les instructions officielles du primaire, notamment avec la circulaire de 1972. Il est préconisé en rédaction de multiplier toutes les occasions d'expression écrite. On insiste sur la narration (ou composition) et le texte libre, l'argumentation étant laissée au collègue. L'esprit de la rédaction attend qu'on laisse à l'élève toute sa place : « L'essentiel est qu'il [le maitre] ne substitue pas à la pensée de l'enfant une pensée étrangère [...]. Si

l'enfant voit son intention faussée par les interventions de l'adulte, la narration lui apparaîtra bientôt comme un exercice dépourvu de sincérité » , « En ce qui concerne le texte libre authentique, précisons qu'il a des caractères propres qui le distinguent sensiblement de la rédaction à sujet libre. Sa fonction essentielle est de faciliter la communication au moyen de l'écriture, et en même temps de faire bénéficier la langue écrite du même élan naturel et spontané que la langue parlée. » . L'élève a donc sa place vis-à-vis du maître et peut écrire à partir de lui-même. » (« Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire (circulaire du 4 décembre 1972) », 2015).

Quant au lycée, l'examen change et donc de fait les enseignements en amont. La composition française sur programme d'auteurs est remplacée par un choix entre résumé-discussion de texte d'idées, commentaire composé ou un essai littéraire, avec l'épreuve de l'oral sur texte, l'ensemble anticipé en première dès 1969.

Dans un esprit également progressiste, mais le doublant considérablement se construit ce que Vourzay nomme le cinquième modèle prescriptif, autour d'une deuxième revue emblématique : *Pratiques*.

Ce modèle va renouveler scientifiquement la discipline du français et construire la didactique : « *un modèle, concernant le secondaire, organisé autour d'une réflexion linguistique fondée sur la linguistique textuelle, sur les notions de stratégies discursives, de grammaire de texte, etc. Ce modèle prend corps en 1974 avec la création de la revue Pratiques, lancée par un groupe restreint de professeurs de français de l'enseignement secondaire, appelés à appartenir rapidement à l'ordre universitaire (ce qui est relativement nouveau).* » (Vourzay, 1996, p. 22-23).

En mars 1974 paraît le premier numéro, écrit par des enseignants plutôt du secondaire. La revue part du postulat qu'il y a une crise. C'est que l'époque remet en cause le fonctionnement bourgeois de l'école, avec l'essai de Bourdieu et Passeron : *La Reproduction* qui paraît en 1970, mais aussi avec la pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury et Raymond Fonvieille, sur les traces de Freinet. On notera que Oury s'est distingué par sa dimension psychanalytique prise en compte dans l'enseignement, largement travaillée avec son frère Jean Oury, instigateur lui de la psychothérapie institutionnelle et fondateur de la Clinique La Borde. C'est enfin l'époque de la création du collège unique en 1975 avec toutes les questions que posent l'identité et la formation des maîtres de ce nouveau collège.

Remise en cause

Donc on refuse. On refuse une certaine ignorance des travaux scientifiques et intellectuels, « *qui se caractérise par l'exclusion du marxisme, de la théorie psychanalytique, de la linguistique* », affirment les auteurs de l'essai d'analyse structurale du « Chat Noir » d'E.A. Poe qui fera date (Halté, Martin, Michel, & Petitjean, 1974a, p. 5).

On refuse certains manuels scolaires, notamment l'idéologie *Lagarde et Michard* qui ne problématise pas la littérature, mais « *met en scène un discours d'inculcation des valeurs* » (Vourzay, 1996, p. 380). Un article du numéro 1/2 va se consacrer entièrement à cette collection dont on critique le « *dogme de l'expression* » (Halté & Petitjean, 1974b, p. 49) : « *l'œuvre est l'expression d'un vécu préalable qui place le*

texte en position de secondarité. On vit, on accumule de l'expérience, on dégorge enfin l'acquis dans l'œuvre. Celle-ci est une pure image, au mieux, un reflet quintessencié de la vie. [...] L'œuvre est présentée comme un tamis du réel » (Halté & Petitjean, 1974b, p. 53).

On refuse aussi la grammaire traditionnelle qui manque de références théoriques, mais aussi une certaine utilisation de la bande-dessinée ou de la publicité, qui sous couvert de modernisme n'en utilisent pas davantage, ne font que maintenir l'ordre et dévaloriser ces langages. Passons maintenant à notre objet, l'écriture.

On refuse la rédaction traditionnelle. La composition française est condamnée. Dans *Pratiques* n° 29, Claude Abastado titre ainsi son article : « *La composition française et l'Ordre du discours* » et écrit dans son incipit : « La composition française n'est pas simplement un exercice scolaire ; c'est une pratique idéologique » (Abastado, 1981, p. 3). Car elle conditionne l'élève à celui qui détient le pouvoir. Dans le même numéro 29, Halté dénonce l'implantation formelle et factice de la rédaction dans le paysage scolaire¹² français :

« Elle est tout d'abord tributaire de son insertion institutionnelle et confronte les statuts de l'enseignant et de l'élève sur les plans du savoir et du pouvoir [...] L'espace du malentendu prend forme progressivement [...] La rédaction est un exercice ritualisé, dont les protocoles sont immuables (en leur acquisition se joue une partie « éducative » : il faut prendre de bonnes habitudes) : la répétition de l'ensemble de la séquence, sujet, copie, brouillon, propre, correction du maître, correction de l'élève [...] C'est ce que réussissent de mieux en mieux les « bons élèves », dans une duplicité [...] de plus en plus concertée, alors que les autres restent prisonniers du malentendu. [...] la rédaction est à tous points de vue, l'exercice d'anti-expression par excellence. » (Halté, 1981, p. 30-31).

Réflexion théorique

Si on refuse, c'est que *Pratiques* a un projet : la théorie. Les savoirs doivent venir de l'université, mais aussi d'une sorte d'université alternative et prendre en compte notamment les trois influences citées par Halté plus haut : le matérialisme historique, la psychanalyse et la linguistique doivent entrer dans la discipline du français, la didactiser, pour lire les textes et aussi les écrire. Voyons deux exemples.

L'article du « Chat Noir », du numéro 1/2 (Halté, Martin, Michel, & Petitjean, 1974a) écrit en 1972 est significatif, parce que sa lecture fera modèle. C'est une analyse structurale qui s'appuie sur les fonctions avec les travaux de Popp, Barthes, ainsi que sur l'analyse actantielle avec les travaux de Greimas et les unités fonctionnelles.

L'article « Les Villes » est un autre exemple significatif, notamment pour nous, parce qu'il s'emploie à un regard psychanalytique. La « *déconstruction anagrammatique* » du poème « les Villes » de Rimbaud (Alès, 1975) s'appuie sur les travaux de Saussure¹³ au sujet des anagrammes (présentés par Starobinski) et à sa suite Jakobson et Kristeva. La dimension freudienne, déplacement et condensation, servent la lecture du texte. C'est aussi un travail sur le signifiant qui se situe dans la lignée lacanienne.

¹² Son article s'étend à une certaine écriture de composition dans les médias.

¹³ La « deuxième révolution saussurienne » comme le nomme Jean-Michel Adam.

Concernant l'écriture, c'est un changement radical qui est engagé tant dans sa théorie que la pratique : « *Changer l'écrire ce n'est donc pas seulement changer de théorie de l'écriture, c'est transformer l'ensemble des relations à l'activité d'écriture. Cela passe, selon moi, par la déconstruction de la rédaction et la liquidation des tenants et aboutissants qui lui sont liés* » (Halté, 1981, p.25).

La langue pensée par la linguistique et la psychanalyse

La théorie linguistique et la psychanalyse - deux piliers de la réflexion de *Pratiques* - fondent une nouvelle perception de la langue et donc de l'écriture. La langue renvoie à la fois à la représentation qu'en a la linguistique comme système clos avec ses régularités, son mode de fonctionnement et à la fois à la représentation qu'en a la stylistique comme faits de langue dans leurs propriétés textuelles. Ces deux représentations de la langue rappellent la double signification qu'en fait Lacan, à savoir que le dire se fonde sur une impossibilité de dire : le manque – ce qui relève de la division. Autrement dit la langue travaille sur deux territoires : « *un réel représentable en tant qu'il est exprimé par des règles d'écriture* » et « *un réel « forclos » - c'est-à-dire par ce qui la borde de l'extérieur* » (Collinot & Mazière, 1999, p. 224).

Jean Ricardou

Jean Ricardou à la fois instituteur, théoricien du Nouveau roman et membre du comité de rédaction de *Tel Quel*¹⁴ va être une personne influente dans *Pratiques* dont il partage les centres d'intérêt intellectuels et idéologiques. Son article « *Ecrire en classe* » du numéro 20 en 1978 va compter.

Pour saisir sa réflexion, il faut partir de sa distinction entre graphie et écriture. La graphie a pour effet l'écrit, et l'écriture a pour effet le texte, si bien que « *Entre la graphie et l'écriture s'intercale l'intermédiaire d'une activité inévitable* »¹⁵ (Ricardou, 1978, p. 24). Or la lecture comporte une équivoque. Soit elle est retrouvaille hallucinée d'un vouloir dire « *L'une, fort répandue, appelons-la retrouvaille, revient, à mesure que l'œil parcourt les lignes, non point à saisir ce qui se trouve effectivement écrit, mais bien seulement à halluciner ce qu'on prétendait dire. Avec elle, l'écrit tend à une sorte d'oblitération* » (Ricardou, 1978, p. 24), soit elle est attention réelle au texte produit, somme toute une découverte : « *L'autre attitude, moins fréquente, conservons-lui le nom de lecture, consiste [...] à prendre en compte, de façon plus ou moins intense, la configuration de l'écrit, et, conjointement, à se montrer sensible à tels effets de sens qu'elle provoque.* » (Ricardou, 1978, p. 24). Ainsi Ricardou en conclut que « *Ce qui empêche d'abord l'écriture, c'est un défaut de lecture.* »¹⁶ (Ricardou, 1978, p. 24).

¹⁴ Il réfléchit dans un essai aux *Problèmes du nouveau Roman* (1967), appartient au comité de la revue de Sollers de 1961 à 1971, et crée en 1985 la Textique : « *s'agissant d'éclaircir les mécanismes liés aux structures de l'écrit et aux opérations de l'écriture, la Textique pourrait bien bâtir, vis-à-vis des nombreuses réflexions existantes, une architecture conceptuelle un peu moins... flaccide.* » Tournière, J.-C. (2016). La Discipline. Consulté à l'adresse : <http://www.textique.org/page/discipline>

¹⁵ En italique dans le texte de Ricardou (et donc ici devenu droit car les citations sont en italique).

¹⁶ En italique dans le texte de Ricardou.

Ricardou va ensuite en analyser la raison : l'idéologie de l'expression et de la représentation. Qu'est-ce que c'est ?

« Toujours, à la base du texte, comme son fondement irréductible, comme la condition de sa possibilité, doit nécessairement gésir un quelque chose à dire. Ou si l'on préfère, ce que nous nommons un sens institué, établi avant même qu'ait eu lieu l'acte d'écrire. Puis s'accomplit l'acte d'écrire, qui est alors conçu comme une manifestation du sens institué. Si le sens institué concerne des aspects du Moi, la manifestation est habituellement nommée une expression. Si le sens institué se rapporte à des aspects du Monde, la manifestation est communément appelée une représentation.

Ce qui nous importe en l'occurrence, on le devine, c'est la manière dont cette idéologie établit le primat du quelque chose à dire aux dépens de l'écrit : dans l'ordre du temps, le sens institué profite d'une priorité sur l'écrit (le quelque chose à dire précède l'acte d'écrire), dans l'ordre des valeurs, le sens institué bénéficie d'une primauté par rapport à l'écrit (c'est le quelque chose à dire qui est l'essentiel, non l'écrit). Dans ces conditions, le mécanisme de la lecture se voit réduit à une forme très particulière : lire se borne à une traversée, celle d'un élément secondaire (l'écrit), qui vise un élément principal (le quelque chose à dire). La nature de l'écrit se trouve ainsi définie de façon très admise : l'écrit doit ressortir à une transparence ; l'écrit doit être ce qui s'élimine en permettant la pleine possession du sens. » (Ricardou, 1978, p. 25).

L'écriture (mais aussi le langage) n'est plus considérée de la même manière, elle gagne en consistance ce que perd la volonté du moi. Le texte ne se réduit pas à un outil de communication ou d'expression. Et la conséquence didactique est lourde : *« il y a un antagonisme irrécusable entre, d'un côté, l'idéologie dominante de l'expression et de la représentation et, d'un autre côté, l'exercice méthodique de l'écriture. »* (Ricardou, 1978, p. 26).

Dès lors, Ricardou voit deux impasses : une impasse négative qui postule que les élèves ne sont pas des auteurs, n'ont ni pensée, ni style. *« Ecrire dès lors, c'est penser ce qu'on nous dit de penser et manifester cette pensée ainsi qu'on nous dit de rédiger »* (Ricardou, 1978, p. 37) et une impasse positive qui postule que l'élève ne peut être qu'un auteur avec un style et avec ou sans le maître : *« Ecrire, dès lors, c'est penser ce que l'on en vient à penser, manifester cette pensée ainsi qu'on souhaite rédiger »* (Ricardou, 1978, p. 38) .

Avant d'envisager les conséquences didactiques, c'est la question littéraire qui continue sa réflexion : Ricardou va donc dénoncer une écriture de la représentation en l'analysant à travers divers exemples tirés de Dumas, Balzac, Zola, Flaubert : c'est la représentation de la méconnaissance dans *« l'économie des effets pervers, c'est-à-dire en censurant certains éléments de la réalité décrite »* (Ricardou, 1978, p. 31) et *« la dissimulation de la censure de certains éléments de la réalité décrite »* (Ricardou, 1978, p. 31). C'est une illusion de la représentation fondée sur la méconnaissance.

L'écriture de l'effervescence

A l'opposé Ricardou engage vers une écriture dite de l'effervescence (Ricardou, 1978, p. 29). « *Sont d'écriture les opérations qui accroissent les relations entre les composants de tel écrit* » (Ricardou, 1978, p. 28), à l'opposé des opérations de réduction qui forment aussi un autre mode d'écriture : « *ce que nous pourrions appeler descripture*¹⁷ » (Ricardou, 1978, p. 28).

Ainsi on invente des jeux de règles pour écrire et réécrire. Puis il donne des exemples : les règles bilatérales, par exemple évoquer l'histoire de France et n'utiliser que la parité, ainsi on ne pourra pas parler de 1789 qui est un nombre impair (Ricardou, 1978, p.29), ou bien encore le monochromatisme bilatéral (Ricardou, 1978, p. 55-56), par exemple l'évocation d'une planète, au plan idéal avec une couleur unique, sur le mode « *synonymique* », le mot désignant la couleur, ou sur le mode « *paragrammatique* », par exemple : « *c'est la planète VERTE, à la surface de cet uniVERs se ramifient d'innombrables riViEREs.* » (Ricardou, 1978, p. 58).

Contre l'« *écriture restreinte* »¹⁸ (Ricardou, 1978, p. 29) et les « *méfaits d'un recours aux murailles* » (Ricardou, 1978, p. 46), soit le cloisonnement scolaire, Ricardou pense l'écriture à l'école de façon définitivement différente, avec l'« *écriture effervescente* »¹⁹ (Ricardou, 1978, p.29), « *le jeu des règles* » (Ricardou, 1978, p.54), et la « *Coopération scripturale* » (Ricardou, 1978, p. 42).

De part son bagage intellectuel et idéologique dont on sent l'approche linguistique, psychanalytique et matérialiste historique - pour reprendre les trois piliers idéologiques revendiquées par la revue -, il présente une pensée qui déconstruit le modèle des « Choses et des mots ». Non les mots ne disent pas les choses et vice-versa. « *Ricardou explicite ainsi et rassemble, en les articulant systématiquement, toutes les propositions du discours idéologique de l'expression et de la représentation qui sous-tend le modèle prescriptif que nous avons étudié [...]*²⁰. En sa rigueur, l'analyse de Ricardou constitue une somme « *incontournable* » - la référence obligée pour les « *gens de Pratiques* » (Vourzay, 1996, p. 414).

D'autres auteurs présentent d'autres manières d'écrire, comme lire et écrire dans l'optique de la grammaire du texte et du récit. Les ateliers d'écriture menés par Isabelle Delcambre donnent des variantes présentées par exemple dans un article de Reuter (Yves Reuter « descriptions de femmes (un atelier descripture) » *Pratiques* 55 de septembre 1987). On y découvre des exercices de répétition ou d'imitation, qui vise à faire écrire à partir d'un modèle organisateur. On aborde également l'écriture en projet, notamment avec l'écriture fictionnelle. Ainsi Petitjean présente son expérience autour d'un conte de science-fiction. Le texte inducteur choisi, écrit, puis élu par les élèves, doit être complexifié dans sa trame narrative et enrichi de descriptions. L'enseignement alterne écriture, pause théorique et permet de « *« régler son compte » à l'écriture traditionnellement valorisée dans l'enseignement du*

¹⁷ Ricardou distingue les écritures de production des écritures de réduction, ce qu'est la des-cripture « Une question donc se pose : est-ce à dire que ne seraient pas d'écriture les opérations qui *diminuent* les composants entre de tels écrits ? » (Ricardou, 1978, p.28).

¹⁸ En italique dans le texte de Ricardou.

¹⁹ En italique dans le texte de Ricardou.

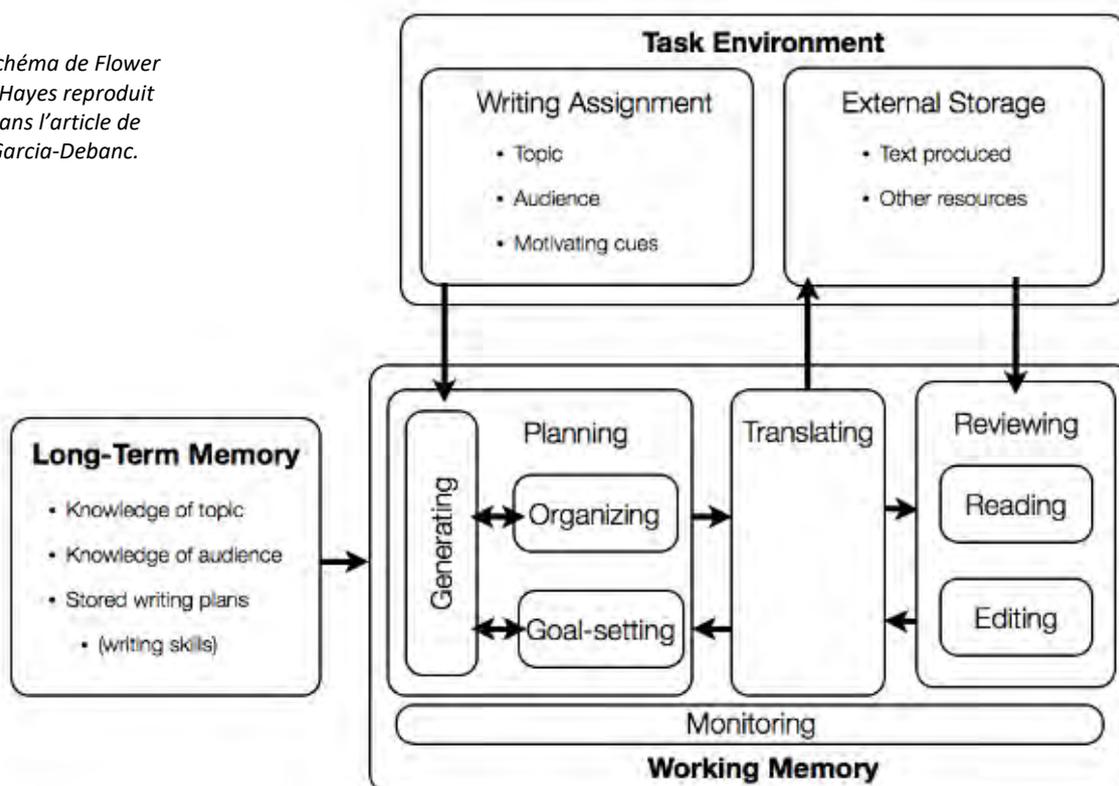
²⁰ C'est le deuxième modèle prescriptif : « Les mots et les choses ».

français. » (Vourzay, 1996, p. 439). Il a présenté aussi son projet d'écriture d'un journal scolaire (Petitjean, 1984, 107-139).

Approche cognitive

Avec les années 80, on aborde aussi les textes non fictionnels. La revue s'ouvre à l'approche cognitive. Le numéro 49 de mars 1986, dirigé par Charolles va être décisif : Charolles va présenter les travaux américains de cette approche. Celle-ci a pour intérêt d'observer le processus rédactionnel : « **une chose est de décrire l'organisation d'un produit et une autre de schématiser l'activité amenant par exemple à la production de ce produit** »²¹ (Charolles, 1986, p. 9). L'auteur présente une schématisation en trois étapes : la planification, la mise en texte et la révision. « Les opérations de **planification** regroupent les activités de mobilisation, activation, sélection, recherche et composition de connaissances (connaissances au sens très large du terme) aboutissant à l'élaboration d'un **plan guidant l'exécution du processus rédactionnel dans son ensemble** » (Charolles, 1986, p. 10). La deuxième étape porte sur « **des opérations plus locales touchant au contrôle de la verbalisation** », soit le lexique, la syntaxe, la gestion des indicateurs spatiotemporels, des connecteurs, le découpage en paragraphes ... « **ces opérations sont très coûteuses en énergie car le sujet doit résoudre au fil de la plume un nombre considérable de problèmes** » (Charolles, 1986, p. 11). Il est fait également référence au concept de surcharge cognitive de Fayol. Enfin la troisième étape concerne « Les **révisions** (retouches, corrections...qui affectent la forme superficielle du texte) » (Charolles, 1986, p. 11). Il faut noter que ces trois temps ne se succèdent pas toujours

1 schéma de Flower et Hayes reproduit dans l'article de Garcia-Debanc.



²¹ En gras par Charolles.

chronologiquement. Il s'agit d'un « *fonctionnement interactif* » qui « *rend les schématisations de l'activité rédactionnelle que l'on vient de présenter beaucoup plus fines que la distinction classique du fond et de la forme (ou que la distinction entre inventio et dispositio)* ». On réfléchit donc aux activités de facilitation procédurales.

Garcia-Debanc va introduire en France le modèle de Hayes et Flower dont le schéma de l'article est reproduit²² ici. Planification, mise en texte et révision qui se divise en une « *lecture critique* » puis « *une mise au point* ». Là aussi le schéma ne doit pas être lu linéairement, car les opérations sont « *récurives* » (Garcia-Debanc, 1987, p. 28).

b- Soubassements social, politique et idéologique

Le contexte politique et idéologique est fondamental dans la constitution du dernier modèle prescriptif. Mai 68 et aussi tous les courants de pensée qui y sont attachés imprègnent ce modèle : « *C'est encore mai 68 qui accompagne le travail, accompli à ses débuts par les « gens de Pratiques » de dénonciation des effets pervers sur l'école du Capitalisme Monopolistique d'Etat, de dénonciation de l'idéologie dominante à l'école ou « lagarde-et-michardisme »* » (Vourzay, 1996, p. 467). C'est que ce modèle est issu des recherches universitaires : « *Il faut être « savant », même très savant pour enseigner le français ...* » : linguistique textuelle, sémiotique narrative, grammaire de texte, analyse marxiste, travaux de Dumézil, perspectives psychanalytiques, psychologie cognitive dès 1986 avec Michel Charolles. « *On reste étonné de la diversité des références scientifiques que l'on trouve dans Pratiques, et surtout la référence constante à des recherches nouvelles.* » (Vourzay, 1996, p.477). Avec ce cinquième modèle, « *on passe du style philosophico-épique [...], au style « scientifique », qui manipule terminologies, schémas et tableaux* ». (Vourzay, 1996, p. 477) et il « *va contribuer largement à fonder la didactique du français* » (Vourzay, 1996, p. 477).

La prescription du cinquième modèle vient de la revue *Pratiques*, qui intègre et vulgarise les recherches scientifiques. La composition est critiquée en raison de son caractère réactionnaire et assujettissant. Les savoirs doivent s'emparer des apports du matérialisme historique, de la psychanalyse et de la linguistique. Et dans le champ de l'écriture, Ricardou instituteur, théoricien et écrivain du Nouveau roman s'oppose au dogme de l'expression et de la représentation, fondé sur la méconnaissance. La didactique de l'écriture s'aventure dans le langage : écriture effervescente, en projet, avec la grammaire de texte. Plus tard, l'approche cognitive des années 80 intègre la question des processus rédactionnels. Globalement, les apports de la psychanalyse se font sentir : dans l'approche textuelle mais aussi dans une certaine conception du langage, celui du hiatus entre les mots et les choses.

1.2.6- Vers un sixième modèle : les ateliers d'écriture ?

A partir des années 80, fleurissent les ateliers d'écriture : ceux d'Elisabeth Bing, Aleph-atelier d'écriture d'Alain André ou ceux de Françoise Neveu (textes.net). L'auteur devient possible en tout un chacun, y compris chez l'élève. D'une part, l'habituelle frontière entre les écrivains professionnels et les non-professionnels est remise en question, y compris entre écrivains et élèves (Penloup, 2000). « *Les pratiques les plus ordinaires [des élèves], celles du quotidien, portent souvent les marques d'un travail et d'un*

²² Image libre de droits pour la version en anglais.

rapport à la langue qui se rapprochent par maints aspects d'un travail de ceux engendrés par l'écriture littéraire. » (id.). D'autre part, il s'agirait alors pour l'enseignant de travailler sur cette « tentation du littéraire » . Et une didactique davantage centrée sur l'élève que sur le contenu pourrait y puiser un modèle. En ce sens on peut y voir avec Vourzay un dernier modèle prescriptif qui insufflerait une certaine façon de penser l'enseignement/apprentissage et l'avènement de la place du sujet élève écrivain, scripteur, permettant de renouveler ainsi les images scripturales du sujet didactique. Je reprends à dessein la diversité des termes que l'histoire de la didactique a produite pour penser cet enseignement/apprentissage de l'écriture. Revenons encore un peu sur l'histoire du croisement des ateliers d'écriture et de l'école.

Le colloque de Cerisy de 1983, organisé par *Pratiques* (numéro spécial) invite le GFEN qui pratique les ateliers d'écriture. En 1992 à Montpellier, c'est un colloque du ministère de la Culture où était invité Marcel Bénabou pour l'Oulipo qui a évoqué les stages que Perec a animés. De même la Direction du livre organise les « Premières Rencontres Nationales d'Ateliers d'écriture » en 1993 à Arles.

Neveu envisage les ateliers d'écriture comme un lieu d'émergence de la voix singulière du participant, d'une écriture unique, loin de toute recette, et dans la plus grande liberté, même s'il y a une organisation réglée des ateliers. Cette approche a un rapport étroit avec la psychanalyse. En décrivant la racine de l'écriture, Neveu affirme que « *Ainsi, se retrouverait une mise à plat du psychique où viendraient intervenir peu ou prou toutes ses composantes telles qu'elles sont théorisées par Freud* » (Neveu, 2012, p. 116). Le travail de l'écriture est un « *lieu psychique* » qui permet la levée de la « *dormance* » par « *la dramatique de l'écriture* ». (Neveu, 2012, p. 119) Il entretient un lien avec le désir : « *Il se trouve que ce lieu du travail de l'écriture est aussi celui de l'érotique en général, « tendu vers un objet », de désir, le lieu central de la constitution et de l'expression du désir sensible de l'individu* » (Neveu, 2012, p. 117). En même temps l'écriture permet au sujet d'accéder à une assomption : « *Il s'agit donc d'un acte éminemment fondateur de l'individu dans toute sa réalité psychique et corporelle ; celui-ci serait précisément fondé sur l'idée d'une renaissance, accompagnée de toute sa dynamique sur quelque chose d'une « destruction » préalable, d'une déconstruction, d'une perte, en tout cas.* » (Neveu, 2012, p.118). C'est cette compréhension de l'écriture qui va courir dans la modélisation que je serai amenée à construire *in fine*.

Les ateliers s'adressent à une grande variété de publics : « *C'est en raison de cette diversité que nous avons estimé qu'il ne pouvait pas s'agir là d'un modèle de prescription de rédaction scolaire. Les ateliers d'écriture – et c'est d'ailleurs là leur intérêt – ne sont effectivement pas « scolaires » et font partie d'un marché dont la raison économique le distingue bien du marché typiquement pédagogique ou didactique.* » (Vourzay, 1996, p. 28).

1.2.7- Programmes actuels

Après cet historique situant la didactique de l'enseignement de l'écriture, je voudrais dresser un tour d'horizon de l'écriture dans les programmes actuels de lycée, à commencer par l'Education Nationale.

J'aborderai plus en détails ensuite les référentiels de l'Enseignement Agricole, d'abord parce que la classe dont j'ai fait l'observation en dépend et ensuite en raison de sa spécificité pédagogique, notamment sa longue tradition d'innovation.

Les programmes de lycée varient bien sûr selon les types de diplômes (MEN, 2010a ; MEN, 2010b ; MEN, 2009 ; MEN, 2011a ; MEN, 2011b ; MEN, 2010c). Mais ceux de CAP et bac pro partagent des objectifs communs : entrer dans l'échange oral, dans l'échange écrit, devenir un lecteur critique, tout cela dans le but de construire son identité culturelle. Quant au bac général et technologique, la dimension est d'emblée littéraire « *l'acquisition d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen* ».

Si la littérature est commune à tous les lycéens, la littérature a une plus grande place en lycée pro et les épreuves d'examen en témoignent en termes de corpus donné, mais aussi en termes de sujet d'examen, notamment la présence du commentaire composé au lycée général et technique. L'examen y est terminal et il y a aussi l'épreuve orale liée à un texte littéraire. En pro, le contrôle est continu et toujours en écrit en français. On analyse littérairement, mais autrement, avec une tâche décomposée, plus courte. On argumente aussi, plus brièvement, tandis que les lycées généraux et techniques s'attellent à la dissertation.

Les autres écritures plus « fictionnelles » (récit, dialogue, description...) sont présentes en lycée professionnel, à l'examen pour le CAP, mais pas au bac pro. L'écriture d'invention a remplacé l'épreuve de résumé-vocabulaire-discussion en lycée général et technique. On notera un intéressant travail de réécriture exigé en CCF²³ de CAP.

Notre observation de terrain se situant en bac pro en Lycée Agricole, faisons un focus sur son enseignement.

La rénovation de la voie professionnelle de 2009 instaure le bac pro en trois ans (MAAP, 2009 modifié en 2013)²⁴. Il est constitué d'une première année dite classe de seconde professionnelle, et d'un cycle terminal (classe de première et classe de terminale). Son organisation modulaire réunit la discipline du français à l'E.S.C.²⁵ et l'histoire-géographie, puis s'ajoute en terminale la documentation, cela afin de former à une culture humaniste. Les deux référentiels, EG1 en seconde puis MG1 sont construits dans une continuité autour de trois objectifs : entrer dans l'échange écrit, entrer dans l'échange oral et être un lecteur (critique). Concernant l'écriture, il s'agit de lier écrire/lire de sorte que « *Les écrits d'invention trouvent leurs sources et leur sens* » (MAAP, 2009). Les écrits argumentatifs demeurent, ainsi que « *les écrits méthodologiques ou à fonction métacognitive* » (MAAP, 2009), mais aussi les pratiques sociales d'écriture (écrits professionnels notamment). On constate donc la présence d'une écriture de

²³ C'est le travail de réécriture même qui est évalué : les écarts entre les versions produites en divers moments qui constituent ce CCF.

²⁴ Auparavant, le bac pro se déroulait en deux ans : Première et Terminale et les élèves accédaient à ce bac pro soit après une seconde générale, soit après un BEP, lui-même constitué en deux ans.

²⁵ Education socioculturelle.

fiction, à visée littéraire, d'une écriture de la littératie et des pratiques de référence professionnelles, ainsi que d'une écriture pour penser.

L'évaluation sommative en français est une épreuve ponctuelle terminale (EPT) commune à toutes les options. L'épreuve de deux heures est composée d'une « analyse d'un texte littéraire en deux ou trois questions » et de « la production d'un texte qui permet d'évaluer l'argumentation et l'expression ». « Le type d'écrit attendu s'inscrit dans une situation de communication définie par l'énoncé : récit à visée argumentative, dialogue, lettre, discussion, discours devant un public ». (MAAP, 2010). On se rapproche donc de l'écriture d'invention proprement dite, en demandant aux élèves de maîtriser quatre natures de texte, sachant que les annales montrent une préférence écrasante pour la lettre, le discours et le dialogue.

Ainsi le français en bac pro agricole ressemble de très près à celui de l'Education Nationale, tout en invitant à l'examen, à argumenter sous une forme fictionnelle et suit en cela le mouvement des lycées généraux et techniques avec l'écriture d'invention.

1.2.8- Synthèse sur l'évolution de l'enseignement de l'écriture

La prescription de l'enseignement de l'écriture a toujours été présente dans l'enseignement du français. On a vu que les instructions officielles laissent progressivement, davantage de place à l'élève dans l'enseignement de la rédaction, sans doute aussi sous l'impulsion du texte libre de Freinet. Le plan de Renovation pour le collège, et la circulaire de 1972 pour le primaire vont dans ce sens. Le programme de 1985 pour le primaire perpétue cette lancée : « *La pratique de l'expression écrite est indissociable de l'apprentissage de la lecture. L'école maternelle développe l'envie d'écrire ; l'école élémentaire, tirant parti de situations rendant nécessaire l'usage de l'écrit, conduit l'élève à rédiger de façon simple, et avec plaisir. Le maître engage l'élève à oser écrire, avec confiance et liberté, dans le jeu et dans l'exercice, seul ou avec ses camarades.* » . « *L'usage poétique* » a lui encore une partie spécifique. (« Programmes et instructions à l'école élémentaire. Arrêté du 15 mai 1985 », 2012). A partir de la réforme Haby du collège unique en 1975, le français poursuit le même esprit d'écriture : au texte libre, texte d'imagination ou d'observation, s'ajoutent des rédactions à partir d'un document visuel ou textuel et aussi le résumé en 6^{ème} et 5^{ème}. (« Le cycle d'observation (classes de 6e et de 5e des collèges) - Arrêtés du 14 mars 1977 et du 26 janvier 1978 », 2015). L'argumentation prend sa place de choix en fin de collège. Mais au lycée, le texte libre n'est plus de mise au vu des épreuves d'examen, l'écriture plus créative réapparaîtra avec l'arrivée de l'écriture d'invention au lycée, comme on l'a vu.

L'analyse des discours prescriptifs prend son sens, car les Instructions Officielles perdent du terrain et laissent en partie la place aux experts scientifiques dans le primaire. Par exemple, « *en distinguant la « production » de texte et sa « réalisation manuscrite ou typographique* », est formulé le conseil de la « *dictée à l'adulte* », initiation à un travail de correction et de réorganisation du texte ». (Vourzay, 1996, p.482). Ceux-ci montrent que la tâche est très complexe « *et précisent que c'est aux maîtres à trouver « les procédures pédagogiques susceptibles de gérer ces phénomènes de « surcharge cognitive* », inévitables tant que ne sont pas

acquis de nombreux automatismes (récupération immédiate des mots, des règles d'accord, des schémas de textes etc.). » (Vourzay, 1996, p. 481).

Dans le Secondaire, les discours des experts cherchent encore à s'imposer face notamment aux « programmes qui définissent les « savoirs » requis pour le concours de recrutement du secondaire : CAPES et Agrégation » (Vourzay, 1996, p. 483) dont Petitjean montre son obsolescence : pas de linguistique textuelle, de théories de l'énonciation, ou de pragmatique ... et surtout de la grammaire scolaire phrastique et son noyau dur morphosyntaxique.

Pour ce qui concerne la rédaction scolaire, on note une progression selon les catégories du discours : « En 6è : étude de la narration, repérage de l'argumentation ; En 5è et 4è : étude approfondie de la narration conduisant à maîtriser la description, et au passage de la description à l'analyse, donc à l'explication, qui prépare l'étude de l'argumentation ; -en 3è : étude de l'argumentation. » (Vourzay, 1996, p. 485). L'écriture dite d'invention fait son apparition comme activité hypertextuelle à côté des activités métatextuelles d'écriture que sont la dissertation et le commentaire composé. Concernant le bac pro en Agricole, tous les types de rédaction sont encouragés, mais l'examen évalue un écrit à caractère argumentatif dans une lettre, un récit, un discours ou un dialogue.

La place de la littérature est fondamentale, car elle « est surtout intimement liée à la conception de cet écrire » (Vourzay, 1996, p. 486-487). Les deux se fondent sur une éthique : « L'« écrire » à l'école est ou doit être, comme en littérature, une « pratique distinctive » pour l'individu – où l'individu se retrouve sujet d'une production singulière -, pratique utile aussi, il faut le croire, à une meilleure compréhension du monde et d'autrui ou de mots du monde où parle autrui. » (Vourzay, 1996, p. 486-487). La littérature impacte sur l'écriture scolaire : « selon la littérature de référence, l'« écrire » change de fonction. » (Vourzay, 1996, p. 486-487). On est passé de la référence à une littérature réaliste où « L'« écrire » sera transitif, on l'a amplement souligné, ou transparent par rapport au référent qu'il décrit et par rapport à celui qui décrit -instance auctoriale dont l'avatar est l'élève et dont on pourra juger la « sincérité et la « sensibilité » et l'« originalité » (Vourzay, 1996, p. 486-487). Entre ces deux modèles, Freinet et le plan de Rénovation ont fait office de transition en promouvant la poésie, espace d'expression personnelle.

L'écriture s'accompagne de l'émergence de l'élève auteur et on discerne une sorte d'émancipation, de libération de l'individu, en même temps. La normalisation des écrits et la rhétorique revisitée ont tendance à s'effacer (Dancel, 2001). Mais écrire à l'école, c'est toujours s'approprier une distinction où les valeurs laïques auraient supplanté les valeurs religieuses (Vourzay, 1996, p. 489). L'« écrit artistique » reste un modèle culturel qui s'obtient par un rituel historicisé induisant un certain rapport à littérature et à l'écriture :

« rituel ascétique d'une observation minutieuse des choses du monde, quand domine, à l'école, le paradigme de la littérarité référentielle ; rituel des échanges entre pairs, par où advient le besoin de communiquer quelque chose de soi, de son rapport au monde, quand l'expression poétique notamment est perçue comme expression naturalisée de l'authentique essence humaine [...] ; rituel de la motivation à la communication (orale et écrite), de l'imprégnation et structuration (implicite ou explicite) de la langue (adulte), et rituel aussi du jeu de création

poétique qui aiderait à libérer l'enfant dans son langage, [...] ; rituel enfin de la distanciation outillée théoriquement par rapport à l'activité d'écriture » (Vourzay, 1996, p. 489).

Enfin, l'enseignement de l'écriture a connu réellement deux seul rituels outillés d'apprentissage, d'abord avec Freinet « *l'inventeur de l'outillage technique (« pédotechnique ») : l'imprimerie et le réseau d'échanges* » (Vourzay, 1996, p. 490), puis avec la revue *Pratiques* et l'outillage scientifique : « *L'attitude constante de Pratiques a été, et est toujours, à l'égard de la rédaction scolaire, la recherche constante d'une théorie de l'écriture, fondées sur des règles issues des théories [...] On ne peut apprendre aux élèves à écrire qu'en développant chez eux ce que l'on peut appeler la conscience métalinguistique* » (Vourzay, 1996, p. 490).

Ces rituels d'apprentissage sont d'ailleurs interrogés et révèlent « *le problème de « l'impact des savoirs théoriques (du métacognitif) sur les pratiques textuelles des élèves.* » C'est d'ailleurs Michel Charolles lui-même qui le pose. » (Vourzay, 1996, p. 492). On critique Freinet : « *rêverie illusoire, errements sans fondement, voire charlatanisme* » (Vourzay, 1996, p. 492) et aussi *Pratiques* : former de bons lecteurs aide-t-il l'écriture ? N'y a-t-il pas un danger normatif dans « *l'imposition d'un modèle de « bon texte » de « bon récit* », en particulier, en fonction des règles de structure textuelle » ? (Vourzay, 1996, p. 492-493).

La didactique du français s'est construite, a délimité au fur et à mesure ses objets et ainsi agrandi son champ. Elle se pense également de façon transversale et appartient aussi aux enseignants d'autres disciplines : « *une possible de la discipline « français » : elle ne serait plus, finalement, que le lieu des apprentissages strictement linguistiques et des textes narratifs-littéraires ; les autres dimensions (textuelle et communicationnelle) sont transversales et relèvent de toutes les disciplines* » (Daunay, 2016), par exemple, la communauté discursive de Bernié ou le champ conceptuel de Vergnaud.

La discipline « français » se concentrerait dans tous les sens du terme sur la dimension linguistique et les textes disons de fiction et à visée esthétique, de sorte que langage et écriture personnelle se retrouveraient face à face en attente d'un dialogue à entendre. « *L'enseignement de l'écriture se trouve confronté au paradoxe de sa double mission : développer des compétences qui permettent aux élèves de produire du générique, du reconnaissable, du régulier, et, dans le même temps, stimuler la singularité de chaque auteur en puissance qu'est chaque élève.* » (Dufays & Plane, 2009, p. 23). Par ailleurs même si les ateliers d'écriture n'ont pas fait d'entrée magistrale dans l'école pour les raisons évoquées, leur succès est palpable et désigne le lien entre développement personnel et développement de l'écriture. Finalement comment la psychanalyse, l'élève et l'écriture peuvent-ils se penser à l'école ?

L'écriture a toujours été un objet d'enseignement, tout en connaissant des changements : montée des experts, émergence de l'élève, pendant que la littérature a constamment impacté son enseignement. Celui-ci a connu deux outillages importants : pratique avec Freinet et scientifique avec la revue *Pratiques*. C'est dans le cadre de la constitution progressive de la didactique du français que l'enseignement de l'écriture a évolué.

1.3-La recherche clinique sur l'apprentissage de l'écriture en classe de français

En tant qu' « *espace de recherches* » (Reuter, 2013, p. 66), la didactique du français se déploie sur de nombreux champs théoriques auscultant tant que faire se peut toutes les facettes du sujet didactique. Au vu de cette « *extrême diversité dans les manières d'envisager l'écriture à l'école* » (Doquet, 2013, p. 42), je vais poursuivre cette présentation en me limitant à la recherche clinique. C'est donc l'orientation clinique psychanalytique sur l'apprentissage de l'écriture, en classe de français à l'école que je vais m'employer à présenter, en dehors de la formation adulte ou de ses aspects thérapeutiques.

Selon Adeline (2010), l'accès à l'écriture à l'école maternelle suppose un travail psychique important : de séparation, qui nécessite l'objet transitionnel de la page blanche, sorte de peau maternelle, sorte de moi-peau (Anzieu, 1985). Il s'agit d'un remaniement psychique important chez l'enfant qui doit renoncer aux aspects sensoriels et réceptifs de la parole orale. Il passe de l'éco-tactile à l'écrit. Adeline précise que l'écriture a une fonction de réparation et de représentation de l'objet. Elle reconstitue le moi et l'objet simultanément détruits et qui subsisteraient vides et morts. Il s'agirait par l'écriture de surgir de soi, du narcissisme originaire, par le jeu selon Winnicott (Adeline, 2010).

Dans les classes plus âgées, on creuse les liens entre histoire du sujet et écriture. C'est une aventure intérieure (Benameur, 2009, p. 93-95) et les sujets en grande difficulté d'écriture peinent à aborder l'autobiographie. Ilaria Pirone fait une approche clinique de la narrativité adolescente composée du rapport au temps du processus fictionnel et du rapport à l'autre (Pirone, 2013, p. 37-52).

Par ailleurs, la psychanalyse éclaire la question du travail de la pensée : l'écriture en classe place le sujet-élève face au travail psychique de la pensée (Étienne, 2009, p. 65-82). C'est que l'élève travaille aussi sa langue en français, au contact des œuvres, de l'écriture et de la maîtrise de la langue. Et ce travail doit se faire (Lenoble, 2009, 97-104). Dans la même direction, l'insu de la langue, soit Lalangue et la division du sujet sont primordiaux dans l'apprentissage. La maîtrise de la langue travaille sur la norme et contre Lalangue qui est naturellement boiteuse. (Paveau, 2009, p. 105-116).

En outre, la confiance de l'enseignant est un élément fondamental dans l'apprentissage de la lecture et l'écriture (Seknadje-Askénazi, 2009, p. 55-63). Les aspects transférentiels sont au cœur de l'apprentissage et la question de l'adresse importe.

En même temps, l'écriture y est présentée comme une activité sans dialogue (Nassif, 2009, p. 85-92), loin de la communication qui met en jeu le transfert en tant qu'actualisation des désirs inconscients sur certains objets.

Toutefois la dimension psychanalytique dans l'écriture n'est pas une évidence. Quand Bertucci réfléchit à la notion du sujet en lien avec l'écriture, la psychanalyse n'apparaît pas comme contributrice, hormis à travers l'exemple littéraire d'un Proust ou Joyce et de la pensée de Ricoeur sur l'identité narrative : « *qui naît à un moment où le récit se fait et qui se présente de prime abord comme une manière « d'histoire non encore racontée » pour utiliser par comparaison que donne P. Ricoeur de la*

psychanalyse. » (Bertucci, 2007, p. 17). L'auteur parle alors de « *cogito brisé* » (p. 17) et évoque la formule de Rimbaud « *je est un autre* » (p. 18), soulignant sans le dire la question de la division et de l'étrangeté du sujet face au moi, et cela dans le cas des écrivains. Finalement quand psychanalyse et pédagogie se croisent en classe de français, c'est plutôt sous le mode de la lecture (Le Bouffant & Delas, 1986, p. 22-30).

Ainsi on peut regretter que cette recherche psychanalytique sur l'apprentissage de l'écriture demeure encore restreinte.

Si la psychanalyse a fait une percée dans la didactique du français, elle apporte sa contribution davantage sur le texte (on pense à la Textanalyse) que sur le sujet. La recherche clinique sur l'apprentissage de l'écriture en classe de français est peu étendue.

1.4-Les acquis nécessaires à l'écriture

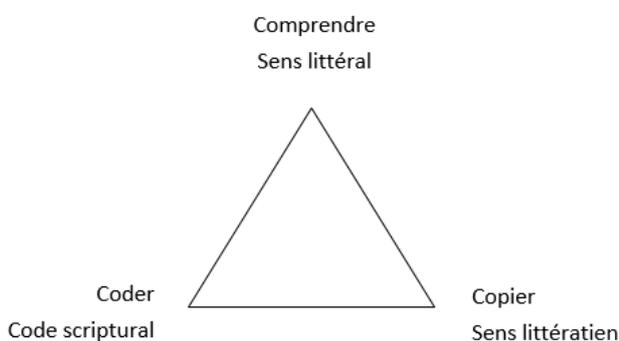
Avant toute chose, on précise que présenter les acquis nécessaires à l'écriture reflète une conception de l'apprentissage de l'écriture, car cela revient à poser la question de comment on apprend à écrire. Et on ajoute que ces prérequis sont datables. Primo le comment reste encore à explorer. Deuxio la compétence en écriture est mouvante. Ce n'est pas toujours une ascension continue et tranquille. Pour autant on peut présenter certains acquis utiles à l'écriture de la fiction au lycée professionnel.

De quoi un humain a-t-il besoin pour acquérir cet apprentissage de l'écriture ? A la fois d'éléments de nature didactique centrée sur le contenu : linguistique, mais aussi centrée sur le sujet : sociaux et psychique. A l'orée de nos deux champs d'investigation - didactique et clinique - de notre questionnement, cette partie nous invitera alors ensuite, à aborder les concepts et notions psychanalytiques qui jalonnent notre réflexion.

1.4.1-1er niveau linguistique : le triangle scriptural ou les trois acquis fondamentaux : sens, copie, code.

Le triangle scriptural (Billouet, 2010, p. 89) reproduit ici, présente trois dimensions de l'écriture : expression d'un sens, respect du code et inscription du tracé.

Copier renvoie à la dimension graphique, visuelle et physique de l'écriture. Il s'agit du *ductus*, mot latin provenant du verbe « ducere » : tirer, conduire, diriger ; soit tracer en particulier les lettres, manipuler les



2 schéma du triangle scriptural de Billouet.

outils, les supports, en envisageant évidemment l'ordinateur et le traitement de texte. Acquis issus d'apprentissage perceptifs et moteurs pour les traces graphiques, ils sont aussi issus d'apprentissage symbolique pour former les lettres. Cela suppose également une distinction des lettres et de leurs sons

(on pense alors aux troubles de la dyslexie et de la dysorthographe). Il faut savoir relier les lettres, héritage gréco-latin de la cursive, également séparer correctement les mots, comme on le fait depuis le Moyen-Âge et aussi ponctuer, comme on le fait depuis la Renaissance. Cela suppose une maîtrise de la langue orale : discriminer les sons, avoir conscience de l'unité d'un mot²⁶.

Coder signifie respecter les normes de la langue française, pour le dire vite « ne pas faire de fautes » : cela concerne donc l'orthographe grammaticale et syntaxique, mais aussi la correction des tournures correctes et valorisées, le registre de langue.

Comprendre concerne la cohérence du texte : soit encore la grammaire de phrase mais aussi la grammaire de texte, comprenant une maîtrise des types, genres, catégories de textes (les avoir fréquentés pour les produire, bref un lire-écrire).

Ces trois dimensions ne forment pas une chronologie faisant se succéder la maîtrise du tracé littérarien (par exemple en maternelle la motricité fine), puis du code (en cycle 1, la précision de la copie) et enfin du sens littéral (la rédaction en cycle 2), mais leurs exigences se renforcent l'une l'autre (Billouet, 2010). La maîtrise du langage oral est en lien avec celle de l'écrit. La thèse de la phonographie repose sur le fait que l'écrit note de l'oral, il est le substitut d'un énoncé entendu ou prononcé. Il est indubitable que l'être humain commence par parler avant d'écrire, mais l'écrit ne se limite pas à une notation de l'oral, il a une spécificité. Dans la dictée à l'adulte²⁷, l'enfant qui ne sait pas encore écrire doit transmettre à l'adulte un oral scriptural, un énoncé transmis par la voie orale, mais élaboré comme un écrit. Il doit « parler l'écrit » (Billouet). Entre l'oral oralisé et l'écrit silencieux et tracé, il faut distinguer divers états de la langue : l'oral scriptural ou l'écrit verbal (par exemple le verbatim).

Cette réflexion sur l'oral pose la question du sens : il se construit avant la mise à l'écrit puisque l'enfant construit des textes. En même temps, le sens se construit avec la production écrite : le(s) brouillon(s) mettent à jour progressivement un sens, le texte s'épaissit (Bucheton, Alexandre, & Jurado, 2014), la page est un outil cognitif (Goody, 1979).

Grâce au *tracé* visitant les trois angles, circulant entre eux et lui donnant son alchimie, le triangle scriptural se comprend comme un ensemble : « écrire c'est coder le geste graphique en vue de produire du sens » (Billouet, 2010, p. 225).

1.4.2-2ème niveau social : les postures, les formes sociales.

L'opacité blanche de l'intérieur du triangle cache des savoirs invisibles en lien avec le rapport au savoir et à l'écriture. Le concept de posture désigne un acquis nécessaire, mais moins visible pour écrire (Bucheton, Alexandre, & Jurado, 2014). Ecrire ce n'est pas utiliser une maîtrise de la langue, voire du texte, c'est résoudre un problème, cela demande une compétence, or les compétences dépendent de nombreux facteurs familiaux, sociaux et scolaires. Outre les acquis enseignés habituellement, il existe

²⁶ Petite, ma cousine aimait bien les actrices Sophie Alorène et Romich Neider.

²⁷ La dictée à l'adulte introduite en 1995 en cycle 1, de Laurence Lentin.

aussi les acquis peu ou pas enseignés, savoirs cachés de l'écriture, qui ne font pas partie des savoirs académiques et qui sont des savoirs sociaux et scolaires implicites. Les bons élèves savent ce qui est autorisé ou non de dire à l'école, quelles formes discursives, quel lexique, quelle graphie, quelle énonciation adopter : « *Ces calculs référentiels et communicationnels font partie de leur métier d'élève adapté au système* » (Bucheton, Alexandre & Jurado, 2014, p.35). Par exemple, lors d'une argumentation en classe, l'élève compétent préférera un exemple tiré de Racine ou Corneille plutôt que d'un film d'action. Dans une rédaction, il évitera les mots grossiers, même si cela semble réaliste. Et les auteurs remarquent que sans l'acquisition de certaines postures, les échecs apparaissent chez certains élèves, pendant que « *les enfants d'enseignants sont très forts à ce jeu* ».

Dans un ordre similaire, maîtriser l'écrit est facilité, quand on considère le langage comme objet et pas seulement comme moyen. Les formes sociales en lien avec les catégories sociales et professionnelles ont elles-aussi un impact (Lahire, 2000).

Ce deuxième niveau des acquis est souvent sociologique et relève du rapport au savoir ou de l'écriture sur lequel nous reviendrons plus amplement.

1.4.3-3ème niveau psychique et inconscient.

Le rapport au savoir s'enrichit d'une dimension psychanalytique. Il y a des acquis nécessaires, de cet ordre pour maîtriser l'écrit, parce qu'écrire induit un investissement affectif. Billouet pose quatre aspects de la maturation inconsciente de l'enfant nécessaires à l'écriture :

« 1 - *L'enfant entre dans l'écriture comme il entre dans la parole : par le maniement symbolique de l'absence, par le refoulement et les castrations symboligènes, par le geste de l'écrire.*

2 - *Un enfant peut se mettre à écrire quand il n'a plus peur de ses rêves. Ses désirs peuvent alors s'énoncer en rébus, c'est-à-dire en écriture. Il écrit quand il n'est pas trop près de l'autre ou fondu en lui, quand, fille ou garçon, il peut dire son nom et son adresse, c'est-à-dire quand la métaphore paternelle a suffisamment opéré dans sa vie pour qu'il parle.*

3 - *Un enfant peut écrire lorsqu'il franchit le pas où son corps, toujours déjà de l'Autre, n'est pas à lui, mais sien néanmoins, dans une relation d'appartenance toute symbolique au corps, au nom et au désir.*

4 - *Le refoulement de l'image du corps permet que la lettre soit autre que son corps tout en demeurant corps. La lettre vécue et pratiquée comme autre corps le laisse libre d'écrire librement. » (Billouet, 2010, p. 161-208).*

Refoulement, symbolique, corps à corps, castration symboligène, rêve et rébus : je vais creuser ces divers aspects.

Tout d'abord, le refoulement joue effectivement un rôle essentiel dans l'apprentissage de l'écriture, dans ses dimensions graphique comme symbolique. L'enfant doit avoir accédé aux diverses castrations symboligènes qui humanisent le sujet en lui faisant accepter le manque et en orientant le désir vers un nouvel objet, acceptable dans la vie sociale. « *Adjoindre l'adjectif symboligène au mot de castration me paraît important. Il donne à ce dernier terme le sens qu'il a en psychanalyse. En effet, le mot « castration » signifie en français la mutilation des glandes sexuelles, donc une atteinte physique, qui rend stérile irréversiblement*

l'individu castré. Or le mot de castration, en psychanalyse, rend compte du processus qui s'accomplit chez un être humain lorsqu'un autre être humain lui signifie que l'accomplissement de son désir, sous la forme qu'il voudrait lui donner, est interdit par la Loi. Cette signification passe par le langage, que celui-ci soit gestuel, mimique ou verbal. » (Dolto, 1984, p. 78). C'est que les diverses castrations symboligènes que traverse le sujet lui permettent de s'émanciper du corps à corps en acceptant de céder sur un désir interdit, en le refoulant, grâce à la communication qui l'entoure et qui lui fait accéder à un stade différent, le promouvant vers plus d'autonomie, vers la culture aussi. C'est « *une humanisation au sens de créativité autant que d'éthique* » (Dolto, 1984, p. 80).

Dolto distingue quatre castrations symboligènes, permettant au sujet de prendre son autonomie dans l'humanité, pour la paraphraser. Et chacune d'elles va créer du refoulement qui donnera l'assise de la lettre dans l'inconscient. Le travail de Dolto est à comprendre avec celui de Pommier sous l'égide freudienne du Fort-da. Je veux rappeler ces quatre castrations sur lesquelles je m'appuierai ultérieurement dans l'analyse des résultats.

La castration ombilicale s'opère à la naissance physiquement « *mais son rôle symboligène pour le nouveau-né est indélébile, et marque de modalités émotionnelles premières sa venue au monde en tant qu'être humain, homme ou femme, accueilli selon son sexe dont son corps témoigne pour la première fois, et selon la façon dont il est accepté tel qu'il est, frustrant ou gratifiant pour le narcissisme de chacun des parents. / Ce qui sépare le corps de l'enfant du corps de sa mère, et qui le fait viable, c'est la section du cordon ombilical et sa ligature.* » (Dolto, 1984, p. 90). Le sujet accède à la séparation corporelle d'avec la mère et respire seul.

La castration orale « *signifie la privation imposée au bébé de ce qui est pour lui le cannibalisme vis-à-vis de sa mère : c'est-à-dire le sevrage, et aussi l'empêchement de consommer ce qui serait poison mortifère pour son corps, soit l'interdit de manger ce qui n'est pas alimentaire, ce qui serait dangereux pour la santé ou la vie.* » (Dolto, 1984, p. 99). Le cannibalisme est interdit au sujet qui est sevré du sein et qui en contrepartie « *aboutit au désir et à la possibilité de parler* » (Dolto, 1984, p. 99), d'où son importance pour notre question.

La castration anale comprend deux dimensions, d'abord l'accession à l'autonomie de l'enfant : « *La première, qui se désigne comme un second sevrage, est synonyme de la séparation entre l'enfant, devenu capable de motricité volontaire et agile, et l'assistance auxiliaire de sa mère pour tout ce qui est le « faire » nécessaire à la vie dans le groupe familial* » (Dolto, 1984, p. 107). Deuxièmement cela consiste en « *l'interdit signifié à l'enfant de tout « agir » nuisible, de « faire » à un autre ce qu'il n'aimerait pas qu'un autre lui fasse.* » (Dolto, 1984, p. 107). La nuisance à soi ou autrui est interdite au sujet qui accède à l'autonomie motrice. On note que la motricité fine va être importante dans l'écriture.

Enfin il y a la castration génitale primaire « *c'est-à-dire la découverte par l'enfant de son sexe et de ce qu'il n'appartient qu'à ce sexe et de ce que ça signifie pour l'avenir...* » (Dolto, 1984, p. 184) et la castration œdipienne : « *C'est là que le père peut et doit donner à son fils ce que nous appelons, en psychanalyse, la castration ; lui déclarer : « Il est impossible à jamais qu'un fils aime sa mère comme un autre homme l'aime. Ce n'est pas parce que tu es petit et moi grand, c'est parce que tu es son fils et que jamais un fils et sa mère ne*

peuvent vivre l'union sexuelle et engendrer des enfants. »²⁸ (Dolto, 1984, p. 188). Le sujet accède à la limite de l'inscription de son sexe puis à l'interdit de l'inceste.

Donc, les castrations permettent à l'enfant d'avoir une image et la possession de son corps, puis de parvenir au statut d'un moi qui dit « je ». Outre la maîtrise du langage et ces castrations symboligènes, l'écriture engage la motricité, sous un mode symbolique important, le petit d'homme doit prendre de la distance vis-à-vis du langage oral et du corps. On écrit à l'absent dont on est séparé, par les castrations. Ainsi le sujet a compris que l'absence d'un objet de son champ de vision, par exemple la mère, n'empêche pas qu'il continue d'exister. C'est le jeu du Fort-Da (Freud, 2001, p. 51-54). Parler c'est convoquer l'invisible par un son, et écrire par une trace sur la feuille. En même temps il faut dépasser la dimension graphique de l'écriture et accéder à sa dimension symbolique, la lettre n'est pas un dessin, elle est un symbole. Il faut donc refouler la dimension plastique et aussi la peur de l'absence. Les castrations fonctionnent sur le refoulement de l'image du corps au profit du symbolique. Le corps ne disparaît pas, il est repoussé dans l'inconscient et apparaît de façon transformée dans la lettre, qui va re-présenter le corps (Pommier, 1993). Le refoulement est bien une condition de l'entrée dans l'écriture et l'écriture un retour du refoulé portant la trace de l'interdit.

Et c'est aussi au Symbolique qu'est liée la question du rêve en tant que rébus. Les rêves sont une écriture sous forme d'images, à prendre au sens littéral, au pied de la lettre, d'où la notion de « rébus ». Car cela repose sur l'hypothèse lacanienne que « *l'inconscient est structuré comme un langage* ». Il faut que le Symbolique, lieu de l'Autre et du langage selon Lacan soit suffisamment institué. Et cette institution va de pair avec la division : « *Etre capable d'écrire revient à avoir commencé à intégrer sa propre division de sujet* » (Duval Héraudet, 2004).

On voit donc que l'entrée dans l'écriture est aussi liée à la question de l'absence et à la dimension du langage, éléments que nous développerons à part, tant ils sont importants. Pour l'heure je souhaite seulement poser le point de jonction entre langage et maturation de l'enfant, à savoir : le corps.

L'enfant grandit physiologiquement, c'est le schéma corporel, et psychologiquement, c'est l'image inconsciente du corps. Cette image inconsciente du corps est « *la synthèse vivante de nos expériences émotionnelles : interhumaines, répétitivement vécues à travers les sensations érogènes électives, archaïques ou actuelles. Elle peut être considérée comme l'incarnation symbolique inconsciente du sujet désirant* » (Dolto, 1984, p.22). Quant au schéma corporel, c'est « *une réalité de fait, il est en quelque sorte notre vivre charnel au contact du monde physique. Nos expériences de notre réalité dépendent de l'intégrité physique de l'organisme, ou des lésions transitoires ou indélébiles, neurologiques, musculaires, osseuses, et aussi de nos sensations physiologiques viscérales, circulatoires – on les appelle encore coenesthésiques.* » (Dolto, 1984, p. 18).

L'articulation entre image du corps et schéma corporel se fait par la communication humanisante et les castrations, qui élaborent le narcissisme. « *On peut dire que c'est de seconde en seconde que le narcissisme d'un sujet reconduit le contrat du sujet désirant avec son corps. C'est cela vivre, pour un être humain.* /

²⁸ Dolto joue sur les italiques remis droit ici, en raison de la citation.

Ce contrat qui lie le sujet à son corps est la mystérieuse énigme de chaque être humain. » (Dolto, 1984, p. 370- 371).

Cette articulation est en mouvement du fait de la croissance physiologique et de la maturation psychique. Elle rencontre parfois des difficultés, par exemple lorsque des castrations symboligènes ne sont pas (totalement) faites. Ainsi l'énigme du corps demeure, c'est un « *contrat* » perpétuel.

Le refoulement lié aux castrations permet de passer au Symbolique et de refouler cette image du corps. Or si cette articulation impacte le sujet dans son rapport à l'énigme du corps, elle va impacter aussi l'écriture, comme retour du refoulé de cette énigme, selon Pommier (1993).

Puisque c'est cette orientation que nous avons prise pour examiner l'apprentissage du français, nous allons examiner maintenant les questions de langage et de psychanalyse.

Les acquis nécessaires à l'écriture sont d'ordre divers : linguistique, social et psychique. Sur ce dernier point, les castrations symboligènes détachent du corps à corps, pour engager dans la parole, la motricité fine, l'accès au Symbolique et la compréhension de l'absence. En outre la maturation psychique travaille l'énigme du corps qui résonnera en écho dans le langage à travers le retour du refoulé qu'est la lettre.

2-Psychanalyse et langage

L'histoire de l'apprentissage de l'écriture au sein de l'enseignement du français nous a montré comment l'élève a pris lentement une place. Les situations scolaires comme la recherche considèrent sa place, sa place de sujet didactique, et ici sa place de sujet de l'inconscient, en tant que dimension psychanalytique. C'est ce champ qu'il est l'heure d'examiner maintenant. A quels aspects du savoir psychanalytique ai-je eu recours pour traiter l'apprentissage de l'écriture chez le sujet ? La découverte freudienne de l'inconscient s'accompagne d'autres révolutions concernant en premier la conception du langage. Freud, puis Lacan dans son « retour à Freud », soulignent la nature verbale de l'inconscient et, pour qui réfléchit sur l'écriture, les répercussions sont capitales. Je veux donc en explorer l'écho depuis l'entrée dans le langage et la division du sujet jusqu'à ses effets dans l'écriture, ce langage inscrit sur le Réel du papier.

2.1-Affirmation de l'inconscient

L'inconscient que je convoque a une histoire dont les étapes éclairent sa nature. Issu de la deuxième topique, on va voir en quoi il déloge le moi de sa situation de maîtrise.

2.1.1- Freud

Ce concept d'inconscient est mis au point par Freud en 1915 avec son article « L'inconscient », dans le cadre donc de la première topique autour de la trilogie : conscient, inconscient et préconscient.

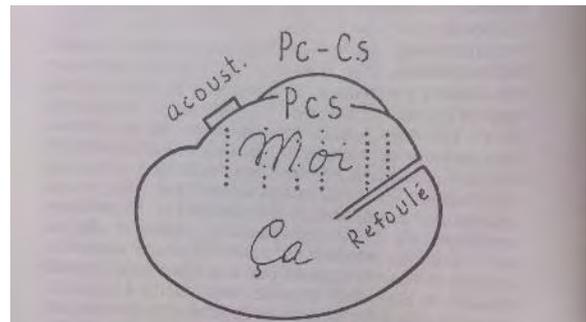
« Le noyau de l'ics consiste en représentances de pulsion qui veulent éconduire leur investissement, donc en motions de souhait. Ces motions pulsionnelles sont coordonnées les unes aux autres, existent sans être influencées les unes à côté des autres, ne se contredisent pas les unes les autres. Lorsque deux motions de souhait,

dont les buts ne peuvent que nous paraître incompatibles, sont simultanément activées, les deux motions ne se soustraient pas par exemple l'une de l'autre ou ne se suppriment pas l'une l'autre, mais elles concourent à la formation d'un but intermédiaire, d'un compromis.

Il n'y a dans ce système, pas de négation, pas de doute, pas de degrés de certitude. Tout cela ne sera mis en place que par le travail de la censure entre lcs et Pcs. La négation est un substitut du refoulement appartenant à un stade supérieur. Dans l'ics, il n'y a que des contenus plus ou moins fortement investis. » (Freud, 2010e, p. 69).

A partir de 1920, avec la deuxième topique, l'inconscient ne se distingue plus en trois « lieux » dont l'inconscient qui se définissait alors par opposition aux autres, mais concerne les trois nouveaux « lieux » à savoir : ça, moi et surmoi. Ainsi écrit Freud en 1923 dans *Le ça et le moi* :

« Un individu, donc, est selon nous un ça psychique, inconnu et inconscient, à la surface duquel est posé le moi qui s'est développé à partir du système Pc comme de son noyau. Si nous cherchons à figurer les choses graphiquement, nous ajouterons que le moi n'enveloppe pas complètement le ça, mais seulement dans les limites où le système Pc constitue sa surface, donc à peu près comme le disque germinatif est posé sur l'œuf. Le moi n'est pas nettement séparé du ça, il fusionne avec lui dans sa partie inférieure.



3 illustration de Freud (2001, p.236)

Mais le refoulé lui aussi se fond avec le ça, il n'est qu'une partie de celui-ci. Le refoulé n'est nettement séparé du moi que par les résistances du refoulement tandis que par le ça, il peut communiquer avec lui. » (Freud, 2001, p. 236-237).

L'inconscient prend donc une place plus importante et « gangrène » le moi et le surmoi. « En effet, si on retrouve dans l'instance du Ça les caractéristiques principales du système lcs, les autres instances – moi et surmoi – se voient reconnaître aussi une origine et une part inconscientes » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 199). Et le système garde sa nature dynamique :

« La division du psychique en conscient et inconscient est la présupposition fondamentale de la psychanalyse : elle seule lui donne la possibilité de comprendre les processus pathologiques aussi fréquents qu'importants de la vie de l'âme, et de les faire entrer dans le cadre de la science. Encore un fois et en d'autres termes : la psychanalyse ne peut se situer l'essence du psychique dans la conscience comme une qualité psychique, mais doit considérer la conscience comme une qualité du psychique qui peut s'ajouter à d'autres qualités ou rester absente. » (Freud, 2001, p. 223).

Cette nature de l'inconscient, « premier Schibboleth de la psychanalyse » (Freud, 2001, p. 223), change considérablement la situation de l'individu : le sujet véritable selon Freud est celui de l'inconscient et par conséquent le moi perd de son importance, car ce n'est pas lui qui mène l'individu. Voilà en quoi consiste la troisième dénégation que la science inflige « à l'égoïsme naïf de l'humanité ». Après l'héliocentrisme de Copernic et la théorie de l'évolution de Darwin : « Un troisième démenti sera infligé à

la mégalomanie humaine par la recherche psychologique de nos jours qui se propose de monter au moi qu'il n'est seulement pas maître dans sa propre maison, qu'il en est réduit à se contenter de renseignements rares et fragmentaires sur ce qui se passe, en dehors de sa conscience, dans sa vie psychique. » (Freud, 2010a, p. 343- 344).

2.1.2-Lacan

Cette démolition métaphysique doit être soulignée, car elle a un impact majeur, jusque dans le langage qui ne peut plus être considéré comme un simple outil de communication. Lacan, lecteur de Freud va creuser ce sillon : « *Il faut, sur l'Inconscient, de l'expérience freudienne aller au fait. / L'inconscient est un concept forgé sur la trace de ce qui opère pour constituer le sujet. / L'Inconscient n'est pas une espèce définissant dans la réalité psychique le cercle de ce qui n'a pas l'attribut (ou la vertu) de la conscience.* » (Lacan, 1971a, p. 194). Ainsi, Dans *Position de l'Inconscient*, il reprend ces deux traits notés par Freud. Primo parler de sujet, c'est parler de sujet inconscient, véritable sujet, et deuxio l'inconscient n'est pas cantonné à une partie du psychisme, mais infiltre tout le psychisme y compris dans ses manifestations conscientes. La place de l'inconscient est de plus en plus importante et affirmée et le moi est réduit à portion congrue : « *La seule fonction homogène de la conscience est dans la capture imaginaire du moi par son reflet spéculaire et dans la fonction de méconnaissance²⁹ qui lui en reste attachée.* » (Lacan, 1971a, p. 196).

2.2-Primat du langage dans l'inconscient

Je vais me pencher sur le langage, soit la « *fonction d'expression de la pensée et de communication entre les hommes, mis en oeuvre au moyens de système de signes vocaux (parole) et éventuellement de signes graphiques (écriture) qui constitue la langue* », selon Le Robert (1993). La langue, quant à elle, est commune à un groupe social, le français par exemple. On peut reprendre les distinctions de Saussure : le langage c'est la langue et la parole et la langue, c'est le langage, sans la parole (Saussure, 2005).

En quoi le langage est-il si conséquent dans son rapport à l'inconscient ? Comment s'articule-t-il à lui ? Répondre à ces deux questions vont permettre d'éclairer le nœud de l'écriture.

2.2.1-Freud

Le langage est fondamental dans l'interprétation des phénomènes inconscients. Dans *L'interprétation du rêve* en 1899, Freud nous montre que ceux-ci se construisent à partir d'un « *matériel de pensée* » (Freud, 2012, p. 156) qui devient le contenu manifeste du rêve par la condensation et le déplacement afin de dépasser la censure. Cette écriture en images doit être décodée tel un rébus. Et Freud analyse longuement le texte du rêve de l'injection faite à Irma qu'il produit, et il se penche sur les mots qu'il contient : hall, gorge, dysenterie ... pour en faire l'analyse (Freud, 2012, p. 142-156). Cette même année, il adopte la libre association pour la cure en 1889 après avoir abandonné l'hypnose en 1896.

²⁹ C'est là que s'origine la réflexion de Ricardou, Halté, bref des « *gens de Pratiques* ».

Avec *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient* en 1905, il se penche sur l'importance du langage en lien avec l'inconscient. Le « witz » ou mot d'esprit est le fruit d'un esprit ludique et rapide qui assemble des aspects dissemblables dans un travail de condensation et qui met au jour quelque chose de caché ce qui stupéfait et ravit l'auditoire. Ainsi Heine place dans la bouche d'un de ses personnages le mot « *famillionnaire* » pour caractériser l'attitude du baron Rothschild (Freud, 1993b, p. 56-63).

2.2.2-Lacan

Lacan poursuit ce chemin en radicalisant la position de Freud :

« Car s'y pour admettre un symptôme dans la psychopathologie psychanalytique, qu'il soit névrotique ou non, Freud exige le minimum de surdétermination que constitue un double sens, symbole d'un conflit défunt par-delà sa fonction dans un conflit présent non moins symbolique, s'il nous a appris à suivre dans le texte des associations libres la ramification ascendante de cette lignée symbolique, pour y repérer aux points où les formes verbales s'en croisent les nœuds de sa structure, - il est déjà tout à fait clair que le symptôme se résout tout entier dans une analyse du langage, parce qu'il est lui-même structuré comme un langage, qu'il est langage dont la parole doit être délivrée. » (Lacan, 1970, p. 147).

C'est ainsi que Lacan va définitivement celer ensemble langage et inconscient en la formule : « C'est même pourquoi l'inconscient [...] est structuré comme un langage. » (Lacan, 1971a, p. 233).

L'inconscient est une qualité psychique qui peut apparaitre dans les trois instances : ça/moi/surmoi. Finalement le véritable sujet est celui de l'inconscient. Il se manifeste : rêves, lapsus, witz ... ce que Lacan nomme formations de l'inconscient, à la suite de Freud. Celles-ci apparaissent dans une écriture, une sorte de rébus des représentations de pensée, d'où la conclusion que l'inconscient est structuré comme un langage.

43

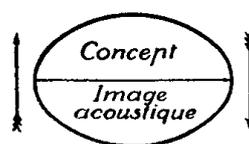
2.3-Théorie du signifiant

Si le langage est (la) matière de l'inconscient, on va devoir convoquer la linguistique, à l'imitation de Lacan qui s'est saisi de son enseignement en l'intégrant à la psychanalyse, pour aboutir, depuis le structuralisme linguistique, à la théorie du signifiant. Cette nouvelle donne nous définitivement le mouvement incessant de l'inconscient dans le langage.

a-Dans la suite des travaux de Saussure

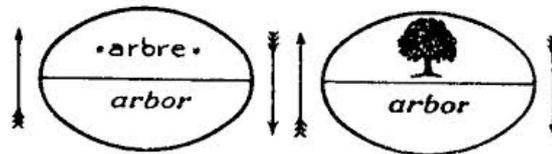
Ainsi Lacan élabore la théorie du signifiant « qui permet de substituer à la représentation « physicaliste freudienne une représentation « linguistique » » (Assoun, 2015a, p. 41) dans les processus inconscients. Il se réfère aux travaux de Saussure sur le signe dans *Cours de linguistique générale* (Lacan, 1970, p. 253).

« Le signe linguistique est donc une entité psychique à deux faces, qui peut être représentée par la figure



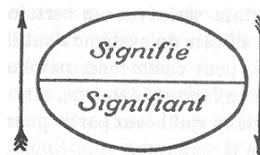
4 illustration de Saussure, 2005, p.99-100.

Ces deux éléments sont intimement unis et s'appellent l'un l'autre. Que nous cherchions le sens du mot latin arbor ou le mot par lequel le latin désigne le concept « arbre », il est clair que seuls les rapprochements consacrés par la langue nous apparaissent conformes à la réalité, et nous écartons n'importe quel autre qu'on pourrait imaginer. » (Saussure, 2005, p. 99-100).



5 illustration de Saussure, 2005 p.99-100.

Le linguiste va donc imposer la terminologie signifié / signifiant pour désigner les deux facettes du signe de la façon suivante (Saussure, 2005, p. 158) :



6 illustration de Saussure, 2005, p.158.

Lacan renverse la conception de Saussure : $\frac{S}{s}$; le signifiant est au-dessus et le signifié en dessous. La prévalence revient au signifiant en tant qu'il est élément structurel fondamental de l'inconscient et donc du « véritable » sujet.

« Un psychanalyste doit aisément s'y introduire à la distinction fondamentale du signifiant et du signifié, et commencer à s'exercer avec les deux réseaux qu'ils organisent de relations qui ne se recouvrent pas.

Le premier réseau, du signifiant, est la structure synchronique du matériel du langage en tant que chaque élément y prend son emploi exact d'être différent des autres ; tel est le principe de répartition qui règle seul la fonction des éléments de la langue à ses différents niveaux, depuis le couple d'opposition phonématique jusqu'aux locutions composées dont c'est la tâche de la plus moderne recherche que de dégager les formes stables.

Le second réseau, du signifié, est l'ensemble diachronique des discours concrètement prononcés, lequel réagit historiquement sur le premier, de même que la structure de celui-ci commande les voies du second. Ici ce qui domine, c'est l'unité de signification, laquelle ne s'avère ne jamais se résoudre en une pure indication du réel, mais toujours renvoyer à une autre signification. C'est-à-dire que la signification ne se réalise qu'à partir d'une prise des choses qui est d'ensemble. » (Lacan, 1970, p. 223-224).

Cet algorithme donne la primauté aux signifiants qui forment une chaîne dans l'inconscient, c'est pourquoi on dit que l'inconscient est structuré comme un langage, chacun des signifiants renvoie à un autre, si bien qu'un glissement s'opère : « D'où l'on peut dire que c'est dans la chaîne du signifiant que le sens insiste mais qu'aucun des éléments de la chaîne ne consiste dans la signification dont il est capable au moment même. La notion d'un glissement incessant du signifié sous le signifiant s'impose donc » (Lacan, 1970, p. 260).

Par exemple, arbre appelle « le roble et le platane » avec leur « force et [...] majesté », puis « l'ombre de la croix », « l'Y majuscule du signe de la dichotomie », l'arbre « généalogique ». Le glissement continue : « arbre circulatoire, arbre de vie du cervelet, arbre de saturne ou de diane cristaux précipités en un arbre conducteur de la foudre » (Lacan, 1970, p. 261). Ainsi s'essaie Lacan qui s'appuie sur les travaux autour des anagrammes de Saussure présentés par Starobinski.

b-Métaphore et métonymie

L'inconscient structuré comme un langage connaît deux règles, la métaphore et la métonymie déjà abordées par Freud sous les termes de déplacement et de condensation. Restons sur le cadre lacanien de la théorie du signifiant : « *La fonction proprement signifiante qui se dépeint ainsi dans le langage, a un nom. [...] Ce nom, c'est la métonymie [...] La partie prise pour le tout [...] Disons l'autre. C'est la métaphore. [...] Un mot pour un autre, telle est la formule de la métaphore* » (Lacan, 1970, p262-265). La grammaire de l'inconscient est donc comparable à ce que repèrent les linguistes - Saussure et Starobinski- auxquels Lacan se réfère (Lacan 1971, p. 158). L'affect et la représentation ont une certaine autonomie et se déplacent dans les chaînes associatives chez Freud ou la chaîne de signifiants selon Lacan. La surdétermination soit le fait « *qu'une formation de l'inconscient [...] renvoie à une pluralité de facteurs déterminants* » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 467-469) va compter : les chaînes d'association se croisent en un point nodal.

c-Lire à la lettre

Il s'agit de prendre en compte les formations de l'inconscient, et les discours en général, à la lettre, « au pied de la lettre », c'est à-dire avec sa sonorité et les jeux d'homonymie ou de sonorités plus largement que cela engage : « *Mais cette lettre comment faut-il la prendre ici ? Tout uniment, à la lettre. / Nous désignons par lettre ce support matériel que le discours concret emprunte au langage.* » (Lacan, 1970, p. 251). En cela Lacan suit la tradition freudienne : « *C'est ainsi que dans La Science des Rêves, il ne s'agit à toutes les pages que de ce que nous appelons la lettre du discours, dans sa texture, dans ses emplois, dans son immanence à la matière en cause.* » (Lacan, 1970, p. 267).

d-Anagrammes de Saussure présentés par Starobinski.

Le travail de Saussure va être une deuxième fois fondamental pour la conception du langage par la psychanalyse. Non seulement Lacan fonde la théorie du signifiant sur le concept du signe linguistique, mais il va asseoir l'importance de la sonorité du signifiant sur les anagrammes dans la poésie.

Avant son cours, Saussure mène d'importants travaux repérant des anagrammes³⁰ dans un large corpus poétique, travaux que révèle Starobinski en 1971. Saussure émet l'idée que la création poétique à la différence du langage ordinaire se constituerait à partir d'hypogramme, soit un mot inducteur dont

³⁰ Un anagramme est une inversion de lettres ou groupes de lettres qui produit un sens différent, par exemple : mary/army.

les syllabes seraient insérées et dispersées dans le texte³¹. Il s'agirait d'une technique poétique indo-européenne possédant un caractère sacré et caché.

On parle de seconde révolution saussurienne qui montre sous un jour nouveau le processus langagier : « *qu'y a-t-il immédiatement derrière le vers ? La réponse n'est pas : le sujet créateur, mais : le mot inducteur. Non que Ferdinand de Saussure aille jusqu'à effacer le rôle de la subjectivité de l'artiste : il lui semble toutefois qu'elle ne peut traduire son texte qu'après passage par un pré-texte.* » (Starobinski, 1971, p. 152). Saussure pose la question de la conscience créatrice : « *la poésie n'étant pas seulement ce qui se réalise dans les mots, mais ce qui prend naissance à partir des mots, elle échappe donc à l'arbitraire de la conscience pour ne plus dépendre que d'une sorte de légalité linguistique.* » (Starobinski, 1971, p. 152-153). Starobinski pose autrement le cadre de la réflexion : « *pourquoi ne pas congédier aussi bien le hasard que la conscience ? Pourquoi ne verrait-on pas dans l'anagramme un aspect du processus de la parole, -processus ni purement fortuit ni pleinement conscient ? Pourquoi n'existerait-il pas une itération, une palilalie génératrices, qui projetteraient et redoubleraient dans le discours les matériaux d'une première parole à la fois non prononcée et non tue ?* »³² (Starobinski, 1971, p. 154)

Spécialiste de littérature, mais aussi médecin, Starobinski fait un pont vers la psychanalyse que Kristeva³³ s'emploiera à déployer. Pour le cadre conceptuel lacanien, cette « *publication [...] nous donne l'assurance dont nous manquions alors* » (Lacan, 1970, p. 260-261). Reprenons le texte de Starobinski : « *Derrière les mots prodigués par le discours poétique, il y a le mot. L'hypogramme est un hypokeimenon verbal : c'est un subjectum ou une substantia qui contient à l'état de germe la possibilité du poème.* » (Starobinski, 1971, p. 15). Le mot subjectum, soit étymologiquement « jeté sous »³⁴ fait directement le lien avec la psychanalyse. Le sujet est sous le langage comme la production poétique est sous le mot. Bref le langage prévaut.

e-Structuralisme, Œdipe et ordre symbolique

La force du langage, fondamentale dans l'appareil théorique de la psychanalyse, ne doit pas sous-estimer l'importance de l'interdit de l'inceste qui apparaît moins dans ma présentation, parce que mon travail porte sur l'écriture. La dimension structurale qu'a pris le travail de Lacan, sous l'influence de Lévi-Strauss ne doit pas nous faire oublier cet aspect auquel nous aurons besoin de faire appel également :

« Un psychanalyste doit s'assurer cette évidence que l'homme est, dès avant sa naissance et au-delà de sa mort, pris dans la chaîne symbolique, laquelle a fondé le lignage avant que s'y brode l'histoire-, se rompre à cette idée que c'est dans son être même, dans sa personnalité totale comme on s'exprime comiquement, qu'il est en effet

³¹ Il parlera aussi de paragrammes : ce sont les parties lexicales et graphémiques du mot inducteur qui seraient insérées et dispersées dans le texte.

³² Itération : répétition en didactique, méthode de résolution d'une équation par approximation successives en mathématique, répétition involontaire et inutile d'un geste ou d'un mot en psychiatrie (Robert, 1994). / Palilalie : répétition involontaire et pathologique d'un ou plusieurs mots (Robert, 1994).

³³ Kristeva (1969) Semeiotikè. Recherches pour une sémanalyse.

³⁴ Substantia signifie étymologiquement « ce qui se tient dessous ». On retrouve le même préfixe sub d'assujettissement.

pris comme un tout, mais à la façon d'un pion, dans le jeu du signifiant, et ce dès avant que les règles lui en soient transmises, pour autant qu'il finisse par les surprendre, - cet ordre de priorités étant à entendre comme un ordre logique, c'est-à-dire toujours actuel.» (Lacan, 1971a, p. 19-20).

Le langage et la lignée structurent le sujet, par cet interdit : « *La Loi primordiale est donc celle qui en réglant l'alliance superpose le règne de la culture au règne de la nature livré à la loi de l'accouplement.* » (Lacan, 1970, p. 156). Freud expose le complexe d'Œdipe et Lacan l'ordre Symbolique de RSI : « *C'est dans le nom du père qu'il nous faut reconnaître le support de la fonction symbolique qui depuis l'orée des temps historiques, identifie sa personne à la figure de la loi.* » (Lacan, 1970, p. 157-158).

Avec la théorie du signifiant, c'est celui-ci qui prime sur le signifié. Les signifiants sont organisés en une chaîne et les pensées de l'inconscient, soit le signifié, glissent entre ces signifiants, par la règle de la métaphore et de la métonymie. Avec la seconde révolution saussurienne, la création poétique serait produite par le jeu des anagrammes plutôt que par une pensée, une signification. L'importance du signifiant s'accroît dans la création littéraire. De façon générale, il faut prendre à la lettre le discours d'un sujet. Ainsi le langage avec l'ordre symbolique soumet le sujet et ils forment les deux piliers de la conception structuraliste de la psychanalyse lacanienne amorcée par Freud.

2.4-Conséquence sur la position du sujet

Le primat du langage au sein du sujet est lourd de conséquence. Si le sujet a délogé le moi dans sa domination, il reste néanmoins lui aussi assujéti : au langage. Je veux examiner ce que cela signifie pour un humain et comment cela impacte son rapport aux mots et aux choses.

47

a- *subjectus* : un sujet placé dessous

Plus haut nous avons souligné l'impact de la psychanalyse sur l'humanité selon Freud qui parle d'un « *démenti [...] infligé à la mégalomanie humaine* ». De quoi est fait un être humain et qu'est-ce qui commande ses actes ? La psychanalyse répond que le sujet réel est celui de l'inconscient, en effet il est étymologiquement posé sous, posé sous l'inconscient et Lacan va enfoncer le clou freudien en lui donnant son assise depuis Descartes. Le *cogito* montre que le sujet ne peut rien connaître, que ses sens et son imaginaire le trompent, bref qu'il y a illusion :

« Je supposerai donc [...] qu'un certain mauvais génie, non moins rusé et trompeur que puissant, a employé toute son industrie à me tromper; je penserai que le ciel, l'air, la terre, les couleurs, les figures, les sons, et toutes les autres choses extérieures, ne sont rien que des illusions et rêverie dont il s'est servi pour tendre des pièges à ma crédulité; je me considérerai moi-même comme n'ayant point de mains, point d'yeux, point de chair, point de sang ; comme n'ayant aucun sens, mais croyant faussement avoir toutes ces choses; je demeurerai obstinément attaché à cette pensée ; et si, par ce moyen, il n'est pas en mon pouvoir de parvenir à la connaissance d'aucune vérité, à tout le moins il est en ma puissance de suspendre mon jugement : c'est pourquoi je prendrai garde soigneusement de ne recevoir en ma croyance aucune fausseté, et préparerai si bien mon esprit à toutes les ruses de ce grand trompeur, que, pour puissant et rusé qu'il soit, il ne me pourra jamais rien imposer » (Descartes, 1993, p. 75-77).

Pour Lacan, c'est le moment où d'aucuns ont fondé une pensée de la maîtrise et d'un moi maître de lui qui raisonne, lui y voit l'assiette fondatrice de l'inconscient :

« un certain moment du sujet que je tiens pour être un corrélat essentiel de la science : un moment historiquement défini dont peut-être nous avons à savoir qu'il est strictement repérable dans l'expérience, celui que Descartes inaugure et qui s'appelle le cogito.

Ce corrélat, comme moment, est le défilé d'un rejet de tout savoir, mais pour autant prétend fonder pour le sujet un certain amarrage dans l'être, dont nous tenons qu'il constitue le sujet de la science, dans sa définition, ce terme à prendre au sens de porte étroite.

Ce fil ne nous a pas guidés en vain, puisqu'il nous a mené à formuler en fin d'année notre division expérimentée du sujet, comme division entre le savoir et la vérité, l'accompagnant d'un modèle topologique, la bande de Moebius qui fait entendre que ce n'est pas d'une distinction d'origine que doit provenir la division où ces deux termes viennent se rejoindre. » (Lacan, 1971a, p. 220).

Donc de ce constat que le sujet réel est le sujet de l'inconscient, structuré comme un langage, la conséquence de cette position du sujet de l'inconscient, c'est son impact épistémologique et méthodologique que nous reprendrons dans la partie consacrée, à savoir la question de l'évincement du sujet dans la science.

Deuxièmement il faut concevoir l'individu comme composé d'un moi illusoire *« La promotion de la conscience comme essentielle au sujet dans la séquelle historique du cogito cartésien, est pour nous l'accentuation trompeuse de la transparence du Je en acte aux dépens de l'opacité du signifiant qui le détermine, et le glissement par quoi le Bewusstsein³⁵ sert à couvrir la confusion du Selbst³⁶, vient justement dans la Phénoménologie de l'esprit, à démontrer, de la rigueur de Hegel, la raison de son erreur. » (Lacan, 1971, p. 170).* La conscience de soi est portée par le moi qui est une identification à une image. *« La seule fonction homogène de la conscience est dans la capture imaginaire du moi par son reflet spéculaire et dans la fonction de méconnaissance qui lui en reste attachée. » (Lacan, 1971a, p. 196).* Avec le stade du miroir, le petit d'homme se regarde et s'identifie à une image, il faut attendre l'entrée dans le langage pour que le sujet advienne comme effet de langage. Ce moi n'est pas je et n'est pas non plus en mesure de connaître, puisque qu'il est objet de l'illusion de l'esprit.

Ce n'est pas le sujet de l'énonciation, contrairement à la conception linguistique, chez Benveniste par exemple. Le Je sujet de l'énonciation représente le sujet, mais ne le signifie pas.

« On peut ici tenter, dans un souci de méthode, de partir de la définition strictement linguistique du Je comme signifiant : où il n'est rien que le shifter ou indicatif qui dans le sujet de l'énoncé désigne le sujet en tant qu'il parle actuellement. / C'est dire qu'il désigne le sujet de l'énonciation, mais qu'il ne le signifie pas. » (Lacan, 1971a, p. 159). Le terme de « shifter » est parlant, c'est comme une manette de vitesse qui décale l'instruction d'un moteur, avec les deux règles de l'inconscient : métaphore et métonymie et le glissement dans la chaîne associative.

³⁵ Conscience, sensibilisation.

³⁶ Le même.

C'est que le sujet qu'on tente de cerner est un sujet qui apparaît par intermittence au travers du moi, avec les formations de l'inconscient : lapsus, actes manqués, mot d'esprit notamment. Et il ne peut se présenter, car il s'ignore lui-même.

b- le règne du langage

Freud et le moi

Ainsi le langage ne dit pas ce que le moi pense. Avec *Psychopathologie de la vie quotidienne* en 1901, Freud a longuement montré que l'inconscient surgit sans crier gare chez l'être humain, y compris chez les bien portants : « *Mais le caractère commun des cas les plus légers comme des plus graves, caractère, que présentent aussi les actes manqués et les actes fortuits, réside dans la possibilité qu'ils offrent de remonter à l'origine des phénomènes en question et d'y trouver du matériel psychique imparfaitement réprimé qui, mis à l'écart par l'action de refoulement de la conscience, n'a pourtant pas été privé de toute capacité à se manifester.* » (Freud, 1997, p. 443).

Authier-Revuz et le décalage entre les mots et les choses

A côté du « lapsus [qui], par exemple, fait trou³⁷ de non-un dans le tissu du dire, au point, parfois, de figer, mutisé, à ses bords, le locuteur, incapable un moment – comme « désuni » devant la violence de l'irruption de cet Autre de sa parole », Authier-Revuz élargit les surgissements de l'inconscient au sein du langage dans les boucles réflexives³⁸, « comme un mode de la couture apparent, soulignant d'un même mouvement la faille de non-coïncidence-énonciative (contrairement au mode de la surface une), et sa suture méta-énonciative (contrairement au mode de rupture « brute » du lapsus). » (Authier-Revuz, 1995b, p. 804-805).

Finalement c'est en pastichant en partie sa définition de la parole dans la boucle réflexive que nous pourrions affirmer de façon générale que l'écriture comme la parole se situe « sur la crête aigue d'altière défaillance » et qu'on y inscrit « le sens que l'on poursuit avec la plus exigeante des non-maîtrises. » (Authier-Revuz, 1995b, p. 809). Ainsi l'individu oscille entre l'illusion du UN et le réel du NON-UN, « *Articulant un imaginaire de coïncidence, de un de l'énonciation, à un réel de non-coïncidence, d'hétérogène, de non-un* » (Authier-Revuz, 1995b, p. 805). Dès lors que l'inconscient surgit dans le langage, il donne à voir la parole divisée et le sujet divisé, car les mots ne coïncident pas toujours avec le réel. C'est maintenant qu'on mesure l'importance du chemin que l'école a fait depuis la rédaction selon le deuxième modèle prescriptif.

Le langage n'est donc pas le reflet des choses, il indique quelque chose du sujet. Coupé en partie du monde, le sujet en lui-même est aussi coupé, mais c'est en même temps ce qui le constitue.

³⁷ C'est l'auteur qui souligne.

³⁸ Une boucle réflexive, ou modalisation autonymique, est une expression où le locuteur reprend son discours pour préciser sa pensée ; par exemple : « si j'ose dire », « tu vois ce que je veux dire ». L'énonciation revient sur elle, en boucle et opacifie son discours.

Gadamer et l'Étrangèreté de la langue

Depuis son orientation philosophique et herméneutique, Gadamer pense la langue d'un être humain au-delà d'un simple outil de communication, comme le lieu où se loge l'irréductibilité de l'être. Toute production langagière est comme une langue étrangère. L'idée d'« *étrangèreté* » est intéressante, néologisme d'étrangeté et d'étranger : toute altérité comporte une langue à elle, qu'elle soit une altérité linguistique ou esthétique, et toute langue dès lors qu'elle est objet herméneutique va être interprétée, parce qu'elle n'est pas pourvoyeuse d'informations objectives et neutres. Pour Gadamer, la langue est notre mode d'être au monde. Sans langage, l'esprit humain n'accède pas au monde dans sa compréhension possible. La psychanalyse précise que sans langage, il serait envahi par le monde et l'être en tant que sujet n'existerait pas. Gadamer parle de « *profil langagier* » : on a un profil d'être au monde, si on n'en avait pas, on serait Dieu et on pourrait connaître l'être en soi (Gadamer, 1996). Ainsi la langue de chacun est une ontologie.

La soumission du sujet au langage est fondamentale pour envisager le discours, et aussi l'écriture d'un sujet. Ce n'est pas le moi qui décide, mais le sujet de l'inconscient qui surgit inopinément dans le discours, de sorte que le moi s'étonne à entendre son *propre* discours décalé face aux choses, décalé face à lui-même. Le discours devient objet étranger et même d'étrangèreté, car finalement il donne à entendre ce profil langagier qui le singularise et demeure le seul moyen d'accès au monde. Le discours est une langue étrange-étrangère relevant de la division.

Maintenant que nous avons posé quelques jalons concernant l'intrication du langage dans l'inconscient, on va dégager comment cela impacte la condition du sujet, à savoir sa formation : autre/Autre, sa nature : la division et le manque, son lien à la vérité et au savoir, pour finir avec la place de la littérature.

2.5-Autre/autre

La condition du sujet se forme donc avec l'Autre et l'Autre, concepts que je vais régulièrement utiliser, c'est pourquoi je veux préciser ici leur sens.

La formation du Moi se fait avec le stade du miroir (Lacan, 1970, p. 89-101) entre 6 et 18 mois. L'enfant voit son image dans le miroir et son parent lui dit « c'est toi ». C'est une découverte jubilatoire de son image spéculaire. Car l'infans - celui qui est sans parole - se vit morcelé et le stade du miroir va lui donner son unité. Ce stade renverse l'image du miroir. Le « c'est toi » devient « c'est moi ». Ainsi le moi naît de l'assiette spéculaire, soit d'une image, ce qui engage toutes les identifications à venir. Par ailleurs, il est bien un autre, puisqu'il s'est constitué comme autre, lors du stade du miroir, l'autre imaginaire que nous renvoie notre image en miroir. C'est donc une altérité imaginaire, avec ses tendances fusionnelles et de leurre. C'est le domaine de l'Imaginaire.

« L'assomption jubilatoire de son image spéculaire par l'être encore plongé dans l'impuissance motrice et la dépendance du nourrissage qu'est le petit d'homme à ce stade infans, nous paraîtra dès lors manifester en une situation exemplaire la matrice symbolique où le je se précipite en une forme primordiale, avant qu'il ne

s'objective dans la dialectique de l'identification à l'autre et que le langage ne lui restitue dans l'universel sa fonction du sujet » (Lacan, 1970, p. 90).

En effet c'est avec l'entrée dans le langage, que l'Autre se construit. Le sujet devenu parlêtre accède au Symbolique et donc peut penser l'universel. Il dépasse l'autre et sa singularité et accède à l'Autre et à son universalité. Il peut se décoller de l'image spéculaire et retrouver sa fonction de sujet défait de son(ses) identification(s) au moi. C'est le domaine du Symbolique.

2.6-Division du sujet, langage et objet (a)

Creusons un peu plus cette entrée dans le langage avec le concept de division du sujet. La division est liée à une étape de maturation importante, car le petit d'homme, en entrant dans le langage, perd son unité originelle et expérimente le manque.

« L'effet de langage, c'est la cause introduite dans le sujet. Par cet effet il n'est pas cause de lui-même, il porte en lui le ver de la cause qui le refend. Car sa cause, c'est le signifiant sans lequel il n'y aurait aucun sujet dans le réel. Mais ce sujet, c'est ce que le signifiant représente, et il ne saurait rien représenter que pour un autre signifiant : à quoi dès lors se réduit le sujet qui écoute.

Le sujet donc, on ne lui parle pas. Ça parle de lui, et c'est là qu'il s'appréhende, et ce d'autant plus forcément qu'avant que du seul fait que ça s'adresse à lui, il disparaisse comme sujet sous le signifiant qu'il devient, il n'était absolument rien. Mais ce rien se soutient de son avènement, maintenant produit par l'appel fait dans l'Autre au deuxième signifiant.

Effet de langage en ce qu'il naît de cette refente originelle, le sujet traduit une synchronie signifiante en cette primordiale pulsation temporelle qui est le fading constituant de son identification. C'est le premier mouvement. » (Lacan, 1971a, p. 200).

Précisons. Le sujet advient au moment de la division. Avant, avec le stade du miroir, il s'agissait plutôt d'une identification. C'est une assumption du sujet qui advient parce qu'il s'expérimente dans le langage, ainsi dit-on qu'il est effet de langage. Il entre dans le langage en étant représenté par un signifiant auquel il s'identifie lors d'une pulsation. Puis il s'évanouit et réapparaît à travers un autre signifiant. C'est le fading. Car la totalité du sujet ne peut être dite par le langage « où se divise la transparence du sujet classique pour passer aux effets de fading qui spécifient le sujet freudien de son occultation par un signifiant toujours plus pur » (Lacan, 1971a, p. 160).

La division c'est la fente, originelle, et la refente :

« Mais au second, le désir faisant son lit de la coupure signifiante où s'effectue la métonymie, la diachronie (dite « histoire ») qui s'est inscrite dans le fading, fait retour à la sorte de fixité que Freud décerne au vœu inconscient (dernière phrase de la Traumdeutung).

Ce subordonnement second ne boucle pas seulement l'effet du premier en projetant la topologie du sujet dans l'instant du fantasme ; il le scelle, en refusant au sujet du désir qu'il se sache effet de parole, soit ce qu'il est de n'être autre que le désir de l'Autre » (Lacan, 1971a, p. 200 -201).

Le sujet entre dans la chaîne signifiante. Celle-ci se constitue de trous, de manques, qui font coupures et le jeu des deux règles va se faire avec l'appui de la surdétermination. Pendant ce temps, le fading ne cesse de se produire, c'est la recherche du signifiant « *le plus pur* », soit « *fixité* » dans la recherche d'un comblement du désir, comblement impossible : l'objet(a) est fixé dans le sens où il est le graal de la quête incessante du sujet, il est l'objet du désir, jamais atteint : « *Il y a l'objet (a). Il ex-siste [...] on sait à quoi il sert, de s'envelopper de la pulsion par quoi chacun se vise au cœur et n'y atteint que d'un tir qui le rate* » (Lacan, 2001, p. 309-310). Mais il prendra diverses formes en raison de la répétition. Cette quête se scelle dans le fantasme. Le sujet a l'illusion qu'il peut atteindre l'objet manquant dans ce fantasme, donc dans l'Imaginaire, pendant qu'il ignore sa nature qui est d'être effet de langage, donc désir de l'Autre.

Croisons maintenant division et Autre :

« Quel est donc cet autre à qui je suis plus attaché qu'à moi, puisqu'au sein le plus assenti de mon identité à moi-même, c'est lui qui m'agite ? [...]

Si j'ai dit que l'inconscient est le discours de l'Autre avec un grand A, c'est pour indiquer l'au-delà où se noue la reconnaissance du désir au désir de reconnaissance.

Autrement dit cet autre est l'Autre qu'invoque même mon mensonge pour garant de vérité dans laquelle il subsiste.

A quoi s'observe que c'est avec l'apparition du langage qu'émerge la dimension de la vérité. » (Lacan, 1970, p. 284- 285).

Le lieu de l'Autre est le lieu où se produit le manque et donc le désir qui est celui de l'Autre qu'un autre va porter parce que l'Autre le désigne dans mon fantasme. C'est la question de la vérité.

2.7-Parole/vérité/savoir

La force de la psychanalyse et son intérêt pour ma question réside dans le nouage qu'elle fait entre savoir et langage. Ce savoir prend un sens particulier à définir. Il se comprend avec la vérité qui prend elle aussi un sens particulier à définir. C'est l'objet de cette partie.

La vérité c'est celle de l'inconscient, qui « dit » le sujet dans la chaîne des signifiants, elle dit sa position face à Œdipe, elle dit sa nature de sujet en quelque sorte. C'est la célèbre prosopopée : « *"Moi la vérité je parle"* » (Lacan, 1971a, p. 232). Lacan précise : « *Cela veut dire tout simplement tout ce qu'il y a à dire de la vérité, la seule, à savoir qu'il n'y a pas de métalangage (affirmation faite pour situer tout le logico-positivisme), que nul langage ne saurait dire le vrai sur le vrai, puisque la vérité se fonde de ce qu'elle parle, et qu'elle n'a pas d'autre moyen pour ce faire.* » (Lacan, 1971a, p. 233). Et cette vérité est le savoir de l'inconscient auquel on accède par les formations de l'inconscient (par exemple le rêve), mais aussi par la cure. Ce savoir de l'inconscient appelé aussi insu ou savoir insu change le concept du savoir : « *le savoir insu dont il s'agit dans la psychanalyse, c'est un savoir qui bel et bien s'articule, est structuré comme un langage. En sorte qu'ici, la révolution si je puis dire, mise en avant par FREUD, tend à masquer ce dont il s'agit : c'est que ce quelque chose*

qui ne passe pas, révolution ou pas, c'est une subversion qui se produit - où ? - dans la fonction, dans la structure du savoir. » (Lacan, 1971c, p. 6).

Alors on pourrait presque dire que le sujet et la vérité comme savoir de l'inconscient n'en forment qu'un dans le sens où tous deux sont ceux de l'inconscient et structurés par lui. Le sujet serait un savoir insu et parlerait comme tel : « *Moi la vérité je parle* » (Lacan, 1971a, p. 232).

Ainsi s'éclaire de façon aigüe la formule de Freud : « *Wo es war soll ich werden* »³⁹. C'est à-dire que le principe de la cure en tant qu'approche du savoir insu, soit de la vérité du sujet, rend l'individu en mesure d'agir en plus grande conscience avec son désir, d'où l'on voit que la parole et l'écriture par leur voisinage avec la cure et la fréquentation de ce savoir insu touchent au fondement du sujet. L'écriture en tant qu'issue du langage ne pourrait faire sans cette vérité du sujet, savoir insu de l'inconscient, ce serait même son avènement.

Le savoir tel qu'il est pensé ici n'est pas le savoir de Brousseau « *un savoir est une connaissance institutionnalisée* » (Brousseau, 1998, p. 100). On parle ici du savoir de l'inconscient, savoir insu, qui est la vérité du sujet. Mais la situation d'apprentissage va amener le sujet-élève à le confronter avec l'institutionnalisation dans le savoir-écrire. On parlera alors également de savoir intime, conséquence du travail psychique de l'écriture, travail psychique sur la vérité de l'inconscient. Je vais progressivement expliquer ce que j'entends par savoir intime dans l'avancée de la thèse.

2.8-Langage et absence

Si l'inconscient s'organise autour d'un trou, ce manque-à-être, il a à voir avec l'absence au coeur du langage. Je vais reprendre des concepts déjà abordées pour les situer autrement afin d'insister sur le lien entre absence et langage pour avancer vers le concept de la castration.

a-Freud et le fort-da

C'est dans *Au delà du principe de plaisir* que Freud expose le cas du petit garçon qui joue « à parti » avec sa bobine : « *L'enfant avait une bobine en bois avec une ficelle attachée autour [...] il jetait avec une grande adresse la bobine, que retenait la ficelle, par-dessus le rebord de son petit lit à rideaux où elle disparaissait, tandis qu'il prononçait son o-o-o-riche de sens ; il retirait ensuite la bobine hors du lit en tirant la ficelle et saluait alors sa réapparition par un joyeux « voilà »⁴⁰.* Tel était donc le jeu complet : disparition et retour » (Freud, 2001, p. 52-53). Freud montre ici comment le langage est la présence de l'absence. Les images mnésiques de la première satisfaction, sont à l'origine de la représentation de la chose qui sera elle-même représentée par un mot. Et ici grâce au jeu et au langage, le petit garçon parvient au « *renoncement pulsionnel [...] pour permettre le départ de sa mère sans manifester d'opposition* » (Freud, 2001, p. 53).

³⁹ Je laisse la formule originale en allemand, parce que les traductions ont varié et Lacan lui-même l'a longuement commentée. Le texte que j'ai utilisé est la traduction de Rose-Marie Zeitlin (Freud, 1984, p110).

⁴⁰ En allemand : da.

b-Lacan et la castration

L'expérience du langage, c'est l'expérience de la castration en deux sens.

Primo, il manque au petit d'homme ce qui est nécessaire pour satisfaire la mère. Quand il entre dans le langage, il perd son unité et un manque à être se crée. Celui-ci soutient le désir. Ce qui manque va se résumer en le phallus, soit ce qui peut satisfaire la mère dont l'enfant découvre qu'elle ne l'a pas : « *le phallus comme signifiant donne la raison du désir* » (Lacan, 1971a, p. 112). Dans la traversée de l'Œdipe ce qui est déterminant, ce n'est pas de découvrir que l'on a ou pas de phallus réel, mais que la mère ne l'a pas et qu'elle le désire. Or « *Que le phallus soit signifiant, impose que ce soit à la place de l'Autre que le sujet y a accès* » (Lacan, 1971a, p. 112). Le désir est donc toujours désir de l'Autre. Ainsi « *Ici se signe la conjonction du désir en tant que le signifiant phallique en est la marque, avec la menace ou la nostalgie du manque à avoir* » (Lacan, 1971a, p. 113), selon que l'on est garçon ou fille. C'est ainsi que le langage, soit l'Autre, est habité par le désir et la castration.

Deuxio, le sujet ex-siste en dehors du langage, c'est-à-dire qu'il est situé en dehors du langage et ne peut être dit par lui en totalité, il y apparaît et disparaît sous l'effet du fading. Il est représenté par un signifiant à un autre signifiant. Il est évocation, et cette évocation est son assomption, mais il n'est pas non plus réductible au langage. C'est ainsi que le langage divise et crée du manque.

2.9-Instance de la lettre dans l'inconscient

La castration marque définitivement le sujet, a-t-on vu, mais elle va jouer en plus un rôle particulier dans la lettre, soit l'écriture, à entendre comme langage verbal écrit, non oral.

a-Pommier et la (re)naissance de l'écriture

Dans *Naissance et renaissance de l'écriture* (1993), Pommier soutient l'idée que l'enfant revivrait les étapes que l'humanité a traversées pour accéder à l'écriture. Revenons plus spécifiquement aux mouvements psychanalytiques de la formation de la lettre.

Avec l'entrée dans le langage, le point de jonction du corps avec celui-ci « *réside en la signification qu'y occupe son corps, place qui, du point de vue de l'investissement sexuel, correspond à la signification phallique.* » (Pommier, 1993, p. 328-329). Le corps du petit d'homme prend pour celui-ci le sens du phallus donné à la mère pour la satisfaire. « *son corps vient à la place de ce qui manque à la mère c'est-à-dire le phallus* » (Pommier, 1993, p. 312). Ça n'est pas sans conséquence. « *Ce sacrifice est source d'angoisse et donc du refoulement originare. L'angoisse concernera un corps dont la signification sera psychiquement refoulée, et à la place même de ce trou, l'image corporelle se constitue.* » (Pommier, 1993, p. 313). Elle va réapparaître dans le rêve et va constituer « *l'instance de la lettre dans l'inconscient* » comme le nomme Pommier (Pommier, 1993, p. 192, Lacan, 1970)⁴¹, à côté des autres formations de l'inconscient. L'énigme de la jouissance du corps est alors refoulée. L'enfant est au stade pictographique, il dessine, son corps, dont il n'a pas

⁴¹ « Mais cette lettre comment faut-il la prendre ici ? Tout uniment à la lettre. / Nous désignons par lettre ce support matériel que le discours emprunte au langage. » (Lacan, 1970, p. 251).

connaissance sauf depuis l'Autre en miroir, c'est le premier retournement du cheminement de la lettre.

Pour échapper à l'angoisse devant l'infini maternel, la castration maternelle le pousse à appeler la protection de la loi du père, deuxième étape du complexe œdipien, mais en même temps il subit la castration paternelle, soit le risque de perdre le phallus, troisième et dernière étape du complexe. C'est le second retournement⁴² du cheminement de la lettre qui va s'opérer. Le refoulé de l'énigme de la jouissance du corps revient sous la forme de la lettre. Le stade de la lettre est donc toujours un retour du refoulé : « elle est « de la chose » (rébus). Cette littéralité du sujet, dans la mesure où sa relation à l'Autre, retournée au moment du refoulement, fait ainsi coupure, présentant comme un rebus l'énigme de la jouissance. Si bien que, formellement, le rébus se présente comme ce corps, dont la jouissance pose une énigme, séparée qu'elle est de son abri d'origine. » (Pommier, 1993, p. 316).

La lettre est un bord, elle a une topologie semblable à celle de la bande de Moebius : « Entre le refoulement et le retour du refoulé, s'interpose ce système homéostatique constitué par l'écriture : en tant qu'elle équivaut au phallus maternel, la signification du corps sera refoulée, et son retour se présente sous la forme de la coupure littérale, soit ce corps barré de sa jouissance. La lettre ne fait pas retour telle qu'elle fut refoulée, mais elle se re-présente en portant la trace du refoulement. » (Pommier, 1993, p. 325).

b-Ecriture et *Lituraterre*

Avec *Lituraterre* en 1971, Lacan soutient que la lettre est un littoral, soit ce qui sépare deux choses de nature différente par exemple la mer et la terre : « Le bord du trou dans le savoir, voilà-t-il pas ce qu'elle dessine. » (Lacan, 2001, p. 14), autrement dit la lettre dessine, écrit, trace la frontière « Entre centre et absence entre savoir et jouissance » (Lacan, 2001, p. 16). Cependant la lettre n'est pas le signifiant. La lettre appartient au Réel et le signifiant au Symbolique, elle est inscription d'un discours d'un signifiant. Il faut lier cela à sa nature du ravinement : la pluie tombe sur la terre, trace le sillon puis disparaît. Ainsi il en va du signifiant qui guide le tracé de la lettre simple matérialité où il n'y a plus de signifiants : « Elle n'y remonte qu'à y prendre nom. » (Lacan, 2001, p. 17). Enfin, l'écriture est ce reste : rature, tache, voire ordure : « " a letter " à " a litter " : d' " une lettre " - je traduis - à " une ordure " » (Lacan, 2001, p. 11). Et un déchet encombre, se jette ou s'oublie.

La division du sujet s'opère lors de l'entrée dans le langage et donne naissance au manque à être, l'objet(a), dont la quête infinie soutient le désir humain. Primo c'est donc depuis l'Autre que le désir naît et aussi le désir de reconnaissance. Deuxio, entré dans la chaîne des signifiants, le sujet tient le discours de vérité, la vérité de l'inconscient, savoir insu, ou encore savoir de l'inconscient. C'est ce qui le fonde dans le sens où l'inconscient fonde le sujet. Alors le langage étant présence de l'absence, il pointe du doigt le manque tout en étant porté par la prosopopée de l'inconscient. L'écriture forme particulière du discours se construit de la lettre - retour du refoulé,

⁴² Pommier verrait « dans la confusion entre le signifiant de l'Autre et la lettre » (Pommier, 1993, p. 316) et dans ces mouvements de retournement, les possibles origines de la dyslexie.

énigme de la jouissance du corps, et qui se re-présente-. Elle est la trace de ces signifiants, elle est en ce sens un reste.

3-La conception du savoir

J'ai commencé par tracer les grandes lignes de l'espace de la didactique de l'écriture pour aller voir au delà de ses frontières un autre espace : la psychanalyse. C'est que tous deux s'intéressent au langage et par voie de conséquence, ils me permettent de construire mon questionnement clinique psychanalytique sur l'apprentissage de l'écriture. Ils possèdent un autre élément commun, qu'il me faut maintenant y adjoindre : le savoir. Je vais m'attacher au rapport au savoir, originellement psychanalytique, au rapport au savoir de l'écriture et plus globalement de l'écrit, jusqu'aux images scripturales et je cloturerai cette partie sur les mode de transmission du savoir sous l'angle psychanalytique.

3.1-Rapport au savoir et rapport à l'écriture

3.1.1- Rapport au savoir

Qu'entend-on par rapport au savoir ? Autrement dit quelles dimensions cette expression peut-elle bien recouvrir et quels cadres théoriques l'utilisent ?

a- Origine freudienne

Dès 1905, Freud parle de pulsion de savoir : « *La pulsion de savoir ne peut pas être comptée parmi les composantes pulsionnelles élémentaires de la vie affective et il n'est pas possible de la faire dépendre exclusivement de la sexualité. Son activité correspond d'une part à la sublimation du besoin de maîtriser, et, d'autre part elle utilise comme énergie le désir de voir* » (Freud, 2002, chap.2).

Les enfants élaborent de théories sexuelles suite aux deux énigmes auxquelles ils sont confrontés : d'où viennent les enfants et qu'en est-il de la différence des sexes ? Cette pulsion épistémophile élargirait son champ d'action à d'autres domaines non sexuels. Elle a par ailleurs un caractère de sublimation.

b- Origine lacanienne

L'expression et le concept de « *rapport au savoir* » revient à Lacan lors de la Conférence de Royaumont de 1960 (Lacan, 1971a, p. 152).

L'intérêt de cette expression réside dans l'union de ces deux termes. D'une part le terme « *savoir* » désigne ici non pas le savoir des savants, mais de l'ensemble des savoirs auxquels les individus sont liés. D'autre part les termes « *rapport à* » suppose le savoir comme extérieur au sujet qui est lié à lui par effet de structure. Il est en lien avec l'école, la famille, le travail... avec son histoire intime aussi. Enfin chaque rapport au savoir est différent : c'est un sujet « *je* » en lien avec le savoir. Il est donc toujours singulier, propre à un sujet.

En psychanalyse, le rapport au savoir est une question centrale. L'analysant travaille son propre rapport au savoir dans la cure par le transfert. Qu'accepte-il et que refuse-t-il de savoir de sa propre

histoire ? Le savoir que j'appelle intime se travaille donc par le phénomène du transfert qui « désigne, en psychanalyse, le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établi avec eux et éminemment dans le cadre de la relation analytique. / Il s'agit là d'une répétition de prototypes infantiles vécue avec un sentiment d'actualité marqué. » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 492). Le terme s'est élargi à d'autres champs où il « y joue, dans des limites à apprécier, un rôle important (médecin-malade, mais aussi professeur-élève, directeur de conscience-pénitente, etc.) » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 493). « Freud découvre comment c'est la relation du sujet aux figures parentales qui est revécue dans le transfert avec notamment l'ambivalence pulsionnelle qui la caractérise » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 494).

Avec Lacan, elle est aussi liée à l'autorité et au pouvoir : il formule le concept de sujet supposé savoir pour décrire la place de l'analyste dans le transfert et développe ses quatre discours notamment ceux du maître et de l'universitaire comme volonté de pouvoir.

Ainsi la lecture psychanalytique du rapport au savoir devient pertinente dans notre champ de l'éducation, car par essence le savoir est une structuration personnelle du sujet qui implique tous les types de savoirs, et donc y compris ceux liés à l'écriture.

c- Beillerot et l'orientation psychanalytique

Ce concept a migré dans le champ des sciences de l'éducation. Beillerot fonde en 1987 l'équipe *Savoirs et rapport au savoir*, du CREF (Centre de Recherche Éducation et Formation – Paris Ouest Nanterre la Défense). L'ouvrage de 1989 : *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*, pose cette question sous l'orientation psychanalytique.

Par exemple dans « *Rapport au savoir mathématique et médiation didactique* », Obertelli et Blanchard-Laville travaillent sur l'étude clinique de l'apprentissage des statistiques avec des étudiants en sciences de l'éducation et confirment l'hypothèse que l'espace didactique est un espace de projections transférentielles. Le travail entre l'enseignant et l'élève repose alors sur « *la médiation didactique* ».

Avec « *Rapport au savoir, origines et extension de la notion* », Beillerot théorise le savoir comme une connaissance acquise par l'expérience, de quelque chose d'intime, en référence à son étymologie « *sapere* », quand le savoir de « *scire* » a donné le mot science, plus abstrait et général.

Le savoir a quatre critères selon lui. D'abord ce n'est pas un stockage, mais plutôt une action qui permet le savoir, qualifié de vivant car construit par le sujet. Il est proche des savoir-faire. Deuxièmement le savoir existe dans une réalité sociale, il s'agit en fait plutôt de « *pratiques sociales de savoirs* ». Troisièmement, il y a une conscience du savoir-faire et c'est un levier pour l'action didactique. Enfin, les pratiques sociales discursives sont toujours collectives et une « *dimension fantasmatique* » est reconnue dans le savoir.

En outre, le savoir est défini dans un rapport, c'est donc une liaison entre le sujet et l'objet. Elle relève du rapport au monde du sujet, rapport qui sera toujours singulier. Ce rapport au savoir est un processus créateur, de savoir sur soi et sur le réel. Il se situe du côté de la vérité, de la vérité d'un sujet.

Pour finir, le rapport au savoir est un « *processus créateur pour penser et agir faisant de tout sujet un auteur de savoir.* »

« *Famille et Construction du rapport au savoir* » de Mosconi insiste sur le lien très fort entre l'environnement familial et le rapport au savoir : « *Ainsi en sommes-nous venus à l'hypothèse que c'était par l'étude du milieu familial que l'on pourrait mieux comprendre la manière dont les individus constituent leur « rapport au savoir »* » (Mosconi, 1996, p. 101). La constitution du désir de savoir, de cette pulsion épistémophilique va se modeler sous l'influence de la famille, car elle est le premier groupe social et la société influence l'individu par cet intermédiaire, selon Mosconi. Elle distingue divers niveaux d'influence de la famille dans le rapport au savoir : intrapersonnel, interpersonnel, groupal et socioculturel.

La clinique du rapport au savoir de Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi se fonde sur les théories de Bion au sujet de la capacité d'apprentissage et de penser. Dans sa fonction alpha de la mère « *suffisamment bonne* », et sa capacité de rêverie maternelle : la primauté de la relation primitive à la mère nourrit la réflexion du rapport au savoir qui s'enrichit de l'influence de l'investissement dans les capacités de l'enfant par la mère et l'entourage, par la relation du couple parental vis-vis de l'espace familial et la perception du groupe, par les sentiments ambivalents de l'enfant vis-à-vis des parents possesseurs du savoir et du langage, et aussi par la représentation des divers types de conjugalité (famille fusion et reproduction sentimentale chez l'enfant versus famille association : où l'enfant doit trouver sa propre voie)

Ainsi Mosconi analyse par exemple finement le rapport aux langues dans l'exemple de la famille B (Mosconi, 1996, p. 243-266). Les deux filles vont adopter un rapport aux langues étrangères fortement influencé par le propre rapport aux langues du père et de la mère dans un jeu d'affiliation à l'un ou l'autre des parents.

De façon générale l'histoire scolaire d'un sujet dépend donc de son rapport au savoir, lui-même fortement déterminé par la place de la mère et du père, autrement dit le complexe d'Œdipe et le totémisme freudien ou l'ordre symbolique lacanien et la métaphore du père.

d- L'équipe EScol et l'orientation sociologique

Le rapport au savoir a aussi été examiné sous l'angle social avec l'équipe de EScol : Education et Scolarisation, créée en 1987. Dans son ouvrage *Du rapport au savoir* (1997), Charlot s'intéresse aux conditions sociales et historiques du rapport au savoir des élèves, dans l'héritage de Bourdieu et Passeron. Il réfléchit non plus en termes de manque, de handicap, soit de domination, mais de rapport soit de forme singulière, de situation d'élève en tant que sujet.

Il se distingue de la lecture psychanalytique de Beillerot, Mosconi et Blanchard-Laville en refusant de penser que le désir se pense seul. Selon Charlot, il a toujours pour visée autrui : « *Tout rapport au soi est rapport à l'autre. Tout rapport à l'autre est rapport à soi. Et ce double rapport – qui n'en fait qu'un – est rapport entre moi et l'autre dans un monde que nous partageons, et qui excède notre rapport* » (Charlot, 1997, p. 55).

Le sujet se construit dans un environnement : c'est son rapport au monde, fait de significations, conditionné par un espace d'activités et inscrit dans le temps.

L'équipe EScol a mis au jour les processus de production des inégalités sociales et sexuées, elle s'est intéressée au milieu populaire pour en décrire les différenciations scolaire et sociale.

De fait elle s'intéresse aussi au rapport au langage, qui est une des composantes du rapport au monde. Et au savoir.

e- Lahire et le rapport au langage

L'ouvrage de Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, en 2000, étudie l'« échec scolaire » dans les milieux ouvriers. Dans la lignée de EScol, Le terme est remis en question, l'échec scolaire n'est pas propre à la personne, ce n'est pas un handicap, cela tient plutôt au rapport au langage d'une population.

Les populations ouvrières ont un rapport au langage spécifique. Les relations sociales sont davantage, éthico-pratique et orales. Le savoir est dans le corps. Il s'agit d'utiliser le langage pour agir. On parle de FSO : formes sociales orales, par opposition au FSE formes sociales scripturales, qui, elles, sont plutôt présentes dans les CSP intellectuelles, cadres, etc. Ces catégories sociales et professionnelles ont un rapport au langage qui est écrit : les sujets considèrent le langage en soi, *per se*, le savoir est extérieur au corps et il s'agit de s'y référer comme loi, comme instructions. Le langage est perçu comme un objet autonome à interroger, dont il faut saisir l'interrelation entre les mots ou groupes de mots.

Or l'apprentissage exige un rapport réflexif au langage qui n'est pas propre au rapport au langage de certaines populations. Le capital scolaire et culturel n'est pas envisagé comme un « handicap » socioculturel, mais comme un rapport social spécifique.

f- Chevallard et la théorie anthropologique du didactique

Le rapport au savoir pensé par Chevallard porte sur les objets du savoir, c'est donc un rapport aux savoirs pensé au pluriel. Ce rapport entre un sujet et l'objet de savoir est assujéti à une institution : l'école, la famille, la profession... Il s'agit donc pour le sujet de mettre aux normes de l'institution son propre rapport au savoir. « *la théorie de la transposition didactique se préoccupe uniquement de ce qui est au cœur de la TAD: les conditions et contraintes de la diffusion aux personnes et aux institutions de ce que le premier lexique de la TAD nommait des savoirs.* » (Chevallard, 2010). Le concept de transposition didactique (Chevallard, 1991) donne en effet la mesure de l'épaisseur des différences entre les divers savoirs, par exemple entre savoir savant et savoir enseigné sur un objet et donc met le doigt sur l'appropriation du savoir sur un objet par un élève, soit le savoir appris.

Originellement psychanalytique, le rapport au savoir désigne les liens qu'entretient un individu avec le savoir, et peut se penser de diverses manières, par exemple psychanalytique avec l'équipe de Beillerot, ou encore sociologique avec EScol. Cela inclut pour nous la dimension de rapport au langage, puisque dans notre domaine d'investigation, le savoir en question est en grande partie celui du langage.

3.1.2- Rapport à l'écriture

La notion de « rapport à » s'est déclinée avec succès, penchons-nous sur le rapport à l'écriture, concept central de notre travail. En tant que savoir, l'écriture implique aussi un « rapport à » dont je veux ici démêler le sens.

a- Apport lacanien

Ce concept de Barré-de Miniac est défini en 2000 dans *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactique*. L'auteure rappelle que cette notion arrive avec la pensée de Lacan. Outre l'importance accordée au langage, la psychanalyse montre que « *l'écriture est faite de signes qui se détachent peu à peu de la représentation de choses ou d'idées* » (Barré-De Miniac, 2000, p.27), du point de vue historique. L'écriture est signe et donc présence de l'absence. Barré-De Miniac rappelle que pour Pommier (1993) l'apprentissage de l'écriture et le rapport à l'écriture sont liés au développement de l'enfant.

De plus les troubles sont pensés comme des symptômes par Lacan. Or un symptôme est une résolution de conflit entre désirs inconscients et exigences de défense. Elle précise qu' « *il constitue donc un mode de résolution d'un conflit qui se situe ailleurs que dans le champ concerné. Autrement dit, les troubles sont des symptômes d'un rapport au monde problématique qui se cristallise sur l'écrit, mais dont les causes sont à chercher ailleurs que dans la stricte relation entre le sujet et son écriture. Pour Lacan, le symptôme aurait un statut à part entière entre le réel, le symbolique et l'imaginaire* » (Barré-De Miniac, 2000, p. 28). En reprenant l'idée que « *le langage est un lieu de symptôme* » (Chemama cité par Barré-De Miniac, 2000, p. 29), l'auteur rappelle la possibilité thérapeutique de l'écriture soutenue par Chemama.

b- Barré-De Miniac

L'auteure va donc définir le concept de rapport à l'écriture à la suite des travaux déjà mentionnés concernant le rapport au savoir. Ce concept englobe la diversité de ses aspects : cliniques et psychoaffectifs ; cognitifs, sociocognitifs et sociolinguistiques, et aussi sociaux et culturels. Parmi ceux-ci, on n'a pas encore souligné assez que l'écriture est un outil cognitif. Goody montre que l'écriture facilite les opérations mentales (Goody, 1979), Vygotsky qu'il permet à l'enfant de mettre en place un langage intérieur, réorganisateur du système psychique (Vygotski, 2013). Cette activité de mise à distance est une qualité cognitive de premier ordre.

« *On est ici devant un problème extrêmement complexe de l'apprentissage qui a déjà été formulé comme programme par Vygotski en une merveilleuse formule qu'il faut apprécier dans toute sa profondeur : « Le langage écrit est précisément l'algèbre du langage. Et de même que l'assimilation de l'algèbre n'est pas une répétition de l'étude de l'arithmétique mais représente un plan nouveau et supérieur du développement de la pensée mathématique abstraite, laquelle réorganise et élève à un niveau supérieur la pensée arithmétique qui s'est élaboré antérieurement, de même l'algèbre du langage - le langage écrit - permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même aussi le système psychique antérieur du langage oral. » (1934/1985, p. 260s). » (Schneuwly, 2002, p. 323).*

Nous retiendrons la définition qui suit : « *Le rapport à l'écriture est fait d'une multitude de variables entremêlées : conceptions, opinions, attitudes, mais aussi valeurs et sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages [...] depuis les dimensions le plus individuelles et singulières, jusqu'aux dimensions les plus collectives, liées à l'appartenance de chacun à des groupes sociaux et culturels* »⁴³.

Barré-De Miniac présente les dimensions du rapport des élèves à l'écriture : d'abord l'investissement de l'écriture, soit sa force (faible, moyenne ou forte) et son type (quelles situations d'écriture, quels types de texte), également, les opinions (liées aux déclarations) et les attitudes (liées aux comportements), les conceptions de l'écriture et son apprentissage et enfin les modes d'investissement (comment les élèves parlent de l'écriture).

3.1.3- Rapport à l'écrit

Si je m'attache à l'écriture, je choisis néanmoins l'écrit comme « rapport à », parce qu'il y adjoint la dimension de lecture. Je présenterai en suivant le concept d'image scripturale qui me semble un moyen efficace pour saisir la position du sujet-élève : la spécificité de son regard « sur » et des images qu'il se fait « de » l'écrit.

a- Scriptura et le rapport à l'écrit

C'est avec la thèse de doctorat de Blaser *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire* de l'équipe Scriptura, que le concept de rapport à l'écrit se met en place, à la suite des travaux de Barré-de Miniac. Blaser englobe dans le rapport à l'écrit, la lecture et l'écriture et envisage ce rapport comme singulier, également social et culturel (Blaser, 2007, p.18-59). Nous nous appuyerons sur la définition du rapport à l'écrit précisée en 2015 : « *Le rapport à l'écrit, c'est l'ensemble des significations construites par un individu à propos de l'écrit, de son apprentissage et de ses usages ; il est le fruit d'interactions complexes et évolutives entre les sentiments éprouvés pour l'écrit par l'individu (dimension affective), les valeurs qu'il lui attribue (dimension axiologique), ses conceptions (dimension conceptuelle) et les jugements sur ses pratiques liées à l'écrit (dimension praxéologique). Le rapport à l'écrit façonne les attitudes du sujet vis-à-vis de l'écrit et détermine ses pratiques, lesquelles, à leur tour, nourrissent les dimensions du rapport à l'écrit.* » (Blaser, Lampron, & Simard-Dupuis, 2015, p. 52).

b- Les images scripturales de Reuter et Delcambre

Reuter et Delcambre de l'Equipe Théodile utilisent le concept d'images scripturales : « *Nous appelons donc image(s) du scripteur (ou du lecteur), la construction d'une configuration qui articule, au sein de déclarations et/ou de pratiques et/ou de textes des attitudes, des valeurs, des conceptions, des savoirs... sur l'écriture, la lecture, les textes, les savoirs, et leurs relations. Ou, pour dire plus (trop) simplement, la construction de la/les façons dont le scripteur se représente les objets mentionnés et se situe par rapport à eux au travers de ses discours, de ses activités et de ses textes* » (Delcambre & Reuter, 2002a, p. 19).

⁴³ 4^{ème} de couverture reprenant la page 13 (Barré-de Miniac, 2000, p. 13).

Il ne s'agit pas de rapport au savoir, mais de représentations chez les élèves. Cependant celles-ci se situent « *par rapport à eux* », cette notion d'images scripturales me semble utile pour définir les éléments de la réalité dans laquelle l'élève apprend à écrire. De plus les images scripturales concernent la lecture comme l'écriture.

Elles ne sont pas naturelles, mais construites. Il s'agit de repérer des images « *décrochées* » de la production et « *instanciées* » dans un texte ou une tâche, de percevoir une image générale de l'écriture et une image « *spécifiée* » d'une tâche précise.

Delcambre et Reuter envisagent l'élève en situation d'apprentissage de l'écriture comme un sujet didactique plutôt que scripteur : « *acteurs, en tant qu'ils sont constitués par des relations d'enseignement, ou d'apprentissage, institutionnalisées, à des objets de savoir, référés à des disciplines* » (Reuter, 2007, cité par Delcambre, 2007, p. 39). « *Celui que Y. Reuter (ibid.) appelle un sujet didactique est un sujet complexe qui, comme tout sujet, est structuré par son inconscient, son milieu d'origine, son histoire familiale et personnelle, etc. Ce qui intéresse alors le didacticien, c'est de voir comment ces diverses dimensions peuvent faciliter ou gêner la relation didactique, ou d'analyser comment les modes de travail prennent ou non en compte ces dimensions, en laissant place ou non au vécu et à l'expérience de l'élève, à ses représentations, à ses pratiques, à l'extrascolaire, etc.* » (Delcambre, 2007, p. 39).

Delcambre insiste sur le rôle de la situation qu'elle estime souvent négligée :

« pour élargir le propos, la notion de sujet scripteur (ou écrivain), en focalisant le regard sur le sujet plus que sur le texte (pour le dire de manière caricaturale) et peut-être également à cause de l'effort de catégorisation, de construction de familles de sujets scripteurs qui oblige à des formes de généralisation ou d'homogénéisation des conduites, a pu amener à sous-estimer que ledit sujet est situé scolairement (et pas seulement socialement), qu'il est difficile de faire abstraction de l'interprétation de la situation qui préside à son activité d'écriture, qu'il est donc probablement plus diversifié qu'unifié, ce qui peut être masqué par des méthodologies de recherche laissant à l'arrière-plan les contextes pédagogiques et disciplinaires. » (Delcambre, 2007, p. 40).

C'est bien en situation d'apprentissage que nous voulons observer les sujets et percevoir les effets de la situation observée.

Le rapport à l'écriture et à l'écrit, afin d'y inclure la lecture auquel on s'attachera aussi, sont pensés par et avec Barré-De Miniac qui montre l'ouverture du champ à questionner. Pour l'investigation scolaire, les images scripturales permettent de penser l'écriture dans le contexte de la pratique scolaire. Barré-de Miniac, Scriptura, Reuter et Delcambre pointent la dimension intime et inconsciente en jeu dans le rapport au savoir.

3.2-Savoirs et transmission en psychanalyse

Je vais terminer cette investigation du savoir par le point de vue de la psychanalyse, parce que c'est un concept et enjeu majeur pour elle. J'insisterai sur la transmission, du fait que nous nous positionnons en didactique et que nous interrogeons les phénomènes d'enseignement/apprentissage.

La conception traditionnelle du savoir se pense comme le remplissage d'un vide chez l'apprenant par le contenu de celui qui sait. C'est une approche du réel par la mathématisation et l'évaluation vient ici

en gendarme qui vérifie l'exactitude et l'exhaustivité du contenu du savoir. Or selon la psychanalyse, « *la matière du savoir [est] comme un état psychique et donc protéiforme* » et il n'y a pas d'instrument capable de mesure, car il y a une « *perte* » qui est « *utile à l'opération de transfert* » (Lollo, 2011).

A l'opposé de la conception traditionnelle qui exclut le(s) sujet(s) du savoir, la conception psychanalytique du savoir inclut les deux sujets : celui qui transmet et celui qui reçoit par ce phénomène de transfert ; et avec l'objet de savoir qui est objet de discours, chacun des trois se trouve modifié par cette transmission. Car le savoir transmissible est en grande partie caché. Lollo distingue quatre fractions dans le savoir.

D'abord il y a un « *Un savoir qui est effectivement transféré et qui peut être mesuré.* » (Lollo, 2011), soit « *ce qui cesse de ne pas s'écrire* » selon Lacan, c'est-à-dire le savoir qui est traduit dans un langage, une représentation symbolique, disons que c'est la conception traditionnelle du savoir qu'on a évoquée plus haut. Mais cette petite partie du savoir ne peut se transmettre que si les trois autres fractions sont à l'œuvre.

Il y a une deuxième fraction du savoir : « *Un savoir qui a été transféré, mais qui n'a pas pu être mesuré* » (Lollo, 2011), soit « *ce qui ne cesse pas de ne pas s'écrire* ». C'est un savoir qui sort du trou, c'est-à-dire du trou du Réel. Il est « *pulsatif* », il advient par moments, c'est la rencontre avec le Réel. Il demeure la condition du transfert. Pour autant il n'est pas mesurable.

Il y a une troisième fraction de savoir « *Un savoir qui n'a pas pu être transféré : il est perdu, il n'est pas arrivé à destination chez l'élève* » (Lollo, 2011), c'est « *ce qui cesse de s'écrire* » selon Lacan. Il s'agit du savoir réel, refoulé ou forclos qui stoppe l'apprentissage. Il relève d'un arrêt du désir. Lacan parle de « *troumatisme* ». Ce savoir a provoqué de la sidération, qui dans un après-coup éventuel peut donner naissance à une nouvelle écriture symbolique. Mais il peut prendre la forme de la répétition, dans l'ordre de la pulsion de mort.

Enfin on trouve la quatrième fraction du savoir : « *un savoir qui n'a pas pu être transmis mais qui surgit de rien, produit par l'élève par sa pulsion créatrice* » (Lollo, 2011), soit « *ce qui ne cesse pas de s'écrire* » selon Lacan. « *Ce savoir a pu surgir grâce au fait que quelque chose dans le transfert a été perdu, en laissant un vide (« Ce qui cesse de s'écrire ») ; c'est un trou créateur, qui permet de sortir du troumatisme et de la sidération, permettant à l'élève (mais aussi à l'analysant) de produire le savoir qui manque à l'appel ; un savoir qui est production et donc activité singulière et qui est censé produire des signifiants nouveaux.* » (Lollo, 2011).

Freud appelle ce trou « *le point d'ombilic du rêve* » (Freud, 2012, p. 146, p. 578). La référence métaphorique à l'ombilic en désigne la fécondité. Par la transmission du savoir, le sujet découvre un trou dans la chaîne des signifiants et donc le vide découvert se comble par la création du savoir, chez et par le sujet et cela de façon singulière : c'est un savoir singulier.

De façon générale, le savoir de l'écriture, à fortiori de l'écriture de fiction, peut malaisément se limiter à du mesurable, à un « *texte de savoir* », si bien que les autres facettes de la transmission vont œuvrer à plein, particulièrement avec la transcréation.

Lollo parle de « *transcréation* » néologisme condensant transférer et création, « *pour signifier un transfert de savoir qui s'opère seulement avec une production ex novo de connaissance* » (Lollo, 2011). Autrement dit, transmettre un savoir, dans l'acte d'enseignement suppose qu'il va falloir transmettre le transmissible et le non transmissible, ce qui passe par l'après-coup :

« *Transmettre un savoir signifie donc transmettre le transmissible, mais aussi faire en sorte que ce qui n'est pas transmissible puisse se reproduire. Le problème donc n'est pas seulement de transmettre, de donner un savoir, mais aussi comment le recevoir. Il y a transmission seulement en présence de l'écoute de l'autre. Cette écoute est un recevoir qui réalise la transmission seulement après coup dans un nouveau dire (nouvelle transmission). Ce dire est l'agencement de deux mouvements : réception et transmission laquelle réunit dans le transfert répétition et création.* » (Lollo, 2011).

C'est la raison pour laquelle, dans *Introduction à la Psychanalyse*, Freud distingue le savoir du patient de celui du psychanalyste, bien qu'il ait le même objet : la psyché du patient ; « *Il y a savoir et savoir, il y a différentes sortes de savoir qui n'ont pas toutes la même valeur psychologique. Le savoir du médecin n'est pas celui du malade et ne peut manifester les mêmes effets.* » (Freud, 2010a, p. 339). Sans un travail psychique propre, le patient ne peut accéder à son savoir « *Seulement, le savoir doit avoir pour base un changement intérieur du malade, changement qui ne peut être provoqué que par un travail psychique poursuivi dans un but déterminé.* » (Freud, 2010a, p.339). Ce parallèle vaut donc pour la situation d'enseignement/apprentissage, car le transfert est à la base de la transmission.

A côté de la transmission du savoir pensée de façon traditionnelle et mesurable, la psychanalyse conçoit celle-ci avant tout de façon indissociable des sujets donc des effets du transfert. Ainsi la transmission du savoir s'élargit à sa part de gain invisible, de perte, et aussi de transcréation. En raison de la nature particulière du savoir de l'écriture de fiction, la transcréation serait particulièrement importante. La part créative dans la transmission de savoir nous donne une piste pour démêler comment s'apprend l'écriture de fiction.

4-La création littéraire pensée par la psychanalyse

C'est pour questionner l'écriture de fiction que j'ai dû faire ce détour par le langage et le savoir. Mais langage et savoir ne suffisent pas tout à fait pour embrasser mon objet, l'écriture de fiction. Il y va aussi d'une certaine invention, d'une créativité dans le langage écrit, et donc d'une créativité littéraire. Freud a longuement réfléchi sur le processus du fantasme chez l'écrivain, le *Dichter*. C'est de ce côté que je veux aller.

4.1-Cadre théorique freudien de la création littéraire

La création littéraire du *Dichter* est examinée par Freud d'un point de vue psychanalytique et non axiologique, il peut alors être un bon cadre d'analyse pour le travail de création littéraire chez l'élève. C'est la raison pour laquelle je veux considérer les clés freudiennes d'un fonctionnement avant tout anthropologique de l'esprit humain.

a-Origine freudienne de la conjonction entre psychanalyse et littérature

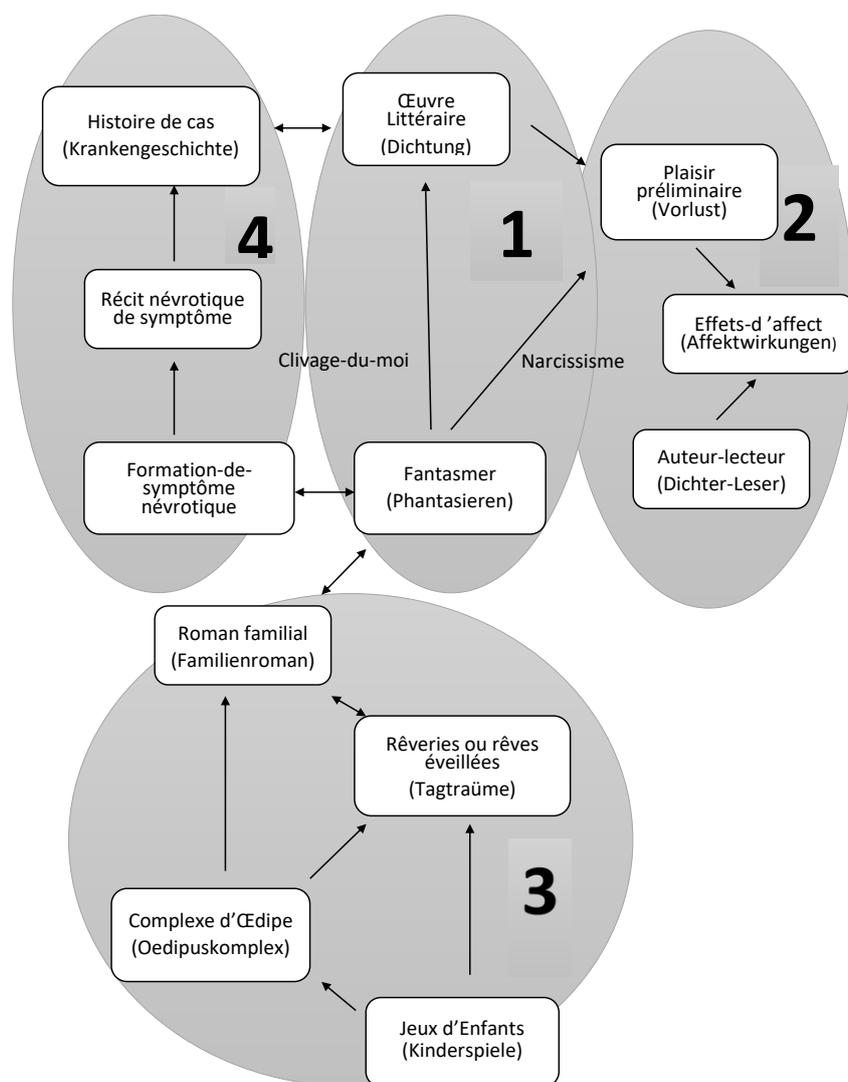
La littérature et la psychanalyse nourrissent des liens étroits depuis le début avec Freud, explique Assoun. D'abord Freud est un grand lecteur : Sophocle, Virgile, Dante, Shakespeare, Homère, Goethe pour les chefs d'œuvre qu'il distingue des bons livres. C'est que la question esthétique s'engage de suite. Il se rêve un temps écrivain et compose un conte à l'orientale. Deuxièmement, la psychanalyse commence avec les récits de malades qui sont à considérer comme des récits de fiction, pas toujours comme de vrais faits relatés : « *Quel gâchis que nos productions, comme nous mettons lamentablement en pièces ces grandes œuvres d'art de la nature psychique* » (lettre à Jung du 30 juin 1909 citée par Assoun, 1996). Ainsi Assoun rappelle que dès l'origine est fondée l'idée d'une écriture du symptôme : « *comment le Dichter, écrivain-poète, parvient-il à engager sa propre activité inconsciente – fantasmatique- dans sa création – et en conséquence dans son écriture – de façon à produire des effets d'affects (Affektwirkungen) sur cet autre sujet qu'est son lecteur ?* » (Assoun, 1996, p. 4).

Assoun distingue quatre étapes dans son travail sur la littérature et l'inconscient, une première étape entre 1898 et 1910, pleine de « *manifestations enthousiastes* », à laquelle succède « *la lecture systématique* » de *La Gradiva* de Jensen en 1907 et le manifeste qui l'accompagne : *l'écrivain et le fantasmer* en 1908 (Assoun, 1996, p. 24). L'interprétation de *La Gradiva* consiste ici à passer de l'analyse des rêves du héros à l'analyse de ses délires et l'analyse de la logique du récit.

Puis deux ouvrages vont apporter un nouvel éclairage : *Personnages psychopathiques à la scène* (1905-1906) qui offre une lecture psychanalytique au sujet de *Hamlet* et *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci* (1910) qui fait une analyse du souvenir de la queue du vautour écartant les lèvres du peintre-enfant. Une deuxième étape significative avec *Le motif du choix des coffrets* (1913) fait un repérage de motifs au sein de l'œuvre littéraire. La troisième étape amplifie ce type de travail entre 1917 et 1919, avec Goethe, Hoffmann et ensuite le travail est moins dense, Freud travaille sur Dostoïevski.

Donc les deux domaines : littéraire (voire artistique avec Vinci) et psychanalytique sont attachés : parfois allant et apprenant de l'un à l'autre, parfois de l'autre à l'un. Assoun repère à ce propos l'emploi de trois méthodes : « *psychobiographique diégétique* », soit linéaire et chronologique, « *structurale thématique* » et « *homologique clinique* » (Assoun, 1996, p. 57).

Maintenant présentons les divers apports freudiens sur la création littéraire. Pour cela je vais utiliser le schéma d'Assoun que je reproduis ici, sur le scénario de la création littéraire (Assoun, 1996), en y ajoutant quatre cercles qui vont permettre de suivre le fil de l'exposé qui suit.



7 schéma sur le Dichter à partir de celui d'Assoun

b-Dichter et fantasme (cercle 1)

La réflexion de Freud s'organise autour de deux fondamentaux : les fantasmes et l'écrivain, pour saisir les liens que les premiers ont avec la production d'écriture.

Dichter

Le *Dichter* - qui équivaut *grosso modo* chez Freud au créateur littéraire - utilise son imagination pour créer et écrire. Freud remplace le terme habituel d'imagination par celui du fantasmer, soit du fantasme, en donnant donc une origine psychanalytique à cette imagination. Ce déplacement aujourd'hui si banalisé est portant décisif, car le fantasme s'il est une production de scénarios imaginaires, singuliers et sans rapport avec le réel⁴⁴, s'enracine dans la sexualité. Certes la distinction résonne plus fortement en français qu'en allemand. « *Le terme allemand Phantasie désigne l'imagination. Non pas tant la faculté d'imaginer au sens philosophique du terme (Einbildungskraft) que le monde imaginaire, ses contenus, l'activité créatrice qui l'anime (das Phantasieren). Freud a repris ces différents usages de la langue*

⁴⁴ Je me garde ici de la majuscule et de la pensée lacanienne.

allemande » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 152), mais la thèse freudienne est bien là : le fantasme est en lien avec l'écriture.

Fantasme

La première caractéristique définitoire du fantasme réside dans sa structure productive, singulière et globale du sujet. Chez Freud, le fantasme englobe une diversité de manifestations, certaines conscientes : « rêves diurnes, scènes, épisodes, romans, fictions que le sujet se forge et se raconte à l'état de veille » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 153), d'autres moins : « une rêverie subliminale, préconsciente, à laquelle le sujet s'adonne et dont il prendra ou non réflexivement conscience ». (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 154) et aussi les rêves nocturnes, les symptômes, les structures psychopathologiques (névrose, psychose) (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 154-155). Finalement le fantasme se comprend comme « l'ensemble de la vie du sujet qui se révèle comme modelé, agencé par ce qu'on pourrait appeler, pour en souligner le caractère structurant, une fantasmatique. Celle-ci n'est pas à concevoir seulement comme une thématique, fût-elle marquée pour chaque sujet de traits éminemment singuliers ; elle comporte son dynamisme propre, les structures fantasmatiques cherchant à s'exprimer, à trouver une issue vers la conscience de l'action, et attirant constamment à elles un nouveau matériel. » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 155).

L'autre caractéristique définitoire du fantasme, c'est le désir. Freud parle de fantasme du désir ou *Wunschphantasie* : pour Freud le désir trouve son origine et son modèle dans l'expérience de satisfaction : « le premier désirer (Wünschen) semble avoir été un investissement hallucinatoire du souvenir de satisfaction »⁴⁵. (Laplanche & Pontalis, 2009, p.155). Ce fantasme est une élaboration, un scénario où le sujet est toujours présent. Une séquence est représentée avec des opérations défensives, car le désir s'articule au fantasme : « le retournement sur la personne propre. Le renversement dans son contraire, la dénégation, la projection » (Laplanche & Pontalis, 2009). « De telles défenses sont elles-mêmes indissolublement liées à la fonction première du fantasme - la mise en scène du désir- mise en scène où l'interdit est toujours présent dans la position même du désir. » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 156).

Clivage

Freud explique comment le narcissisme entre en jeu dans la création littéraire. Le sujet se clive, c'est « Le fait qu'une personne puisse adopter, par rapport à un comportement donné, deux attitudes psychiques différentes, opposées, et indépendantes l'une de l'autre » (Freud, 1989a, p. 302). Il utilise le terme *Spaltung*, soit clivage « pour désigner un phénomène bien particulier qu'il voit à l'œuvre surtout dans le fétichisme et les psychoses : la coexistence, au sein du moi, de deux attitudes psychiques à l'endroit de la réalité extérieure en tant que celle-ci vient contrarier une exigence pulsionnelle : l'une tient compte de la réalité, l'autre dénie la réalité en cause et met à sa place une production du désir. Ces deux attitudes persistent côte à côte sans s'influencer réciproquement. » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 67). Cette notion s'est construite au fil des années, en 1919, puis en 1937-38. Le « clivage du moi (intrasystémique) et non pas un clivage entre instances (entre

⁴⁵ Laplanche & Pontalis citent Freud *Die Traumdeutung, L'Interprétation des Rêves*.

le moi et le ça) apporte une description nouvelle vis-à-vis du « modèle du refoulement et du retour du refoulé », car le clivage n'aboutit pas à la « formation des compromis entre les deux attitudes en présence, mais de les maintenir simultanément sans qu'il s'établisse entre elles de relation dialectique. » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 69-70).

Narcissisme

Le clivage peut satisfaire « Sa majesté le Moi » : autrement dit le narcissisme du sujet. En sauvant le moi, on devine le fondement narcissique de la création. Le narcissisme est un auto-investissement de la libido dans le moi. Il faut le penser en terme structurel, comme un ancrage autoérotique du fantasme. Le sujet de l'écriture passe par un clivage du moi en répartissant ses traits de caractère sur plusieurs personnages. Cela permet de donner voix ou représentation à tous les désirs. Il s'agit donc d'un processus complexe de projection-personnification dans les personnages : « je pense quant à moi qu'à cette caractéristique révélatrice de l'invulnérabilité, on reconnaît sans peine... Sa majesté le Moi, héros de tous les rêves diurnes, comme de tous les romans. » (Freud, 2011a, p. 42).

Le Dichter puise dans ses fantasmes pour écrire. Le clivage crée des attitudes psychiques différentes donnant voix à l'hétérogénéité des désirs du sujet, cela soutient le narcissisme et satisfait « Sa majesté le Moi ».

Entre le fantasme et le *Dichter*, Freud nous offre une métapsychologie de la création poétique (elle dépasse le littéraire) impliquant trois autres zones sur le schéma : la réception de l'œuvre (cercle 2), et ses « causes », d'une part : le roman familial, avec le complexe d'Œdipe, les jeux d'enfants et les rêveries éveillées (cercle 3), et d'autre part le symptôme (cercle 4).

68

c-Dichter et réception du lecteur (cercle 2)

Freud ne donne pas des règles de création, mais informe sur les ressorts de celle-ci, y compris dans ses relations avec le lecteur.

Le gain de plaisir

L'œuvre littéraire nous autorise à vivre des émotions fortes. La lecture d'*Œdipe-Roi* de Sophocle par Freud nous en donne une idée claire : cette pièce utilise un ressort œdipien et permet d'économiser de vivre la tragédie d'Œdipe, tout en vivant des émotions fortes et sexuellement excitantes. La catharsis des Grecs, l'expression de la crainte et la pitié, en est la marque. Dans la pulsion il y a de la représentation et de l'affect, ce qu'offre aussi l'expression artistique. On voit que le plaisir du texte est causé par une prime de séduction, liée à l'esthétique, qui s'enracine ensuite sur des pulsions plus profondes.

« Mais quand le créateur littéraire nous joue ses jeux, ou nous raconte ce que nous inclinons à considérer comme ses rêves diurnes personnels, nous ressentons un plaisir intense, résultant probablement de la confluence de nombreuses sources. Comment parvient-il à ce résultat ? C'est là son secret le plus intime ; c'est dans la technique du dépassement de cette répulsion, qui a sans doute quelque chose à voir avec les barrières qui s'élèvent entre

chaque moi individuel et les autres, que gît la véritable ars poetica. Nous pouvons soupçonner à cette technique deux sortes de moyens : le créateur littéraire atténue le caractère purement formel, c'est-à-dire esthétique, qu'il nous offre à travers la présentation de ses fantaisies. Un tel gain de plaisir, qui nous est offert pour rendre possible par son biais la libération d'un plaisir plus grand, émanant de sources psychiques plus profondes, c'est ce qu'on appelle une prime de séduction ou un plaisir préliminaire. Je pense que tout le plaisir esthétique que le créateur littéraire nous procure, porte le caractère d'un tel plaisir préliminaire, et que la jouissance propre de l'œuvre littéraire est issue du relâchement de tensions siégeant dans notre âme. Peut-être même le fait que le créateur littéraire nous mette en mesure de jouir désormais de nos propres fantaisies, sans reproches et sans honte, n'entre-t-il pas pour peu dans ce résultat ». (Freud, 2011a, p.45-46).

Le point aveugle

L'intérêt de l'œuvre d'art réside dans le point aveugle : ici c'est le complexe d'Œdipe. Le *Dichter* est celui qui en sait beaucoup, mais ne dit pas tout. Autrement dit le *Dichter* a accès au savoir insu, savoir de l'inconscient et le représente sans tout dévoiler, nous faisant ainsi traverser un point nodal de la vie humaine.

Freud va à nouveau s'intéresser au complexe d'Œdipe, complexe fondateur, cette fois chez Shakespeare qu'il a commencé à lire dès huit ans. Selon Freud, *Hamlet* est un texte majeur : « *Le premier de ces drames modernes est Hamlet* » (Freud, 2011d, p. 127), car le héros est un Œdipe moderne qui hésite à tuer pour venger son père : « *Hamlet est en ce sens le personnage de la littérature qui parle le plus à la psychanalyse, puisqu'en lui se réfracte obscurément le sentiment de la faute œdipienne : c'est un œdipe élevé à la position « réflexive », puisqu'il réagit à l'interdit – ce qui traduit l'« aggravation » et l'« intériorisation » croissante des effets de refoulement . / Ainsi de la « tragédie de destin » (Schicksalstragödie) d'Œdipe à la « tragédie de caractère » (Charaktertragödie) d'Hamlet, il n'y a qu'un pas, mais c'est le pas même de la modernité : le destin s'est fixé en caractère » (Assoun, 1996, p. 90).*

Et cette modernité littéraire donne au point aveugle de l'œuvre une redoutable efficacité :

« *Hamlet se distingue par trois caractéristiques, qui semblent importantes pour notre question, à savoir 1. Que ce héros n'est pas psychopathe au départ, mais le devient au cours de l'action qui nous occupe ; 2. Que la motion refoulée est celle qui chez nous tous est refoulée de manière identique, dont le refoulement est un des fondements de notre développement personnel, alors que la situation tend à ébranler justement ce refoulement. Ces deux conditions nous permettent aisément de nous retrouver dans le héros, nous sommes aptes au même conflit que lui, car « qui dans certaines circonstances ne perd pas sa raison, n'en a pas à perdre » ; 3. Mais cela semble être une condition de la forme artistique que la motion luttant pour accéder à la conscience, même reconnaissable à coup sûr , soit nommée d'un nom aussi peu clair, si bien que le processus s'accomplit de nouveau chez l'auditeur dans une attention détournée et que celui-ci est la proie de sentiments, au lieu de se les expliquer. Par là se trouve certes épargnée une part de résistance, comme on le voit dans le travail analytique, où par suite d'une moindre résistance les rejets du refoulé parviennent à la conscience, qui se refuse au refoulé lui-même » (Freud, 2011d, p. 127-128).*

Le savoir du Dichter

Enfin l'écriture accède à la littérature - et là seulement le travail de Freud prend un tour axiologique - dès lors qu'elle représente le mystère de l'universalité humaine : « *L'art du vrai Dichter se révèle à ces « traits » qui font droit à l'ambiguïté – donc au réel inconscient* ». / *Les grands « types littéraires » se reconnaissent justement à la dose d'ambiguïté qu'ils soutiennent* » (Assoun, 1996, p. 93). Ainsi Richard III est le monstre qui veut exister en tant qu'exception : « *Nous nous croyons tous fondés à nous plaindre de la nature et du destin en raison des préjudices congénitaux pour des blessures précoces de notre narcissisme, de notre amour de nous-mêmes* » (Freud, 2011e, p. 145) , Rébecca d'Ibsen celle qui se tue par culpabilité incestueuse : « *sa conscience s'est éveillée, elle a acquis un sentiment de culpabilité qui lui interdit de jouir de son succès* » (Freud, 2011e) ; ou bien encore Lady Macbeth, devenue folle après tous les efforts pour l'ascension de son époux au pouvoir : « *Je crois qu'on comprendrait, sans chercher plus loin, la maladie de Lady Macbeth, la transformation de son audace impie en remords, en y voyant une réaction à la stérilité, qui la convainc de son impuissance face aux décrets de la nature et lui rappelle en même temps que c'est par sa propre faute que son crime perd la meilleure partie du bénéfice qu'elle en attend* ». (Freud, 2011e, p.154).

Si Freud reste prudent dans ses analyses, il retient avec fermeté une chose : « *Mais la fine économie de l'art du poète réside en ce qu'il ne laisse pas son héros exprimer à voix haute et intégralement tous les secrets de sa motivation.* » (Freud, 2011e, p. 145). Ainsi le *Dichter* sait : « *Le Dichter est donc finalement à la fois le révélateur et le complice (génial) de ce « ne pas vouloir trop savoir... la vérité infantile* » *C'est peut-être justement parce qu'il ne sait pas ce qu'il dit – soit le contenu de vérité inconscient formulé en savoir par la psychanalyse – qu'il le dit littéralement – en forme d'écriture – attestant qu'il le sait !* » (Assoun, 1996, p. 91), mais il garde une retenue : le point obscur, marque des grands écrivains :

« *Comment fournir une explication par le ressort inconscient, de ces comportements paradoxaux ou mal intelligibles ? Il s'agit assurément de « clarifier » ces attitudes en montrant la cohérence avec les conflits sous-jacents et leur effet sur le spectateur ou le lecteur. Mais il est remarquable que Freud souligne, à chaque fois, le point obscur que l'auteur - Le Dichter - laisse entre les mots et les actes de ces personnages. Mieux : il tient cette dimension d'obscurité comme propre au grand créateur littéraire.* » (Assoun, 1996, p.92).

Freud montre là une conception moderne de la littérature qui réside dans son rapport étroit avec le savoir insu, celui de l'inconscient : « *Il se confirme que l'écrivain a commerce avec cet « inconscient » que la psychanalyse vient à traduire en savoir* » (Assoun, 1996, p. 92).

Le *Dichter* possède un savoir de l'inconscient qu'il met littéralement en scène de sorte que le lecteur peut vivre sans danger des événements graves grâce à ce « gain de plaisir » littéraire qui prend sa puissance dans le « point aveugle » : le *Dichter* ne dit pas tout.

d-*Dichter* et Œdipe (cercle 3)

Le roman familial

Le fantasme produit le roman familial. Cette expression désigne « *les fantasmes par lesquels le sujet modifie imaginativement ses liens avec les parents [...]* De tels fantasmes trouvent leur fondement dans le

complexe d'Œdipe. [...] l'enfant imagine qu'il est né non de ses parents réels, mais de parents prestigieux, ou bien d'un père prestigieux, et il prête alors à sa mère des aventures amoureuses secrètes, ou encore il est bien lui-même enfant légitime, mais ses frères et sœurs sont des bâtards.

De tels fantasmes se rattachent à la situation œdipienne, ils naissent sous la pression qu'exerce le complexe d'Œdipe. Leurs motivations précises sont nombreuses et mêlées : désir de rabaisser les parents sous un aspect et de les exalter sous un autre, désir de grandeur, tentative de contourner la barrière contre l'inceste, expression de la rivalité fraternelle, etc. » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 427).

Freud rappelle « que l'individu au cours de sa croissance se détache de l'autorité de ses parents, c'est un des effets les plus nécessaires mais aussi les plus douloureux du développement » (Freud, 2010d, p. 157) et certains en éprouvent de la difficulté :

« il est une classe de névrosés dont on peut reconnaître que l'état est conditionné par le fait qu'ils ont échoué dans cette tâche. » (Freud, 2010d, p.157). « Dans cette évolution où le sujet a commencé à devenir étranger à ses parents, le stade ultérieur peut être désigné du terme de romans familiaux des névrosés » (Freud, 2010d, p. 158). « Or à l'époque en question, l'activité fantasmatique prend pour tâche de se débarrasser des parents, désormais dédaignés, et de leur en substituer d'autres, en général d'un rang social plus élevé. » (Freud, 2010,d p. 158-159). « Quand l'enfant parvient en outre à la connaissance de la différence entre le père et la mère en ce qui concerne la sexualité, lorsqu'il saisit que pater semper incertus est tandis que la mère est certissima, alors le roman familial subit une restriction particulière : il se borne alors, en effet, à placer haut le père sans plus mettre en doute le fait désormais irrévocable, que l'enfant descend de la mère ». (Freud, 2010d, p. 159)

C'est avec la lecture de *La femme juge* de Meyer que Freud illustre en littérature l'utilisation du roman familial, même si « Il s'agit plutôt d'une homologie entre le travail de l'écriture et le travail du symptôme, le roman familial faisant « pont » entre les deux. » (Assoun, 1996, p. 64). Ainsi « le romancier serait assigné à un roman familial littéralement interminable » (Assoun, 1996, p. 65).

Robert a poursuivi cette question qu'elle a amplement développée dans *Roman des origines, Origines du roman* en 1972. La littérature comme tous les arts est une représentation en lien avec Œdipe, mais le genre romanesque a un lien plus direct avec le complexe œdipien, car c'est un genre littéraire plus libre formellement et donc protéiforme par essence, il « colle » plus facilement à ce roman familial au sens freudien du terme :

« Le complexe d'Œdipe étant un fait humain universel, il n'y a pas de fiction, pas de représentation, pas d'art de l'image qui n'en soit en quelque manière l'illustration voilée. En ce sens le roman n'est qu'un genre « oedipien » parmi d'autres, à ceci près pourtant – et pour la littérature ce n'est certes pas une différence négligeable – qu'au lieu de reproduire un phantasme brut selon les règles préétablies par un code artistique précis, il imite un phantasme d'emblée romancé, une ébauche de récit qui n'est pas seulement le réservoir inépuisable de ses futures histoires, mais l'unique convention dont il accepte la contrainte. Alors que la tragédie, le drame, la comédie, l'opéra ou la pièce dite de boulevard traitent la situation à trois qui commande toutes leurs intrigues dans un temps et un espace arbitrairement fixés, en montrant leur jeu, c'est-à-dire aussi les règles du jeu auquel ils ont choisi de se soumettre, le roman ne reçoit de la littérature elle-même à proprement parler ni prescriptions

ni interdits ; qu'il soit populaire ou savant, ancien ou nouveau, classique ou moderne, il n'a de loi que par le scénario familial dont il prolonge les désirs inconscients, de sorte que tout en étant absolument déterminé quant au contenu psychique de ses motifs, il jouit d'une liberté non moins absolue quant au nombre et au style de ses variations formelles. » (Robert, 1977, p.62-63). Cette réflexion concerne donc la *Fiktion* d'Hamburger, le roman, comme la nouvelle, son cousin éloigné.

Jeux d'enfants, rêveries complexe d'Œdipe

La création du *Dichter* « s'enracine dans les conditions communes de l'homme (le poète n'est pas hors norme anthropologique) » si bien que « on trouve chez l'enfant « les premières traces de l'activité poétique », ce qui fonde l'homologie de « comportement poétique » entre le poète (adulte) et l'enfant (poète avant la lettre et sans le savoir) : c'est l'activité de jeu. » et parfois « l'activité ludique persiste chez l'adulte, notamment sous la forme poétique de création d'un « monde fantasmatique » - en sorte qu'il y a lieu de postuler une dérivation du « jouer » en « fantasmer » : le « poète » est celui qui , au lieu de jouer, fantasme. » (Assoun, 1996, p. 33-34). Les jeux d'enfants sont donc en lien direct avec le fantasme, tout comme plus tard les jeux poétiques, il s'agit toujours du fantasme en tant que production, création. La conception de la pratique littéraire chez Freinet se trouve alors fondée par la pensée freudienne. On voit là encore également que l'écriture des « écrivains » partagent les mêmes ressorts que celle de tout un chacun.

Outre le jeu, le *Dichter* puise dans la rêverie « Sommes-nous vraiment autorisés à tenter l'essai de comparer le créateur littéraire avec le « rêveur en plein jour », ses créations avec des rêves diurnes ? » (Freud, 2011a, p. 41). Freud va répondre par l'affirmative. « L'écrivain est légitimement considérable comme « rêveur éveillé » et ses créations comme des rêves éveillés – ce qui trahit tout particulièrement un trait des récits : ce que l'on peut appeler la clause du héros, soit l'organisation du récit autour d'un personnage central – par où l'on reconnaît « Sa majesté le Moi » ... à l'œuvre. » (Assoun, 1996, p. 33-34). Le narcissisme va nourrir la rêverie et eux deux impactent la création littéraire.

Enfin l'Œdipe, complexe fondateur, cause entre autre du roman familial, est reconnu par Freud comme un moteur d'écriture : « C'est dire que l'« œdipe » n'est pas qu'un complexe psychique » : c'est une matrice d'écriture. » (Assoun, 1996, p. 97). On a déjà évoqué plus haut son commentaire sur Sophocle, Shakespeare ou Ibsen.

<p>Semblable à l'enfant qui fantasme au sein de ses activités de jeux, de rêves éveillés ou dans son roman familial, le <i>Dichter</i> - adulte - continue de fantasmer dans son activité littéraire. La plasticité du genre romanesque en fait le lieu d'écriture idéal pour accueillir son roman familial et se confronter ainsi indéfiniment à l'Œdipe.</p>

e-*Dichter* et symptôme (cercle 4)

Symptôme, névrose et fantasme du Dichter

Le symptôme est ce qui fait sens chez le patient, il est une manifestation psychique d'un conflit. Il est donc signifiant « chaque symptôme a un sens et se rattache étroitement à la vie psychique du malade. » (Freud, 2010a, p. 309) et il tente de résoudre un problème : « Un symptôme se forme à titre de substitution à la place de quelque chose qui n'a pas réussi à se manifester au-dehors. Certains processus psychiques n'ayant pas

pu se développer normalement, de façon à arriver jusqu'à la conscience, ont donné lieu à un symptôme névrotique. Celui-ci est donc le produit d'un processus dont le développement a été interrompu, troublé par une cause quelconque. Il y a eu là une sorte de permutation ; et la thérapeutique des symptômes névrotiques a rempli sa tâche lorsqu'elle a réussi à supprimer ce rapport. » (Freud, 2010a, p. 337).

Le symptôme façonne le fantasme, il se dit à travers lui : « Il y a une « classe de gens » - les névrosés – qui sont amenés – il est vrai sous la pression d'une « fatalité » psychique et dans la situation de la cure psychanalytique – à « avouer leurs fantasmes », en sorte que, notons-le : le symptôme devient mode de communication du fantasme et le transforme – via la névrose – en source de connaissance accessible (alors que, conformément à la thèse précédente, les fantasmes demeurent cachés et inaccessibles chez le « commun des mortels » » (Assoun, 1996, p. 33-34). Le Dichter serait selon Freud un sujet ayant une névrose dont le symptôme se dirait sous la forme d'un certain fantasme qui s'écrirait.

Écriture et savoir du symptôme

Le symptôme va donc parfois produire de l'écriture selon Freud. « Il ne s'agit pas, on l'a assez dit, de subordonner l'écoute d'un texte écrit – « fictionné » - à quelque diagnostic préalable. Reste requis d'interroger la fonction de l'écriture et de la démarche d'écriture comme « révélateur » sinon comme effet, d'une position subjective (le « symptôme » de l'auteur). » (Assoun, 1996, p. 122). Freud estime que la pulsion a quatre destins : le renversement d'une pulsion dans son contraire, le retournement de la pulsion sur la personne propre, le refoulement et la sublimation. Il montrera par exemple avec Dostoïevski comment la pulsion s'est orientée : vers « l'intensité extraordinaire de son affectivité, le fond pulsionnel pervers qui devait le prédisposer à être un sado-masochiste ou un criminel, et, ce qui est inanalysable, le don artistique. » (Freud, 1988, p. 163).

Il y a un parallèle entre la démarche littéraire et la démarche psychanalytique, en raison du travail psychique que toutes deux impliquent : « En termes plus radicaux : cela implique que le savoir du symptôme, acquis par la psychanalyse sur le fondement de l'expérience des névroses, « consonne » avec les apports de l'écriture et de la création littéraire. Cela pose une question de fond : comment, une fois acte pris de cette convergence, comprendre cette articulation entre symptôme et écriture ? Où en placer le nœud ? » (Assoun, 1996, p. 121).

Au sujet de *La Gradiva*, Freud affirme : « Nous estimons que le poète n'a nul besoin de savoir quoi que ce soit de telles règles et intentions, si bien qu'il eut les nier en toute bonne foi et que pourtant nous n'avons rien trouvé dans son œuvre poétique qui ne soit pas contenu en elle. Nous puisons vraisemblablement à la même source, travaillons le même objet, chacun de nous avec une méthode différente, et la concordance du résultat semble garantir que nous avons tous les deux travaillé correctement. Notre procédé consiste en une observation consciente des processus animiques anormaux chez d'autres personnes pour pouvoir en deviner et énoncer les lois. Le poète procède bien sûr autrement ; dans son âme propre il dirige son attention vers l'inconscient, il est à l'affût des possibilités de développement de celui-ci et il leur accorde l'expression artistique, au lieu de les réprimer par une critique consciente. Ainsi il apprend d'expérience à partir de lui-même ce que, nous, nous apprenons chez d'autres personnes – les lois que doit observer l'activité de cet inconscient » (Freud, 2010b, p. 85).

Outre la névrose, la perversion et la psychose semblent également en lien avec l'écriture. Le pervers est peu étudié, mais son accès à l'écriture s'emploierait à déjouer l'interdit œdipien et donner statut à son déni de la castration en ne soutenant pas son fantasme, comme c'est le cas avec le névrosé. « *Le passage à l'écriture serait donc ici « vital », le pervers engageant son « mythe » - sa réponse à l'énigme de la différence sexuelle - dans son style d'écriture. Le texte serait un « fétiche verbal », comme « pare-castration ».* » (Assoun, 1996, p. 128).

L'écriture du psychotique prendrait sa source dans l'effondrement psychotique de la fonction œdipienne : « *On comprend dès lors que l'« histoire » que raconte le délire satisfait, en même temps que le « rejet » radical de la réalité et du désir même, l'héroïsation du moi. Le délire est le roman à un seul personnage par excellence : idéal auto-graphique vécu* » (Assoun, 1996, p.125). On pense à Artaud ou Joyce, on ne s'étendra pas sur ce point et on reprendra ce sujet avec Lacan qui a théorisé la question du sinthome.

La sublimation

C'est un « *processus postulé par Freud pour rendre compte d'activités humaines apparemment sans rapport avec la sexualité, mais qui trouverait leur ressort dans la force de la pulsion sexuelle. Freud a décrit comme activités de sublimation principalement l'activité artistique et l'investigation intellectuelle. / La pulsion est dite sublimée dans la mesure où elle est dérivée vers un nouveau but non sexuel et où elle vise des objets socialement valorisés.* » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 465).

Freud aborde la question de la sublimation dans le chapitre 3 de *Le malaise dans la Culture* : « *La sublimation pulsionnelle est un trait particulièrement saillant du développement de la culture, elle permet que des activités psychiques supérieures, scientifiques, artistiques, idéologiques, jouent dans la vie de la culture un rôle tellement significatif* » (Freud, 2010c, p. 40). Bien qu'il note souvent une hostilité vis-à-vis de la culture en lui préférant une vie simple, Freud en fait l'éloge, on oublie le bénéfice de ses progrès : la fructification des richesses, l'ordre et la propreté, la régulation des relations sociales et, ce qui nous intéresse, l'inutilité et la beauté ainsi que l'estime et les soins accordés aux activités psychiques supérieures : religion, art, science, intellect. On relève notamment son constat sur l'écriture, un des domaines de la sublimation : « *l'écriture est à l'origine la langue de l'absent, la maison d'habitation un substitut du ventre maternel, ce premier habitacle qui vraisemblablement est toujours resté objet de désirance où l'on était en sécurité et où l'on se sentait si bien* » (Freud, 2010c, p. 34). Outre son caractère de sublimation, il est aussi un repli régressif à l'attraction puissante.

Le fantasme dans le processus littéraire

Le protecteur de l'Arioste se demande où celui-ci trouvait ces « âneries » rappelle Assoun, c'est que le stock des fantasmes forme un réservoir où puiser dans lequel le désir oriente l'écriture. Freud montre que le temps de l'inconscient est un temps non pas linéaire, mais organisé par le désir : « *Passé, présent, avenir donc, comme enfilés sur le cordeau du désir qui les traverse* » (Freud, 2011a, p. 39) et Assoun file cette métaphore pour illustrer la question littéraire, « *L'« inconscient » est le désir tiré au cordeau de l'écrit* » (Assoun, 1996, p. 33).

Le fantasme participe au processus de la création littéraire dont Freud distingue trois plans :

« Sur le plan dynamique : l'œuvre littéraire (*La Dichtung*) est déchiffrable comme une version de l'activité fantasmatique

Sur le plan topique : elle se décrit comme un certain déplacement, d'un système : (préconscient/inconscient) à l'autre (: inconscient), créant une tension intersystémique jusqu'à l'intérieur du moi (« clivage »)

Sur le plan économique, elle implique une mise en jeu du plaisir dans le sujet-auteur et le sujet-lecteur, la dynamique fantasmatique et l'opération « narcissique » débouchant sur une économie de l'affect. » (Assoun, 1996, p.30).

Donc, la production littéraire du *Dichter* se fonde sur son fantasme - moteur essentiel - en traversant les diverses strates du système psychique et en gratifiant de jouissance et le *Dichter* et le lecteur.

Le travail littéraire repose sur une activité fantasmatique mue par les pulsions du *Dichter*, dont le conflit fait symptôme. Elle agit par le clivage et la sublimation. L'auteur projette dans son œuvre diverses facettes de « Sa majesté le Moi ». Produit d'une activité semblable au rêve ou au rêve éveillé, l'œuvre littéraire serait « ce nouveau chapitre de la « grammaire de l'inconscient » » (Assoun, 1996, p. 27). Enfin elle fonctionne grâce au plaisir : le lecteur prend goût à la lecture et se reconnaît dans l'œuvre. C'est par le truchement de la création qu'il accède alors à des affects plus profonds et inconscients : « Il nous enjôle par un gain de plaisir purement formel, c'est-à-dire esthétique, qu'il nous offre dans la représentation de ses fantaisies » (Freud, 2011a, p. 46).

f-Procédés littéraires puisés au cœur du sujet

Freud décrit comment certaines formes de l'œuvre se construisent directement avec la psyché du *Dichter*. Ces procédés seront ultérieurement convoqués dans la construction des cas.

Les rêves des personnages

Ils vont être évidemment un élément majeur de l'expression du fantasme. « Le rêve « est donc plus que l'un des thèmes de l'histoire : c'est la « porte d'entrée » dans sa dynamique inconsciente. L'interprétation des rêves se confirme comme le « Schibboleth » - « le mot de passe » - ou le Sésame de la création littéraire et de l'« inconscient » en général » (Assoun, 1996, p. 70). Freud l'a amplement montré à travers les rêves et aussi les délires dans *La Gradiva*. : « lorsqu'ils [les poètes] font rêver les personnages façonnés par leur fantaisie, ils se conforment à l'expérience quotidienne selon laquelle le penser et le ressentir des hommes se poursuivent jusque dans le sommeil et ils ne cherchent rien d'autre qu'à dépeindre les états d'âme de leurs héros au moyen de leurs rêves.» (Freud, 2010b, p. 6).

Les personnages

Ils vont permettre au sujet de se déployer par projections et de restaurer le narcissisme. Concernant le personnage de la femme, il est toujours très important : « La femme n'est pas simplement le thème ou l'actrice des récits. On pourrait dire que c'est le « motif » secret – autant que le thème récurrent – de l'écriture, justement comme envers de ce « motif » du Meurtre du Père dont elle constitue l'enjeu ». (Assoun, 1996,

p. 127). Ainsi la présence féminine prendra ses atours en fonction de la position œdipienne sous le mode névrotique, pervers ou psychotique de l'écrivain⁴⁶.

Les écrivains en savent beaucoup sur la psychologie de l'amour : « *l'écriture de l'amour est en intelligence avec sa vérité inconsciente* », celle de l'auteur (Assoun, 1996, p. 74).

Le fil du texte

L'importance du fil du texte révèle le chemin du désir qui l'ordonne : « *Ce point est essentiel : la psychanalyse d'un texte littéraire ne saurait se réduire à une ponction dans ce texte, fût-ce dans ses formations oniriques : elle s'engage à suivre le fil même du récit (sa diégèse) et son commentaire – Freud n'hésite pas à parler ici de ses « gloses » - et doit se calquer sur le fil même du récit. Mieux : la lecture analytique n'est peut-être rien d'autre que ré-écriture du texte ou plutôt la prise à la lettre du récit.* » (Assoun, 1996, p. 72).

Considérer le fil du texte comme une manifestation du désir va être amplement creusé avec la Textanalyse de Jean Bellemin-Noël. Le commentaire littéraire d'orientation psychanalytique se construit sur le postulat de l'inconscient d'une figure issue de la lecture du texte et partenaire de l'inconscient du lecteur.

« *Faire l'interprétation analytique d'une fiction, cela consiste donc à utiliser devant un récit les mêmes dispositifs qu'un psychanalyste avec un patient. Cela suppose que le récit en question se reforme, se réorganise en une personne qui sera mon vis-à-vis. Cette personne pourra être le héros, ou le narrateur, ou une « voix » syncrétique constituée (ce processus a pour nom « condensation ») par le télescopage, le chevauchement, la fusion de plusieurs visages en une figure : mon partenaire dans l'inconscient. Déchiffrer une fiction, ce sera donc construire puis faire parler cette figure, comme incarnant l'âme, le moteur et le résonateur fantasmatiques de cette histoire où je me devine impliqué du seul fait que je suis moi aussi un être humain, un sujet parlant.* » (Bellemin-Noël, 2015).

Ce commentaire littéraire d'orientation psychanalytique peut aller plus loin, jusqu'au transfert avec le texte révélateur de l'autre en soi. « *On comprendra par cette formule une attitude d'entente et d'écoute qui se rende perméable à tous les effets d'inconscient qui naissent à l'occasion de la rencontre avec l'écrit et qui font d'elle une découverte de soi comme autre, dans l'autre, mais non analogue à l'autre.* » (Bellemin-Noël, 2015).

Le dispositif de lecture texte/lecteur s'apparente au dispositif de la cure analysant/analyste. A sa suite, Migeot travaille sur « *le travail particulier de l'inconscient rencontré par un analysant dans la lecture* » (Migeot, 2017).

Les motifs

Avec l'analyse du choix des coffrets, Freud passe du diachronique au structurel, même s'il n'a jamais cessé de relier récit et structure. « *C'est à la fois un thème littéraire, une sorte de leitmotiv musical, une forme isolable, une pensée directrice et une motivation secrète. C'est finalement un invariant structurel qui rend possible*

⁴⁶ « Le névrosé, pris dans un rapport à une femme désirée/interdite, donne à la Femme, comme *auteur*, le statut de *fantasme* porteur de son écriture. /Le psychotique, pétrifié dans un rapport impossible – barré- à une femme -littéralement indésirable- donne à la Femme, comme *auteur*, le statut d'un principe impénétrable, *opérateur* de son écriture. /Le pervers, sidéré dans un rapport de déni à une femme, donne à la Femme, comme *auteur*, le statut d'un défi qui le pousse à l'écriture. » (Assoun, 1996, p. 128).

la rencontre du travail de l'œuvre et du travail de l'inconscient. » (Assoun, 1996, p. 80). Le motif a valeur d'obsession pour l'auteur et fait effet sur le lecteur : « c'est l'insistance du « motif » qui fait chanter » les œuvres, de façon troublante » (Assoun, 1996, p. 81).

Toutefois Freud ne partage pas la notion d'inconscient collectif, comme Jung : « Ainsi, la substitution, dans notre motif, d'un élément, par son contraire désiré, remonte à une identité archaïque » (Freud, 2011b, p. 78). Par exemple, dans l'analyse des trois coffrets de *Le Marchand de Venise* (1605), Freud montre que Shakespeare retravaille un mythe ancien, celui des trois moires :

« Le créateur littéraire nous rend le motif ancien plus proche en faisant accomplir le choix entre trois sœurs par un homme vieilli et moribond. Le remaniement régressif qu'il a ainsi entrepris, au moyen du mythe déformé par une transmutation du désir, laisse affleurer son sens ancien jusqu'à rendre également possible une interprétation allégorique, de surface, des trois figures féminines du motif. On pourrait dire que ce sont les trois relations inévitables de l'homme à la femme qui sont ici représentées : la génitrice, la compagne et la destructrice. Ou bien les trois formes par lesquelles passe pour lui l'image de la mère au cours de sa vie : la mère elle-même, l'amante qu'il choisit à l'image de la première ; et pour terminer, la terre mère, qui l'accueille à nouveau en son sein. » (Freud, 2011b, p. 81).

L'inquiétante étrangeté et le double

L'« *Unheimliche* » ou inquiétante étrangeté, est illustré avec les contes d'Hoffman et désigne le sentiment créé par certains textes. Le retour du refoulé et la puissance de répétition, le motif du double sont l'occasion de donner ce sentiment.

Le motif du double : « *das Motiv des Doppelgängers* », c'est l'expression du clivage, le double inquiète, car il rappelle l'unité d'autrefois quand il n'y avait pas encore clivage : « Là s'avoue en effet le gain du fantasme, de rendre possible, le « retour » à une unité « heureuse » avec l'objet originaire perdu, de surmonter la séparation d'avec l'objet primitif. Ce travail n'est pourtant possible que par la mise en jeu d'un clivage. Tel serait le statut inconscient de l'écrivain : entre « dédoublement » et réunification ». (Assoun, 1996, p. 108).

« Le caractère d'inquiétante étrangeté ne peut en effet venir que du fait que le double est une formation qui appartient aux temps originaires dépassés de la vie psychique, qui du reste revêtait alors un sens plus aimable. Le double est devenu une image d'épouvante de la même façon que les dieux deviennent des démons après que leur religion s'est écroulée (Heine, *Les Dieux en Exil*). » (Freud, 2011c, p. 238-239).

D'autres procédés mettent en scène cette inquiétante étrangeté. « Des membres séparés, une tête coupée, une main détachée de son bras comme dans un conte de Hauff, des pieds qui dansent tout seuls comme dans le livre déjà mentionné d'A. Schaeffer, recèlent un extraordinaire potentiel d'inquiétante étrangeté, surtout lorsque, comme dans le dernier exemple, il leur est accordé par-dessus le marché une activité autonome. Nous savons déjà que cette inquiétante étrangeté-là découle de la proximité du complexe de castration. Nombre de personnes décerneraient le prix de l'étrangement inquiétant à l'idée d'être enterrée en état de léthargie. Simplement la psychanalyse nous a enseigné que ce fantasme effrayant n'est que la transmutation d'un autre qui n'avait à l'origine rien d'effrayant, mais se soutenait au contraire d'une certaine volupté, à savoir le fantasme de vivre dans le sein maternel. » (Freud, 2011c, p. 250).

Rêves, personnage féminin, organisation textuelle, motifs, inquiétante étrangeté : Freud désigne divers aspects de l'œuvre et montre comment ils naissent de la vie psychique.

g-La littérature comme savoir des blessures originelles

En quoi la littérature tiendrait-elle au traumatisme, à la perte et à l'enfance, mais aussi à la jouissance ? Que nous dit-elle du savoir et de la temporalité ?

L'incessante question de l'enfance

Freud va se pencher sur le cas de Dostoïevski, joueur invétéré et écrivain du parricide : « *Ce qui va être mis à jour, c'est une dialectique de la satisfaction auto-érotique et de la culpabilité inconsciente, creuset masochiste qui va mener de la passion du jeu à la mise en écriture d'une certaine « passion du père »* » (Assoun, 1996, p. 113). Selon Freud, Dostoïevski avait besoin de jouer jusqu'à avoir tout perdu pour vider la culpabilité et lever les inhibitions à l'écriture. « *Quand le sentiment de culpabilité de Dostoïevski était satisfait par les punitions qu'il s'était infligées à lui-même, alors son inhibition au travail était levée et il s'autorisait à faire quelque pas sur la voie du succès.* » (Freud, 1988b, p. 176).

Finalement l'écriture puise dans l'enfance la plus reculée : « *la richesse apparemment inépuisable de situations et de problèmes traités par le poète est réductible à un petit nombre de « motifs originels » qui, dans la plupart des cas, trouvent leur source dans les expériences refoulées de la vie psychique de l'enfant, de sorte que les œuvres correspondent à des rééditions déguisées, embellies et sublimées des fantaisies enfantines* ». (Freud cité par Assoun, 1996, p. 113).

Assoun relève le lien entre Dostoïevski et Freud, si l'un met le voile sur le parricide représenté en littérature et dont il a accès au savoir inconscient, l'autre ôte le voile sur le parricide expliqué en sciences et dont il a accès au savoir par la psychanalyse : « *C'est comme si Dostoïevski dédiait à ce thème sa Dichtung sa plus accomplie, laissant à la psychanalyse le soin d'en produire le savoir ! Mais Dostoïevski est au fond celui qui à la fois s'approche le plus de l'« aveu » du meurtre du père et s'en éloigne le plus – dans la mesure où il le dote du « vêtement » de la fiction./ Totem et Tabou est en revanche la divulgation du « mythe », donc son déchiffrement « scientifique ». C'est aussi la Dichtung freudienne dé-voilant le thème que la grande littérature a – génialement - voilée.* » (Assoun, 1996, p. 116). C'est ainsi qu'il conclut que « *le mythe freudien est donc pré-écrit dans le récit littéraire* » (Assoun, 1996, p. 117).

Mélancolique savoir de la perte

« *Le désir poétique se soutient d'une mélancolie foncière : le Dichter « jouit » de la perte et contamine son destinataire par cette amère jouissance. Mais ce qui « choisit » ainsi dans l'écrit, c'est cette mélancolie dont par là même on ne veut plus rien savoir. L'objet de la perte devient objet de l'écriture. La psychanalyse, elle fonde, un savoir sur cette écriture de la perte* » (Assoun, 1996, p. 131). L'apport freudien sur la littérature montre le lien entre le fantasme, donc le désir, et l'écriture. Il comble un manque et cette dernière citation annonce l'apport théorique lacanien, l'objet(a) qui va définitivement désigner ce manque à être.

« La création littéraire (*Dichtung*) est foncièrement et radicalement une « fiction » écrite (*Dichtung*) qui permet de porter à l'expression une « vérité » (*Warheit*) qui, sans cette fiction, fut restée improférable. / Or, l'« inconscient » - au sens psychanalytique – est, pris génériquement, cette « non réalité » (matérielle) qui recèle un contenu de vérité (« réalité » dite « psychique » ou fantasmatique) fondamental. / Comment donc concevoir l'articulation entre ces deux « positions » - double fictionnement d'une vérité – et qu'est-ce que la seconde peut dire de la première ? Qu'est-ce que la première peut apporter à la seconde ? Y aurait-il un noyau où viendraient converger fiction et vérité, ici et là, dans la « lettre » (littérature) et l'« inconscient » ? » (Assoun, 1996, p. 109).

Ces dernières questions courent le long de ce travail : si la vérité du sujet s'articule avec l'écriture, lui impose-t-elle sa vérité ? En contrepartie, sur la scène littéraire peut-elle retravailler cette vérité ? « *Les mots des écrivains sont assurément des actes* » affirme Freud dans une lettre à Thomas Mann de juin 1935 pour son soixantième anniversaire. Alors dans le cadre scolaire de l'écriture de la fiction, en quoi ces conditions d'articulation entre vérité du sujet et fiction littéraire - si elles sont telles -, affectent cet apprentissage ? Comment le sujet-élève peut-il construire du savoir-écrire : production de texte, constitution de savoirs notionnels et compétence d'écriture fictionnelle, tout en satisfaisant à sa vérité de sujet ?

La conception freudienne de la littérature se construit sur les expériences de l'enfance, notamment la situation œdipienne et les conflits psychiques qu'elle peut engendrer. Le sujet en garde un savoir et c'est ce savoir de la souffrance, savoir du symptôme qui alimente l'activité littéraire et donne voix à ce qui a manqué.

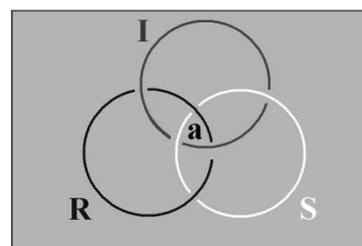
4.2-Autres apports psychanalytiques

Pour compléter mon analyse, j'ai fait appel à d'autres apports provenant de Lacan, M'Uzan et Anzieu pour traiter mes résultats : l'objet(a) et le nouage RSI, le personnage intérieur et le saisissement créateur, apports que je veux présenter ici.

4.2.1- Lacan, objet (a) et sinthome

Lacan a théorisé sur la création littéraire au-delà de *Lituraterre* et le ravinement du signe. C'est le sinthome. On se contentera ici de le signaler, car il concerne un nouage particulier, propre à certains sujets psychotiques. Mais ce sera pour nous l'occasion de préciser ce que signifie le cadre RSI en rapport avec l'objet(a), que j'utilise dans la construction des cas.

Lacan élabore le concept à la suite de son cadre RSI. Le sujet serait composé de trois registres : Réel, Symbolique et Imaginaire, figurés par trois ronds noués en nœud borroméen. Celui de l'Imaginaire est un rond soutenant, il crée une consistance et se situe du côté du corps. Celui du Symbolique est un trou délimité, une marque de l'absence. Le Symbolique interdit, refoule et crée ce trou, cette percée dans le Réel, ce qui ne peut être atteint. Celui du Réel est l'ex-sistence. Étymologiquement « exsistere » signifie « sortir de », il est composé du préfixe « ex » et



8 schéma de RSI issu du séminaire 22 de Lacan

du verbe « sistere » : « être placé ». Le Réel ex-siste en dehors de tout le reste, à savoir le Symbolique et l'Imaginaire. Le trou du Symbolique permet de délimiter le Réel. Au centre des trois ronds se situe l'objet(a) le manque à être qui relie les trois dimensions du sujet. (Lacan, 1974).

Lacan s'est beaucoup intéressé aux écrivains et particulièrement à Joyce. C'est à partir de l'observation de l'écrivain irlandais qu'il met au point le concept de sinthome, quatrième élément qui complète RSI. Selon Lacan, Joyce serait un sujet psychotique qui n'a pas développé de délire hallucinatoire. Le rond de l'Imaginaire ne serait pas relié aux deux autres, le Symbolique et le Réel, sans doute à cause d'un père forclos. Le nom-du-père n'aurait pas été placé dans le Symbolique, ce qui crée la structure psychotique, et se distingue du cas de névrose où le sujet -lui- refoule. Son nœud borroméen n'aurait pas été relié sans un quatrième tore : le sinthome. Le sinthome est le quatrième élément constitué par l'écrit qui tient les trois autres nœuds et qui aurait empêché le délire hallucinatoire du sujet psychotique. Ainsi l'écrit chez Joyce est guérison au sens de symptôme lacanien et déjà freudien, c'est-à-dire qu'il empêche la maladie, il ne constitue pas une caractéristique de la maladie (Lacan, 1975).

4.2.2-M'Uzan et le personnage intérieur

Ecrire, c'est s'adresser à deux lecteurs : le lecteur réel, qui est inscrit dans le texte avec le rôle qui lui est proposé en vertu des dispositions du texte, et le lecteur imaginaire fait de figures parentales. En effet écrire, c'est revivre le manque et ses premières expériences au sein de la famille, c'est alors s'adresser à eux, à l'autre et à l'Autre qui se sont alors construits. Il y a donc le narrataire lié à la configuration littéraire, selon Vincent Jouve (Jouve, 1993) et il y a une réalité psychique construite inconsciemment par le sujet, selon M'Uzan (1977). Cette réalité psychique, ce lecteur intérieur, est bâti, à partir de la place du moi dans ses rapports au surmoi et l'idéal du moi, et à partir de la place de l'autre et l'Autre et qui s'est construit sur des figures parentales introjectées selon M'Uzan. Celles-ci ont également contribué à construire le surmoi et l'idéal du moi, qui vont eux-aussi modeler la nature de ce deuxième lecteur :

« car on écrit toujours à l'intention de quelqu'un, pour ou contre un quelconque autrui qui peut rester tout à fait silencieux, mais dont l'opinion implicite importe au plus haut point. Tout le problème consiste donc, puisqu'un pareil personnage n'est pas concevable dans la réalité, à créer une figure intérieure avec qui et sur qui le jeu de toutes les tendances contradictoires soit possible. Cet autrui anonyme à qui en quelque sorte on dédie l'œuvre dans le moment même où elle est conçue, ne se confond nullement avec le public réel, bien qu'il procède nécessairement d'une image parentale introjectée, puisque les parents sont normalement le premier public, pour ainsi dire les premiers dédicataires de l'enfant » (M'Uzan, 1977, p. 18-19).

Le public intérieur de M'Uzan peut avoir une propension surmoïque qui le rend très dur vis-à-vis de ses écrits. Le surmoi est défini comme un juge, critique et censeur, issu de l'intériorisation de l'interdit de l'Œdipe, dans la deuxième topique freudienne. Ce public intérieur peut également avoir une propension narcissique. L'idéal du moi est formé des valeurs aimées requises par le surmoi et se

construit par des identifications successives. Ce public intérieur peut donc être teinté d'un idéal du moi complaisant et peu regardant face à ses écrits.

4.2.3-Anzieu et le saisissement créateur pour écrire et renaître

Anzieu pense que l'auteur est travaillé par la création. Cette pratique n'est pas une simple production, elle affecte en profondeur le sujet créateur : « *Créer n'est pas que se mettre au travail. C'est se laisser travailler dans sa pensée consciente, préconsciente, inconsciente, et aussi dans son corps, ou du moins dans son Moi corporel ; ainsi qu'à leur jonction, à leur dissociation, à leur réunification toujours problématique* ». (Anzieu, 1986, p. 45). Il s'y joue ou rejoue des enjeux qui relèvent du fondement du sujet : « *Ce que les créateurs appellent l'inspiration n'est pas une métaphore respiratoire aléatoire : l'inspiration (la métaphore proustienne du décollage désigne également la sustentation par l'air) est négation de la vie intra-utérine ; c'est renouveler la naissance, sortir du ventre de la mère, quitter une existence souterraine ou sous-marine pour passer à une vie en aérobie, relativement indépendante ; c'est voler de ses propres ailes ; c'est opérer une rupture avec la vie à ras de terre avec le milieu imposé, avec les habitudes de pensée et d'expression.* » (Anzieu, 1986, p. 86).

Le processus d'écriture serait un « *saisissement créateur* ». Cette expression d'Anzieu est prise à M'Uzan. D'aucuns parlent d'inspiration, d'autres de nécessité intérieure, ainsi M'Uzan déclare : « *l'état de saisissement [...] suscite la conscience d'entrer dans un rapport avec quelque chose d'essentiel et pourtant d'ineffable* » (1977, p. 6).

Anzieu distingue cinq phases dans la création : « *éprouver un état de saisissement ; prendre conscience d'un représentant psychique inconscient ; l'ériger en code organisateur de l'œuvre et choisir un matériau apte à doter ce corps d'un corps ; composer l'œuvre dans ses détails ; la produire au dehors.* » (Anzieu, 1986, p. 93).

Dans sa première étape il s'agit « *d'une crise intérieure (mais ce moment, toujours risqué, ne sera reconnu opportun qu'après coup), une dissociation ou une régression du Moi, partielles, brusques et profondes* ». Ensuite la partie du moi restée consciente va prendre fait de cette irruption et exercer « *son activité de liaison, mais sur la juridiction du moi idéal, pour transformer en noyau central, organisateur d'une découverte ou d'une création possibles, un ou plusieurs de ces processus, d'états ou de produits psychiques primaires jusque-là ignorés ou excentrés. Ce noyau organisateur devient donc un code, au double sens de grille permettant de décoder d'une façon nouvelle certaines données de la réalité extérieure ou intérieure, et de systèmes de termes, d'opérations et d'opérateurs permettant de générer une œuvre originale.* ». Il y a donc un travail psychique qui se fait pour ensuite l'organiser dans une réalité verbale. C'est là qu'on saisit que ce travail psychique n'agit pas seulement sur l'œuvre, mais d'abord sur le sujet lui-même, car il va « *décoder d'une façon nouvelle certaines données de la réalité extérieure ou intérieure* ».

D'autres concepts psychanalytiques vont servir notre réflexion : l'objet (a) avec le cadre de RSI qui donne une formalisation du manque en lien avec l'expérience originelle, le personnage intérieur à qui s'adresse l'œuvre et qui l'affecte, et le saisissement créateur qui ordonne l'écriture pensée comme une renaissance.

4.3-Remarques didactiques en écho

Je vais finir cette première partie théorique avec deux remarques didactiques resituant mon questionnement, primo la spécificité de l'opacité du savoir de l'écriture et deuxio la rencontre de l'A/autre, conséquente à l'écriture, déconstruisant l'incommunicabilité du sujet pour réhabiliter la valeur expressive de l'écriture.

4.3.1-Penser la situation didactique de l'écriture : faire écrire est un enseignement artistique et culturel comme les autres

Exposer le modèle théorique du *Dichter* permet de penser la situation didactique de l'enseignement/apprentissage de l'écriture. L'écriture de la fiction ne relève pas uniquement de la littératie, elle est aussi une volonté littéraire, si ce n'est littérature, C'est en tout cas un acte de création. Ce postulat se trouve conforté avec la didactique des EAC (enseignement artistique et culturel) qui englobe l'écriture dans son champ.

Faire écrire de la fiction relève de l'artistique et de la culture, donc des Enseignements Artistiques et Culturels (Chabanne & Dufays, 2011, p. 7-29). Dans le domaine du cinéma, Bergala promeut une pédagogie de la création et cite Renoir : « *Pour aimer un tableau, il faut être un peintre en puissance, sinon on ne peut pas l'aimer ; et en réalité, pour aimer un film, il faut être un cinéaste en puissance, il faut se dire : mais moi, j'aurais fait comme ça, j'aurais fait comme ça ; il faut soi-même faire des films, peut-être seulement dans son imagination, mais il faut les faire, sinon on n'est pas digne d'aller au cinéma* » (Bergala, 2006, p. 128).

De façon générale, les EAC se sont dédouanés davantage que l'enseignement des Lettres de la prépondérance de l'analyse : « *L'école, depuis toujours, a horreur du vide et du négatif, [...] a-t-on vraiment le droit d'occulter la part de négativité qui en constitue parfois la force vive de tension, sans laquelle il risque de n'y avoir aucune étincelle de vie mais pur et simple académisme rhétorique et asservissement du geste de création à la seule communication ?* » (Bergala, 2006, p. 162-163). C'est que la création n'est pas l'envers de l'analyse : il ne suffit pas de se dire comment cela s'exprime pour créer. Et enseigner (à) la création engage les sujets de façon fondamentale au sens étymologique : « *Car il y a quelque chose d'irremplaçable dans cette expérience, vécue autant dans le corps que par le cerveau, un savoir d'un autre ordre, qui ne peut pas s'acquérir par la seule analyse des films, aussi bien conduite soit-elle. On n'apprend pas à skier en regardant les épreuves de descente à la télévision, si on n'a jamais éprouvé dans son corps, avec ses muscles, les sensations de l'état de la neige, des bosses de la pente, de la vitesse, de la peur et de la joie* » (Bergala, 2006, p. 169). Enfin Bergala estime que le cinéma a ontologiquement à voir avec la transmission, mais je crois que c'est valable pour l'écriture :

« *Il manquera toujours quelque chose à l'initiateur qui n'a jamais eu l'expérience intime du geste de création et de ce qu'il engage pour le sujet. Car c'est bien dans une expérience de sujet à sujet qu'il s'agit de transmission d'un geste de création, pour laquelle il est presque indispensable d'avoir au moins une fois dans sa vie pris le risque de choisir sa place, son axe, sa distance, son cadre, de décider de ce qu'il faut dire ou pas à l'acteur, de son déplacement, de la justesse du jeu, de la vitesse du mouvement de caméra, etc. Cette expérience donnera forcément au passeur une décrispation et une tolérance plus grandes* ». (Bergala, 2006, p. 168).

Son analyse est valable pour les ateliers d'écriture qui conçoivent celle-ci comme acte de création chez tous les participants. Si le propos de Bergala se limite au cinéma, on voit bien qu'il peut aussi s'élargir à l'écriture de fiction, soit à caractère esthétique, littéraire et non purement communicationnel. Rappelons qu'Hamburger (1986) entend par écriture fictionnelle, l'écriture littéraire comme cinématographique. Quant à la dimension de transmission, elle relève du transfert. Cela aide donc à penser les situations d'enseignement/d'apprentissage de l'écriture de fiction, en soulignant le fait que le transfert est à l'œuvre dans celui-ci, qu'il porte sur l'écriture de fiction cinématographique ou littéraire.

C'est que les EAC changent la donne concernant le savoir à acquérir. Il n'y a pas un texte de savoir qui le délimiterait, on est face à l'« *opacité de l'œuvre d'art* » selon Chabanne et Villagordo. C'est un savoir flottant qui tend vers une pluralité des lectures, sans pour autant qu'on puisse dire n'importe quoi. Ainsi on se trouve devant un « *triangle didactique changé* » où le savoir est remplacé par l'œuvre d'art et les auteurs émettent l'hypothèse qu'au moins trois dimensions de compétences spécifiques du développement sont couplées. On retrouve le développement identitaire qui « *est marqué par des indicateurs de l'engagement et de la prise de risque des élèves (la capacité à se risquer dans le jeu de la rencontre avec un objet culturel inconnu, l'acceptation d'apparaître comme « intéressé » aux yeux des autres membres du groupe-classe...)* : la durée des prises de parole, leur complexité, les marques d'autocorrection, les chevauchements, la contradiction assumée (s'opposer dans le collectif au travail)... », mais aussi le développement linguistique et une analyse basée sur une réflexion épistémologique (Chabanne & Villagordo, 2008, p. 281-306) .

Par ailleurs l'expérience esthétique est une désocialisation paradoxalement socialisatrice, Chabanne et Dufays citent Fleury « *Source de compréhension de passages, de césures, de pivotements à l'échelle d'une vie individuelle ou de jugements d'un groupe social, une sociologie des émotions témoigne de fécondités heuristiques pour les interrogations relatives aux processus de socialisation culturelle, de dynamique du jugement de goût ou encore de constitution de la légitimité de nos valeurs esthétiques. L'émotion esthétique définit un moment de désocialisation paradoxalement socialisatrice, à l'origine de processus de révision de valeurs et de conflits typiques de la formation de mémoires collectives.* » et le « *brouillonement* » est le lieu même des transformations et des apprentissages ; face à l'œuvre les élèves réagissent dans un « *fourmillement de comportements sémiotiques : mouvements corporels, exclamations, rires, et très vite des commentaires, des réactions, des lazzis, des questions, des jugements, des paraphrases, des descriptions... Ce brouhaha apparemment adidactique* » est révélateur de leur engagement » (Chabanne & Dufays, 2011, p. 7-29).

Transmission, investissement de l'élève, la didactique des EAC est proche de la psychanalyse. Ainsi l'enseignement/apprentissage de l'écriture pensé légitimement comme une EAC peut aussi être décrite comme une situation didactique de la création sur le modèle du *Dichter*. Il n'y aurait pas de différence psychique entre le *Dichter* et le sujet-élève. Alors, les aspects précédemment soulevés à savoir : fantasme, sublimation, vérité et savoir de l'inconscient, clivage et narcissisme, roman familial , etc. auraient le même type d'impact dans la situation d'apprentissage de l'écriture.

4.3.2-Conséquence herméneutique : de l'expression de la vérité du sujet à la rencontre de l'a/Autre

Gadamer considère l'œuvre d'art et le langage sous l'angle herméneutique, soit comme objet d'explication et d'interprétation.

L'œuvre d'art sera interprétation grâce à l'expérience herméneutique, dans le lieu de la « *fusion des horizons* », c'est-à-dire « la forme sous laquelle se réalise le dialogue, grâce auquel accède à l'expression une chose qui n'est pas seulement la mienne, ni celle de mon auteur, mais qui nous est commune ». (Gadamer, 1996, p. 410). Ainsi il s'agit toujours d'une rencontre, tout œuvre d'art et à fortiori « *tout écrit est par excellence objet d'herméneutique* » (Gadamer, 1996, p. 417). L'herméneutique ne peut pas dire qu'elle vise le sens voulu par l'auteur, car l'auteur en écrivant s'adresse à un public si large qu'il n'a aucune idée de ce qu'il dit.

Pour Gadamer la langue est notre mode d'être au monde. Sans langage, l'esprit humain n'accède pas au monde dans sa compréhension possible. La psychanalyse précise que sans langage, il serait envahi par le monde et l'être en tant que sujet n'existerait pas. C'est même le lieu de la liberté à l'égard de l'environnement, puisqu'elle permet de s'élever au monde. Gadamer souligne que les animaux n'ont qu'un langage alors que les hommes en possèdent beaucoup.

Cela a une incidence sur la liberté que l'humain peut avoir vis-à-vis de son environnement et donc cette élévation au monde : « *toute langue comporte au contraire un rapport immédiat à l'infinité de l'étant. La possession du langage définit précisément un mode d'être tout différent de la manière dont les animaux dépendent de leur environnement. En apprenant une langue étrangère, les hommes ne changent pas leur relation au monde à la manière d'un animal aquatique qui deviendrait un animal terrestre : c'est au contraire en maintenant leur propre relation au monde, qu'ils l'élargissent et l'enrichissent grâce à celui de la langue étrangère. Quiconque possède le langage « possède » le monde* » (Gadamer, 1996, p. 477).

Gadamer parle de « *profil langagier* » : on a un profil d'être au monde, si on n'en avait pas, on serait Dieu et on pourrait connaître l'être en soi. Ainsi on peut aller et venir, voyager entre profils langagiers, on peut dépasser les préjugés on n'oublie jamais les voyages : dire que le soleil se couche est vrai d'un certain profil langagier prosaïque, puisque je le constate chaque soir depuis ma position sur la terre. Est vrai aussi de dire que nous tournons autour de la terre, d'un autre profil langagier, scientifique et physique cette fois. C'est en cela qu'on s'élève au monde. Gadamer montre que la langue seule peut nous faire accéder au monde, elle est absolue : « *L'expérience langagière du monde est « absolue ». Elle dépasse toute relativité dans la position de l'être, parce qu'elle englobe tout « être en soi », quelles que soient les relations (ou conditions relatives) dans lesquelles il se montre* » (Gadamer, 1996, p. 474).

Si on tente de croiser un peu les cadres de la psychanalyse et l'herméneutique, on pourrait dire d'un côté, qu'écrire devient une herméneutique, car on n'écrit qu'avec son profil langagier - il n'y a pas de métalangage – l'écriture est ontologiquement réflexive, c'est la prosopopée lacanienne.

D'un autre côté on pourrait dire qu'avec le langage et l'œuvre d'art, l'être accède à la fois à l'autre et l'Autre. Il offre un accès à la liberté en tant qu'il fait accéder à la vérité de l'autre. Ce pas

supplémentaire que nous donnerait l'herméneutique sort de l'incommunicabilité qui guette le sujet enfermé dans sa parole et son écriture symptôme du fantasme, elle libère de fait aussi l'écriture scientifique et fait entendre ce propos au-delà de la place limitée que laisse le *cogito*.

Nous nous autorisons à utiliser le modèle théorique freudien de la création littéraire afin de penser la situation d'apprentissage de l'écriture pour deux raisons. Primo, nous postulons que le sujet-élève se trouve dans une situation psychique qui partage des points communs avec celle du *Dichter*. Deuxio, nous sommes confortés dans cette idée, avec la didactique des EAC qui emprunte une démarche didactique de la création. On ajoute par ailleurs que la didactique de la création littéraire a un effet particulier : elle engage l'expérience herméneutique en interrogeant le profil langagier, elle ouvre à soi, mais aussi à l'a/Autre.

B- Utiliser le cadre théorique de la Didactique Clinique pour une recherche clinique en didactique de l'écriture

La présentation théorique précédente m'a permis de poser les deux champs qui se croisent dans mon questionnement : le savoir de l'écriture et la psychanalyse. C'est la Didactique Clinique qui va me permettre de le mener à terme. Car elle offre un cadre conceptuel qui peut interroger l'investissement psychique dans l'écriture à l'école. En effet, elle a pour vocation d'interroger les phénomènes d'enseignement/apprentissage sous l'angle clinique psychanalytique. Cette partie a pour objet de présenter ce cadre théorique avec ces trois temps, en précisant comment je l'ai utilisé en vue du sujet élève - ce qui implique quelques spécificités au sein du cadre de la Didactique Clinique - et aussi en vue de mon objet - ce qui implique cette fois de parler de ma Référence et ainsi que de la conversion didactique de Buznic-Bougeacq (2005), concept de la Didactique Clinique essentiel dans mon travail.

85

1-Présentation

André Terrisse centre très tôt sa réflexion sur l'éducation physique et sportive sous l'angle psychanalytique et c'est à la suite de la direction de thèse de doctorat de Marie-France Carnus en 2001, que naît la Didactique Clinique. Elle considère que « *Le sujet pris dans le didactique, enseignant et apprenant, entretient un jeu de relations privées intimes avec le savoir* ». (Carnus & Terrisse, 2013, p. 31). La Didactique Clinique envisage le sujet sous l'hypothèse freudienne de l'inconscient, et majoritairement dans sa deuxième topique. Il s'agit d'un sujet singulier, assujetti et divisé. Les processus de transmission du savoir sont pensés en trois temps organisés autour de l'épreuve de l'enseignement : avant le déjà-là et ensuite l'après-coup.

La recherche de la Didactique Clinique est née dans les disciplines physiques et sportives. La référence compte donc énormément notamment en raison des APSA : activités physiques, sportives et artistiques. Les enseignants d'EPS arrivent d'un univers disciplinaire précis souvent de haut niveau et enseignent ensuite des disciplines plus ou moins loin de leur pratique initiale, alors que les enseignants

de Lettres n'ont pas toujours une pratique d'écriture extraprofessionnelle – fictionnelle par exemple⁴⁷. Enfin la Didactique Clinique s'est moins intéressée au sujet-élève qu'enseignant (la thèse de Jean-Paul Sauvegrain en 2001, le DEA de Heuser en 2001 et l'article de Carnus, Sauvegrain et Terrisse de 2002 l'envisagent). Ces aspects du cadre théorique doivent être définis et même adaptés à ma question qui porte sur l'écriture, le sujet élève et l'apprentissage.

2-Ma Référence : Perec

La référence est un terme « utilisé par Martinand (2001) pour rendre compte de l'origine des savoirs en didactique des sciences physiques, en lien avec les pratiques sociales de référence » (Carnus & Terrisse, 2013, p. 143). Cela renvoie à la question de la transposition didactique. La Didactique Clinique a creusé ce terme : « la Référence est celle d'un enseignant singulier (Heuser, 2009). Elle se définit comme un ensemble d'influences internes et externes qui se conjuguent, s'activent, et s'actualisent dans les enjeux des savoirs, à l'insu du sujet. Ce processus d'activation explique l'aspect dynamique, labile et contingent de la Référence, qui devient un outil de lecture de l'activité professionnelle du sujet-enseignant, clé de la compréhension de ce qu'il enseigne et des raisons de son enseignement. » (Carnus & Terrisse, 2013, p. 143).

Y a-t-il une place pour la Référence dans cette thèse ? La Référence de l'enseignant ne serait pas celle de l'élève, si tant est que les deux en ont une dans le cadre de la classe de français : s'ils enseignent ou apprennent, aucun des deux n'est *nécessairement* écrivain ou écrivain⁴⁸, alors que les enseignants d'EPS ont souvent une pratique sportive qui fait Référence.

La notion de Référence est-elle alors sans intérêt pour cette recherche ? Pas tout-à-fait. Je veux parler ici de la Référence du chercheur, c'est-à-dire du modèle d'apprentissage qu'il s'est fait pour élaborer sa thèse. J'ai consacré la première année de ma thèse à caractériser un certain type de production d'écriture avec le travail de Georges Perec, à la suite de ma propre intuition de sujet, ayant par ailleurs une activité d'écriture. Sans toutefois délayer le concept de Heuser, il me semble important de dire deux mots de cette Référence de chercheur qui court dans la thèse et m'a conduite à la Didactique Clinique.

Perec souhaite très tôt devenir écrivain. Il rencontre des difficultés d'écriture, celles de la page blanche, qu'il parvient à contourner avec la règle de la contrainte. Le rapport à l'écriture de Perec oscille entre page blanche et prolifération verbale sous consigne.

⁴⁷ Il me semble qu'en dehors de leur activité professionnelle, les enseignants d'EPS ont souvent une pratique sportive, les enseignants de musique une pratique musicale ou les enseignants d'arts plastique une activité plastique, et les enseignants de Lettres ont souvent une pratique de lecture, mais pas toujours d'écriture fictionnelle. Cependant des chiffres permettraient de vérifier cette opinion. Je n'ai pas creusé suffisamment ce point (Miniac, 1992) (« les résultats de l'enquête 2008 », 2009).

⁴⁸ Je parle ici seulement de pratique d'écriture, sans qualification littéraire et esthétique.

Il rencontre également des difficultés personnelles. On se rappelle qu'il a souffert d'une enfance très tôt privée de ses parents. Son père est mort durant la deuxième guerre mondiale et sa mère a disparu dans les camps.

Perec se tourne trois fois vers la psychanalyse. La première est en réalité une psychothérapie avec Françoise Dolto, suivie de façon intermittente en 1949, la seconde avec Michel de M'Uzan en 1956-1957 et la troisième avec Jean-Bertrand Pontalis de 1971 à 1975.

Cette dernière cure lui permet de cerner le faux-self en lui et renouer avec sa mère enfouie. Dans *Penser/Classer*, Perec identifie précisément le moment où quelque chose a été atteint dans la cure : « *De ce lieu souterrain, je n'ai rien à dire. Je sais qu'il eut lieu et que, désormais, la trace en est inscrite en moi et dans les textes que j'écris. Il dura le temps que mon histoire se rassemble : elle me fut donnée, un jour, avec surprise, avec émerveillement, avec violence, comme un souvenir restitué dans son espace, comme un geste, une chaleur retrouvée. Ce jour-là, l'analyste entendit ce que j'avais à lui dire, ce que, pendant quatre ans, il avait écouté sans l'entendre, pour cette simple raison que je ne lui disais pas, que je ne me le disais pas.* » (Perec, 1998, p. 72).

Il semble donc que la cure a permis à Perec de renouer avec quelque chose et en même temps on voit qu'il écrit à cette époque ce que l'on considère être ses textes majeurs. 1975 marque la fin de la cure avec Pontalis, la publication de *W ou le souvenir d'enfance* et l'achèvement de l'écriture de *la Vie mode d'emploi*.

Les traces écrites autant chez Pontalis que chez Perec permettent de saisir, les effets de transfert et contretransfert entre l'analysant et l'analyste : « *rarement psychanalyse a-t-elle donné autant matière à un entrecroisement d'écritures entre analysant et analyste que celle de Perec* » (Burgelin, 1996, p. 85). Ainsi le cas Perec montre les processus d'écriture entre une téléologie de la contrainte et l'aventure aléatoire et hasardeuse du sujet de l'inconscient. C'est cette référence qui court le long de ce travail parce qu'elle m'a permis de modéliser la situation d'écriture. En deçà d'une réflexion didactique sur le texte, une réflexion didactique centrée sur le sujet, notamment le sujet de l'inconscient, est très importante.

La Didactique Clinique pense les activités d'enseignement/apprentissage sous l'angle du sujet de l'inconscient, pris dans le didactique. Avec ma Référence de Chercheur, j'ai pu modéliser une situation de production d'écriture à partir de celle de Perec.

3-Le déjà-là

3.1-Définition de la Didactique Clinique

C'est Marie-France Carnus qui définit en 2001, le concept de déjà-là en Didactique Clinique lors de sa thèse. Je propose de nous en tenir à la définition de 2015, plus longue qui retient l'importance du « rapport à » dans le concept du déjà-là.

« *Cette notion heuristique nous paraît recouvrir celle de rapport au(x) savoir(s) dont les diverses approches ont contribué à une utilisation prudente dans notre équipe. En effet, cette notion fondamentale, qui irrigue depuis*

plus de trente ans de nombreux travaux (Laot, 2009), « englobe la question de la construction de sens par le sujet en fonction de son histoire personnelle et de l'institution dans laquelle il prend position. Cela place le sujet en activité (le savoir comme processus), dans son intimité (le savoir comme constitutif du sujet) et dans une extériorité (le savoir comme préexistant au sujet) » (Jourdan, 2009, p. 35). Toutefois, le rapport au(x) savoir(s) est l'objet d'approches différentes (Maury et Caillot, 2003). Plusieurs mouvements théoriques aux soubassements épistémologiques distincts utilisent ainsi cette dénomination, notamment une approche psychanalytique (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996), une approche sociologique (Charlot, 2003), une approche didactique (Chevallard, 2002). Cette pluralité pose au chercheur qui emprunte la notion, le problème du choix de privilégier ou non une entrée. » (Carnus, 2015a).

Donc le déjà-là de Carnus englobe l'ensemble des « rapports à ». Et celui de la Didactique Clinique sera psychanalytique. Pour creuser plus avant le concept du déjà-là, il est par définition décisionnel et va donc circonscrire dans « *l'histoire des sujets* », « *la part latente et très influente* » (Carnus & Terrisse, 2013, p. 142) qui oriente la prise de décision chez l'enseignant. Denis Loizon analyse en 2004 « *les savoirs enseignés à travers le filtre des variables didactiques.* » (Loizon, 2004, p. 48). La métaphore du filtre qui tamise et infléchit l'action didactique – jamais objective, toujours personnelle –, clarifie bien l'impact de la singularité de tout geste enseignant.

Le déjà-là décisionnel se compose de trois déjà-là : expérientiel, conceptuel et intentionnel (Carnus, 2001), soit l'expérience professionnelle, la cognition ou les conceptions et enfin la conation ou les intentions. Précisons que la question de l'expérience repose sur deux points : l'expérience professionnelle scolaire et extrascolaire. La Didactique Clinique est née de la réflexion de chercheurs issus des disciplines sportives. Or la pratique professionnelle sportive non scolaire constituerait une part importante de l'expérience des enseignants d'EPS, alors que la pratique d'écriture non scolaire le serait beaucoup moins dans celle des enseignants de Lettres, et se réduirait davantage encore en ce qui concerne l'écriture fictionnelle.

3.2-Bucheton et Bautier : le déjà-là en didactique du français en 1995.

Voyons du côté de la didactique du français avant de délimiter les contours du déjà-là en question. Le déjà-là existe en français depuis 1995 avec l'article de Bucheton et Bautier qui présente une entrée plutôt sociologique et didactique : « *plus précisément nous voudrions montrer les différences entre les situations scolaires d'écrits, et l'activité d'un sujet écrivant faite du rapport qu'il entretient avec le langage, les situations d'écrit, son expérience et ses savoirs sur le monde* » (Bautier & Bucheton, 1995, p. 26-35).

Les auteurs rappellent qu'il y a un « *déjà savoir écrire* » fait de savoirs scolaires et non scolaires : « *Il y a un déjà-là, de l'acquis non scolaire dans les écrits scolaires, des savoir-faire scripturaux existent qui ne relèvent pas des seules connaissances enseignées* » (Bautier & Bucheton, 1995, p. 26). Elles rappellent combien il est difficile pour les enseignants de prendre en compte ce déjà-là non scolaire. Car les textes non scolaires sont bien plus hétérogènes que les textes scolaires, selon elles.

Les auteures ne réfléchissent pas en terme normatif : « *la question de l'analyse et de l'évaluation des productions ne se pose pas seulement et même pas du tout en termes de manques, de rapports à des normes construites par les modèles textuels, de compétences acquises en situation d'enseignement. Un point de vue plus pertinent est celui qui permet, à partir du sens ou même des sens que les élèves donnent à l'activité de l'écriture scolaire et aux tâches d'écriture* ». Quelle logique adopte donc l'élève qui écrit ? Le sujet écrivant négocie constamment « *avec lui-même, avec le texte, avec la situation institutionnelle, et joue avec les différents registres de la connaissance* ». Cette dimension du sens va donc nous importer.

Mais la distance que nous allons avoir avec ce type de déjà-là est l'orientation du sens. Chez les auteurs il s'agit de repérer les registres d'analyse de l'épaisseur des écrits : « *Mise en mots écrite d'un référent* », comment l'élève dit le réel, « *Ce qui est le produit de jeux de langage singuliers* », soit l'activité poétique , « *Ce qui est manifestation d'apprentissages et d'une maîtrise plus ou moins grande des formes textuelles telles que le récit, la description, le texte scientifique* » et enfin l'activité métacognitive ou métalinguistique, soit le « *travail de la pensée et du langage* », de façon à déterminer les postures du sujet scolaire écrivant : posture 1 : mise en mots et en phrases de soi et de sa propre expérience, dire le vrai ; posture 2 : le travail d'écriture (autonomie du texte, écriture singulière...) ; posture 3 : profiter de la situation pour se construire en tant que sujet écrivant ; posture 4 : satisfaire aux normes scolaires ; posture 5 : intégrer les mots et textes des autres ; posture 6 : jeu maîtrisé des différentes postures ci-dessous.

Notre orientation psychanalytique ne relève pas de ce cadre, car les sujets envisagés ne sont pas les mêmes, les auteurs parlent de sujet-écrivain : « *Le sujet écrivain n'est ni l'élève lui-même, ni le sujet des actions racontées, mais il est celui qui travaille le langage, qui produit des jugements, des avis, qui est un sujet s'autorisant à être auteur* » tandis que la Didactique Clinique se réfère au sujet de l'inconscient qui est travaillé par le langage.

Le concept de déjà-là en écriture a connu un certain succès comme l'atteste le numéro 173-174 de *Pratiques* d'avril 2017. Les cadres théoriques sont variés, souvent linguistiques, mais n'affrontent pas l'angle psychanalytique, même si toutefois Plane⁴⁹ attire « *l'attention sur le fait que les souvenirs qu'ont les scripteurs de leur propre texte sont évolutifs.* » (Plane, 2017).

3.3-Comment envisager le déjà-là chez les élèves en situation d'apprentissage de l'écriture ?

Le déjà-là dont je vais parler se situe dans le cadre de la Didactique Clinique, donc d'orientation psychanalytique.

Il se construit en miroir avec le déjà-là des enseignants : le sujet-élève a une prise de décision constituée de son déjà intentionnel, expérientiel (scolaire ou non) et conceptuel.

⁴⁹ « nous recensons quelques éléments attestant la variété de mise en œuvre de ces processus de reconstruction, processus que nous appelons *resémantisation*. Nous signalons en particulier la concurrence de deux stratégies, l'une focalisée sur la schématisation, l'autre sur la mémorisation des constituants linguistiques et attirons l'attention sur le fait que les souvenirs qu'ont les scripteurs de leur propre texte sont évolutifs. » (Plane, 2017).

Il s'agit dans notre recherche de la prise de décision dans l'acte d'écriture en situation d'apprentissage et de considérer les conceptions, les intentions et les expériences en matière d'écriture.

Dans le cadre de l'apprentissage de l'écriture, divers « rapports à » vont être influents : le rapport à l'écrit - l'écriture, mais aussi la lecture - également le rapport au savoir. Le rapport à l'institution sera lui-aussi important, à travers la personne de l'enseignant, comme à travers l'école en général. Les élèves écrivent au-delà des murs de l'école, et on prendra en compte le rapport à l'écriture scolaire et celui de l'écriture non-scolaire. Il s'agira aussi d'envisager la place dans la famille et aussi l'orientation scolaire, bref ce que nous appellerons l'histoire scolaire du sujet. Enfin l'observation de la recherche s'ajoute comme facteur potentiellement influent dans les conditions d'apprentissage et de production de l'écriture. Il va donc constituer un autre « rapport à » : rapport à la recherche (et à la chercheure).

Le déjà-là décisionnel est divisé en déjà-là intentionnel, expérientiel et conceptuel. C'est ce déjà-là de la Didactique Clinique que j'utilise, il va porter sur l'histoire scolaire du sujet, et ses divers « rapports à » : à l'écrit, au savoir, à l'institution, mais aussi la recherche.

4-L'épreuve

4.1-Définition de la Didactique Clinique

Le concept d'épreuve a été mis au point par André Terrisse en 1994 : « *moment de vérité où le sujet fonde et vérifie sa qualité* » (Terrisse, 1994, p. 87). La Didactique Clinique définit ce deuxième temps théorique de la façon suivante :

« 1-L'épreuve est en général considérée comme porteuse d'une difficulté, voire d'une douleur. Elle est aussi source de plaisir. L'épreuve est également la rencontre sportive à laquelle se confronte un athlète (par exemple, les épreuves des Jeux Olympiques). Dans l'épreuve, le sportif n'est jamais assuré de l'issue de la compétition. / 2 - En Didactique Clinique de l'EPS, l' « épreuve » est d'abord celle du sujet (Terrisse, 1994). Elle est fortement associée à celle de la contingence, c'est-à-dire ce qui peut ne pas être. Dans « l'épreuve » de l'enseignement et celle de l'apprentissage, l'enseignant n'est jamais assuré du succès de la transmission du savoir et l'élève de son appropriation. Dans l' « épreuve », ils développent un savoir y faire, c'est-à-dire des inventions propres à chacun. » (Carnus & Terrisse, 2013, p. 142).

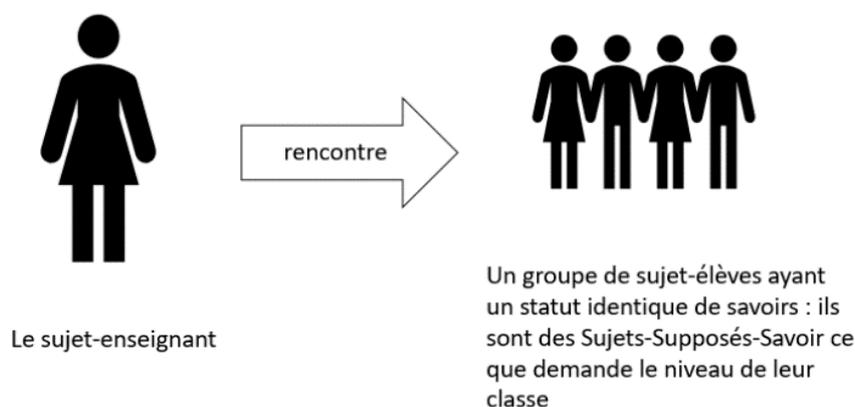
4.2-Adaptation du concept à ma thèse

Il s'agit donc pour cette thèse d'adapter ce concept en miroir, c'est la rencontre du sujet-élève avec le savoir et l'enseignant. Le savoir est celui du savoir-écrire la fiction. L'enseignant est effectivement un acteur majeur du savoir, il est « *sujet-supposé-savoir* », c'est-à-dire qu'il « *incarne symboliquement dans l'institution et dans la classe, la position de celui qui sait* », la Didactique Clinique s'est emparée de l'expression de Lacan pour « *analyser la manière singulière dont chaque enseignant occupe la fonction de détenir et de transmettre le savoir* » (Carnus & Terrisse, 2013, p. 143). Et c'est depuis ses « *filtres* » (Loizon, 2004, p. 243-244) qu'il enseigne l'écriture de la fiction. Emmanuelle Brossais étudie particulièrement le rapport à l'épreuve de l'enseignant qu'elle caractérise en : « *quatre dimensions que nous pensons*

génériques du rapport à l'épreuve de toute situation didactique dès l'instant où il y a un enjeu de savoir : la conversion didactique, le sujet supposé savoir, l'impossible à supporter et la construction identitaire. » (Brossais & Jourdan 2011).

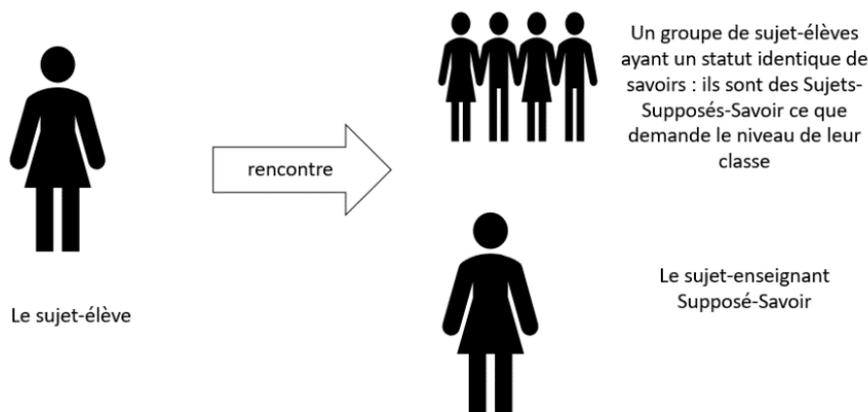
Il y a aussi d'autres acteurs du savoir : les autres élèves qui possèdent aussi du savoir, même s'ils n'ont pas le même statut aussi assuré et aussi grand que celui de l'enseignant. Finalement l'épreuve entre la situation d'enseignement et d'apprentissage, n'est pas symétrique.

Dans la situation d'enseignement :



9 schéma de l'épreuve de l'enseignement.

Dans la relation d'apprentissage :



10 schéma de l'épreuve de l'apprentissage.

Le sujet-élève rencontre aussi le savoir depuis les filtres des autres-sujets-élèves. C'est que le savoir est au cœur d'un sujet quel qu'il soit, dont le langage rend compte : les acteurs de la situation d'enseignement comme les textes des auteurs donnés dans les situations d'enseignement.

4.3-La rencontre du sujet-élève avec le sujet-enseignant.

Le sujet-élève rencontre le savoir avec l'enseignant, donc l'impact de celui-ci va être déterminant : son savoir est « filtré » par son triple déjà-là (Carnus, 2001) et la singularité de son institutionnalisation. Rappelons la portée didactique et sociale de l'institutionnalisation selon Brousseau : « *La prise en compte "officielle" par l'élève de l'objet de la connaissance et par le maître, de l'apprentissage de l'élève est un phénomène social très important et une phase essentielle du processus didactique : cette double reconnaissance est l'objet de l'institutionnalisation.* » (Brousseau, 1998, p. 311). Autrement dit c'est le moment où l'enseignant signifie clairement ce qu'il faut savoir ou savoir-faire à l'élève qui lui l'entend, notamment après une phase de dévolution.

Cela participe du contrat didactique défini par Brousseau, soit « *l'ensemble des obligations réciproques et des « sanctions » que chaque partenaire de la situation didactique - impose ou croit imposer, explicitement ou implicitement, aux autres - et celles qu'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose, à propos de la connaissance en cause. Le contrat didactique est le résultat d'une « négociation » souvent implicite des modalités d'établissement des rapports entre un élève ou un groupe d'élèves, un certain milieu et un système éducatif. [...] L'apprentissage va donc reposer, non pas sur le bon fonctionnement du contrat, mais sur ses ruptures et ses ajustements.* " *Lorsqu'il y a rupture (échec de l'élève ou du professeur) les partenaires se comportent comme s'il y avait eu entre eux un contrat. En fait le contrat est une forme de définition d'une situation didactique »* (Brousseau, 2010).

Ce contrat didactique est aussi décliné en fonction des élèves, il s'agit alors d'un contrat différentiel, défini par Shubauer-Léoni et retravaillé par Carnus et Pédèches en Didactique Clinique : « *Fruit de la rencontre entre des déjà-là, le contrat différentiel apparaît comme un avatar individualisé du contrat didactique. Au temps de l'épreuve, il émerge dans un contexte interactif, à la fois ressource et contrainte, et se nourrit ou se tarit des influences réciproques entre le rapport au savoir de l'enseignant et celui de l'apprenant. Fait d'arrangements, de compromis, et parfois même de compromissions, la principale fonction de ce contrat différentiel semble être la création et/ou le maintien d'un lien entre les protagonistes de la relation didactique.* » (Carnus & Pédèches, 2010, p. 107).

On souligne que ce contrat didactique est souvent construit en fonction de l'évaluation. L'enseignant peut divulguer un savoir enseigné, à travers la dévolution et son institutionnalisation, en ayant à l'esprit l'évaluation à venir : autrement dit l'évaluation pilote de le contrat didactique (Carnus & Pédèches, 2013).

La situation d'apprentissage se définit donc aussi par le contrat didactique et le cas échéant par le contrat différentiel et le contrat d'évaluation, avec tous les mouvements transférentiels à l'œuvre dans ces relations.

4.4-Les images scripturales issues de l'institutionnalisation

Reuter et Delcambre parlent d'images scripturales : « *la construction de la/les façons dont le scripteur se représente les objets mentionnés et se situe par rapport à eux au travers de ses discours, de ses activités et de ses textes* » (Delcambre & Reuter, 2002a, p. 19). Or Delcambre regrette qu'on a pu « *sous-estimer que ledit*

sujet est situé scolairement (et pas seulement socialement), qu'il est difficile de faire abstraction de l'interprétation de la situation qui préside à son activité d'écriture, qu'il est donc probablement plus diversifié qu'unifié, ce qui peut être masqué par des méthodologies de recherche laissant à l'arrière-plan les contextes pédagogiques et disciplinaires. » (Delcambre, 2007, p. 40).

Ainsi au sein de ces contextes, les sujet-élève et sujet-enseignant sont des « *sujet(s) didactique(s)* » : « *acteurs, en tant qu'ils sont constitués par des relations d'enseignement, ou d'apprentissage, institutionnalisées, à des objets de savoir, référés à des disciplines* ». (Reuter 2007 cité par Delcambre, 2007, p. 39).

Les images scripturales me paraissent intéressantes par la finesse de leur construction : situées ou pas, générales ou pas, de lecture ou d'écriture. En tant que représentations au sein d'un rapport toujours en construction, elles donnent à voir les objets de la réalité des élèves et ne négligent en rien la dimension inconsciente.

Les images scripturales disent donc quelque chose aussi du rapport à l'institution. Les images scripturales de l'écriture de la fiction vont se construire dans un cadre, on dira même sous le joug d'une institution ; c'est une construction de savoir assujettie à une institutionnalisation singulière. En outre les programmes, l'évaluation et la note le cas échéant vont avoir un effet particulier dans le processus d'écriture.

Par ailleurs les situations d'enseignement choisies, tantôt collectives, tantôt en binôme, tantôt individuelles vont être un paramètre important. Les effets de groupe ou de binôme peuvent donc impacter l'écriture, à travers par exemple l'oralisation des écrits. La situation des binômes peut être également un élément impactant par la synergie qu'elle crée et dont l'effet peut dépasser la stricte écriture à deux.

93

4.5-La rencontre du sujet-élève avec les autres sujet-élèves

Le sujet-élève rencontre donc d'autres sujets-élèves en relation à deux ou plus selon les activités pédagogiques. Que représente un autre sujet-élève ?

Il est un autre avec qui il construit du savoir, c'est une des facettes de la transposition ascendante : « *les façons dont les élèves et le maître interagissent dans une séance où le savoir est co-agit et est en situation d'être appréhendé.* » (Grandaty, 2011). On s'attachera notamment à la transposition ascendante entre pairs. Cet autre élève a du savoir, qui a ses propres filtres et va interagir avec son déjà-là. Là encore dès que se constitue une rencontre, il y aura tous les effets de transfert et de contretransfert inhérents à la rencontre humaine et langagière.

La rencontre de l'autre élève sera capitale dans le cas du binôme. Dans le cadre du travail collectif, la rencontre se joue des effets de groupe en lien avec le sujet-enseignant.

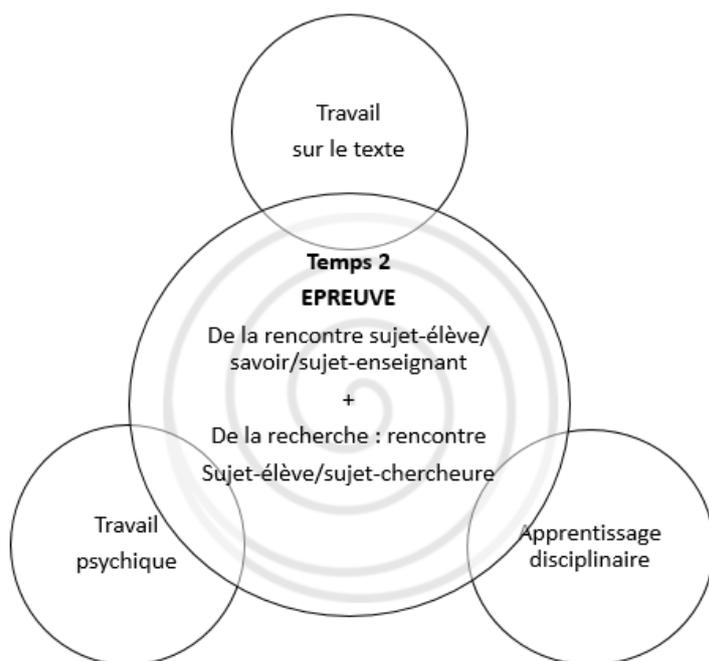
Enfin, si l'élève en face est un autre, un semblable, peut-il être un Autre ? Si une figure d'élève se distingue comme possédant un grand savoir par rapport à un autre, il peut alors peut-être devenir un sujet-supposé-savoir pour ledit sujet. C'est une hypothèse à garder à l'esprit.

4.6-La rencontre du sujet avec le savoir

L'épreuve, c'est la rencontre avec le savoir de l'écriture de la fiction. Autrement dit le sujet-élève va se trouver dans une position identique au *Dichter*, à savoir dans un processus de création qui implique la sublimation, une certaine place du fantasme, l'avènement du saisissement créateur selon Anzieu, et une adresse spécifique celle du deuxième lecteur selon M'Uzan, tels qu'on les a déjà exposés. Ce savoir est opaque et doit advenir par le sujet-élève, le sujet-enseignant ignore en partie de quelle nature sera le savoir de l'écriture de la fiction pour le sujet-élève. Et il ignore complètement le texte à venir de l'élève.

Le concept d'épreuve doit être adapté au sujet-élève. Sa rencontre avec les autres sujets compte, qu'ils soient l'enseignant ou les autres élèves, avec les effets transférentiels inhérents. Quant à la rencontre avec le savoir, elle passe par les filtres des éléments cités, mais il doit aussi advenir et se construire avec le sujet-élève, car en matière de savoir de l'écriture de la fiction, celui-ci demeure opaque.

5-L'épreuve de la recherche



11 schéma de l'épreuve de la recherche

La situation d'observation de l'épreuve d'écriture est marquée par celle de la recherche. Il faut aussi penser l'épreuve de l'écriture avec l'épreuve de la recherche qui serait la rencontre entre le sujet-élève-de la recherche, le sujet-chercheur et la recherche sur le savoir-écrire. C'est une épreuve au sens méthodologique et aussi parce que chacun des acteurs vérifie sa qualité de sujets de la recherche en tant que participants ou chercheur, pour reprendre en

miroir la définition de Terrisse : « *moment de vérité où le sujet fonde et vérifie sa qualité* » (Terrisse, 1994, p. 87).

Le temps 2 de l'épreuve est donc en réalité double. Il y a l'épreuve de l'apprentissage de l'écriture et l'épreuve de la recherche, comme épreuve dans l'épreuve. Si la première épreuve a certains effets, à savoir : travail psychique, travail littéraire, apprentissage notionnel sur le texte de fiction et constitution d'un savoir-écrire, l'épreuve de la recherche va redoubler ces effets, par la présence du chercheur et par son activité. Voyons comment.

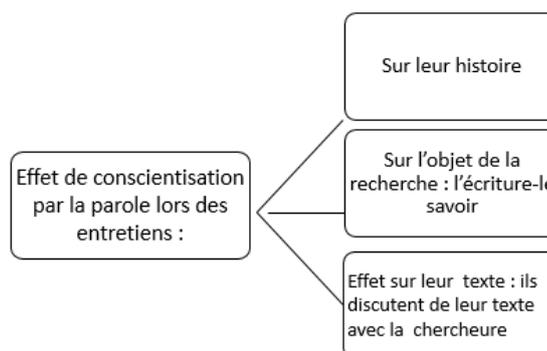
5.1- Qui est le chercheur ?

Présent dans cette situation d'écriture et acteur en tant que sujet de la rencontre avec les élèves lors des divers entretiens, le chercheur est à considérer dans toute sa dimension : avec son propre filtre sur le sujet – est-il enseignant, est-il écrivain/écrivain... -, ainsi que les phénomènes transférentiels. (Carnus, 2007).

5.2- Les effets de la recherche

Lors des entretiens qui ont lieu entre les cours, soit tout au long du temps de l'épreuve de l'écriture, les élèves parlent, prennent conscience, remodelent les sujets abordés, comme on le voit sur le schéma ci-contre.

L'épreuve de l'écriture déborde des cours et la réflexion sur celle-ci continue durant les entretiens de recherche. En interrogeant sur les choix d'écriture, l'avancement du projet, on accède à l'épreuve d'écriture, mais on la modifie au fur et à mesure. Les sciences de l'observation ne peuvent pas faire l'impasse de l'observateur, rappelle Devereux (1967).



12 schéma des effets de conscientisation lors des entretiens

J'ai placé cette remarque dans le cadre théorique et non méthodologique, car observer c'est fondamentalement être acteur d'une situation. Même au minimum de l'observation, l'effet de la recherche modifie la situation, car on observe une situation *observée*. Jamais on n'observe une situation d'enseignement/apprentissage naturelle.

L'épreuve de l'écriture est affectée par l'épreuve de la recherche. C'est une épreuve dans l'épreuve. Vivre la recherche pour un sujet-élève va le faire réfléchir sur l'objet de la recherche, soit son écriture. Cet effet heuristique modifie donc le travail littéraire. La recherche ne peut pas se cantonner au chapitre de la méthodologie en tant qu'effet-recherche, elle est partie prenante de la théorie de la situation d'apprentissage.

6-L'après-coup

La Didactique Clinique définit ainsi l'après-coup :

« 1. Emprunté à Freud (1895), ce terme rend compte d'un processus de « remaniement », de reconstruction des sources mnésiques. / 2. Nous l'utilisons en Didactique Clinique pour tenter d'atteindre les raisons du choix et du traitement des savoirs par l'enseignant observé. L'« après-coup » a pour fonction de provoquer un retour sur la pratique professionnelle et sur les données recueillies afin d'atteindre ses « causes ». Il n'est donc pas un simple outil méthodologique, il a aussi un statut théorique indispensable aux objectifs de production scientifique de la Didactique Clinique, où l'on ne sait qu'après-coup. » (Carnus & Terrisse, 2013, p. 141).

Penser l'après-coup théorique du sujet-élève ne pose pas de problème d'adaptation à l'après-coup du sujet-enseignant. C'est bien après un assez long laps de temps que l'on peut tenter d'atteindre les raisons du choix et du traitement des savoirs par l'élève. Celui-ci va donner après-coup un éclairage sur sa conduite en matière d'écriture, comment il a intégré les savoirs, quelles difficultés et facilités il a rencontrées, etc.

Par contre pour des raisons éthiques, la dimension méthodologique de l'après-coup a nécessité des remaniements que nous traiterons dans la partie suivante : on doit prendre davantage de précautions face à des élèves, dont certains sont mineurs, pour aborder certains énoncés interprétatifs.

7-La conversion didactique

En dehors d'une première visée descriptive de pratiques effectives, le champ de la didactique traite de la transformation de contenus de savoirs en objets d'enseignement et vise à inventorier les obstacles à l'apprentissage de ces contenus. En ce sens, la conversion didactique est un concept de la Didactique Clinique qui offre un éclairage très important sur ces deux phénomènes.

La transmission de savoir dans le processus d'enseignement est une conversion didactique selon la Didactique Clinique. Le concept mis au jour par Pablo Buznic-Bourgeacq (2005) montre l'importance d'éléments psychiques propres au sujet-enseignant au cœur de l'enseignement. Il faut aussi pouvoir penser l'angle du sujet-élève, celui de l'apprentissage.

96

7.1-Définition de la Didactique Clinique

L'acte d'enseignement n'est pas une communication neutre et objective. L'enseignant transforme le savoir à enseigner en savoir enseigné, c'est la transposition didactique (Verret, 1975 ; Chevallard, 1985). Et cette transformation passe par le filtre de l'enseignant : il y met par exemple son expérience corporelle chez les enseignants en EPS, c'est la transposition expérientielle (Jourdan, 2005). En élargissant le travail de transposition didactique interne à d'autres disciplines, on parle ensuite de conversion didactique (Buznic-Bourgeacq, 2005), qui insiste sur la part psychique de l'enseignant dans la transposition :

« Actuellement, nous utilisons davantage le terme « conversion didactique » (Buznic-Bourgeacq, 2005), en référence à la « conversion somatique » de la psychanalyse freudienne qui décrit la conversion d'éléments psychiques en symptôme somatiques. Par analogie, en Didactique Clinique, nous identifions certaines configurations des savoirs enseignés comme faisant signe, soit une production de symptômes témoignant d'une construction psychique du sujet enseignant élaborée au cours de son histoire.

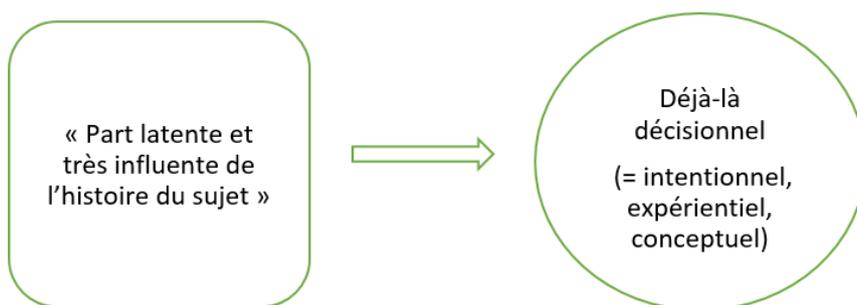
La « conversion » didactique permet d'étudier la conversion du contenu de l'expérience au sens large (pas seulement corporelle) du sujet en contenu d'enseignement élaboré et transmis par le sujet enseignant. Cette part peut renvoyer autant à des expériences sportives et associatives que scolaires et familiales. La conversion didactique permet ainsi de revisiter la référence des savoirs scolaires en identifiant la part du sujet enseignant qui les fonde dans leur transmission effective. » (Carnus & Terrisse, 2013, p. 141).

7.2-Elargissement de la conversion didactique au sujet-élève

La construction du savoir chez le sujet-élève se produit aussi avec sa part personnelle, psychique et donc il y aurait aussi une conversion didactique chez le sujet-élève (Cadiou, 2016).

Continuons donc le parallèle d'adaptation enseignant/élève déjà commencée ici pour cette thèse. Le déjà-là (Carnus, 2001) est par définition décisionnel et va donc circonscrire dans « *l'histoire des sujets* », « *la part latente et très influente* » qui oriente la prise de décision chez l'enseignant.

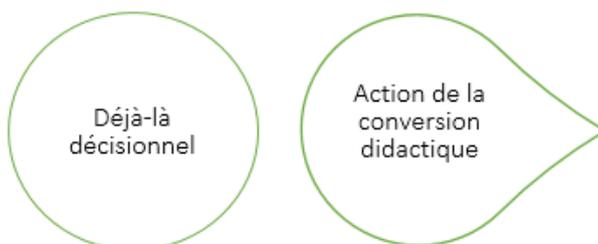
Ainsi on peut dire que cette prise de décision professionnelle passe par une instance pré-parant, pré-mâchant la réflexion : le déjà-là décisionnel, qui se compose du déjà-là expérientiel, conceptuel et intentionnel (Carnus, 2001).



13 schéma du déjà-là en lien avec le déjà-là décisionnel.

Le déjà-là apparaît comme une instance qui a une certaine autonomie, c'est-à-dire qu'il crée des décisions sans que l'enseignant ait tout-à-fait repensé et re-validé les raisons de celle-ci. Cela permet une prise de décision rapide dans la contingence de l'épreuve.

97



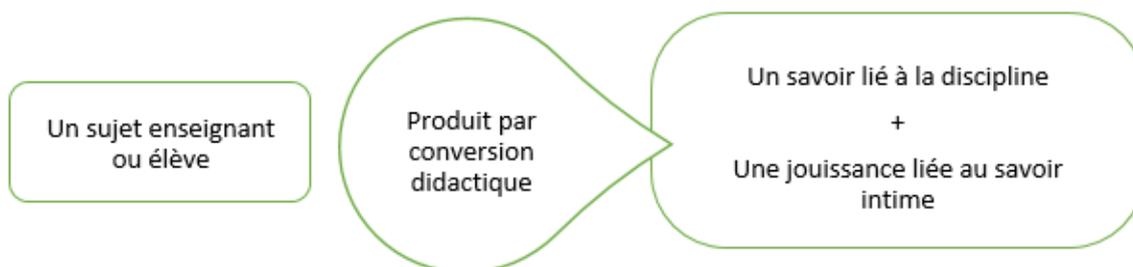
14 schéma du déjà-là décisionnel en lien avec la conversion didactique.

La conversion didactique est donc initiée par les décisions du déjà-là. En ce sens on peut dire aussi qu'elle est un déjà-là en action.

Or la conversion didactique est une « *production de symptômes témoignant d'une construction psychique du sujet enseignant élaboré au cours de son histoire* », selon la Didactique Clinique. Freud définit le symptôme comme une conséquence du processus de refoulement, et, en même temps, le retour ou le substitut du refoulé. Il contient du désir. La quête de l'objet(a) va tracer dans le langage et le savoir du sujet-enseignant.

Finalement l'instance du déjà-là est de la même nature : des éléments psychiques. La conversion didactique concerne le sujet-élève comme le sujet-enseignant, et elle produit deux types de savoirs :

disciplinaire et intime. Le savoir disciplinaire a sa part d'insu, car il est toujours filtré par le déjà-là, qui est « *latent* » par définition. Le savoir intime, le savoir lié à la division et l'objet(a) peut être conscient ou inconscient, ce qui n'empêche pas que celui-ci change et agisse. Il serait une conséquence du travail psychique et porterait sur la stratégie à adopter dans la jouissance en fonction de la position du désir dans l'inconscient.



15 schéma de la conversion didactique chez l'élève.

Le sujet-élève construirait *son* savoir de l'écriture de la fiction. D'un côté le savoir de l'élève serait lié à la discipline : soit *le* savoir de l'écriture de la fiction, et y serait conforme si l'apprentissage est réussi. C'est la part générique et universelle du savoir. De l'autre côté le savoir de l'élève serait lié au savoir intime, conscient ou pas. C'est la part personnelle d'éléments psychiques investis. Cette part psychique et personnelle créerait le fantasme qui nourrirait l'écriture et provoquerait la jouissance du sujet.

Nous émettons l'hypothèse que l'épreuve de l'écriture du sujet-élève gagnerait à être expliquée par l'élargissement du concept de la conversion didactique. La rencontre du sujet-élève avec le savoir serait une rencontre avec son intimité, consciente ou pas. La part psychique du sujet-élève logerait au cœur du fantasme qui soutient l'écriture. Cette conversion didactique produirait le savoir de l'écriture en tant que production de fiction et savoir-écrire la fiction

C-Problématique et questions de recherche

Au vu des présentations théoriques exposées, je veux donc m'interroger sur l'apprentissage de l'écriture chez le sujet-élève, à savoir : La division du sujet interfère-t-elle dans la situation d'apprentissage de l'écriture de fiction ? Cette interrogation se divise en deux parties.

Primo l'apprentissage de l'écriture de fiction implique-t-il un investissement personnel de nature psychique, en lien avec la division du sujet ? Il s'agit alors de repérer des éléments de nature psychique en lien avec la division du sujet, durant la situation d'apprentissage et dans la production écrite. Pour cela, je m'attacherai à repérer des traces de tensions qui rendraient compte de cette division, car elles seraient à mon sens un marqueur du frottement entre ce qui manque et le Réel, soit une trace de la présence de la division.

Deuxio, si je repère un investissement de nature psychique en lien avec la division du sujet, en quoi celui-ci permet-il de construire le savoir-écrire ? Autrement dit comment s'articule-t-il avec le concept de conversion didactique ? En effet si le savoir enseigné, soit le savoir possédé par le sujet-enseignant, comporte des éléments de nature psychique, comme le montre Buznic-Bourgeacq (2005, 2008, 2016), j'aimerais regarder comment le sujet-élève élabore aussi son savoir, ici en matière de d'écriture, avec des éléments psychiques qui lui sont propres.

J'entends par savoir-écrire : la production écrite réalisée, les savoirs notionnels associés - sur la narration, le dialogue, la grammaire textuelle... par exemple -, et le savoir-écrire comme compétence donc potentiellement réactualisable.

Ma visée est essentiellement compréhensive et explicative. C'est à partir du travail d'apprentissage de quatre élèves que je pourrais construire des cas, autrement dit rendre compte de la manière dont le savoir s'élabore chez le sujet-élève. Cela signifie d'une part que mon travail a une dimension particulièrement clinique. Je m'attache à observer les mécanismes inconscients à l'oeuvre dans cette élaboration du savoir-écrire. D'autre part la dimension d'apprentissage est de fait privilégiée à la dimension d'enseignement, même si les deux sont en lien. Toutefois, les phénomènes d'enseignement seront observés depuis le sujet-élève. Comment l'enseignement diffusé est perçu, restera notre préoccupation et notre position privilégiée d'observation.

PARTIE 2 – DISPOSITIF METHODOLOGIQUE

« Tout discours s'avère s'aligner sur les plusieurs portées d'une partition »

Lacan cité par Bardin (Bardin, 2009, p. 288)

A-Une méthode pour répondre à mes questions de recherche

Une fois les questions de recherche posées, je veux expliciter les motifs du choix de mon dispositif méthodologique. Je vais d'abord délimiter progressivement le cadre de ma recherche au regard de mes questions, pour aboutir à la présentation de la méthodologie de la Didactique Clinique. Ses trois temps théoriques seront donc repris sous l'angle méthodologique, notamment l'après-coup qui a nécessité ici une adaptation. Cette partie aura également pour objet de montrer comment j'ai constitué puis traité mon recueil. Cela m'amènera à revenir sur la spécificité de la recherche clinique au regard des autres épistémologies, à savoir une épistémologie de l'écriture comme mode de validation, une construction de cas et une explicitation de la place du chercheur dans ce type de travail.

Mon insistance sur la question du sujet, tant dans la partie théorique qu'ici dans la partie méthodologique se soutient de mon objet, à savoir : qui écrit ? quel sujet ? qu'est ce que qui l' « anime » ? quel sujet en classe, comme dans la recherche ? le questionnement de l'un se soutenant aussi du questionnement de l'autre. J'aurai alors précisé « les diverses portées » de ma « partition ».

100

1-Conséquence 1 : le cadre des recherches en sciences de l'éducation et en psychanalyse.

En cherchant du côté de la division du sujet, ma recherche s'inscrit dans les sciences de l'éducation, en didactique, dans le champ clinique et plus précisément psychanalytique. Cela induit donc quelques remarques préliminaires et générales qui vont induire mes soubassements méthodologiques.

1.1-Soubassements méthodologiques

L'introduction de la psychanalyse dans la pédagogie pose quelques questions selon Filloux :

« Il est courant de poser la problématique des rapports entre psychanalyse et pédagogie en termes d' « application ». Ce concept reste cependant équivoque et désigne mal les diverses modalités d'une relation entre l' « analytique » et le « pédagogique ».

« La psychanalyse se présente à la fois comme une pratique (la cure analytique) et un savoir (le corpus des connaissances analytiques).

La pédagogie réfère de son côté soit à des pratiques, soit à des théories ou des théorisations de la pratique. La problématique de leurs rapports peut dès lors être schématisée comme suit :

— S'agit-il de transposer le modèle de la cure à la pratique pédagogique ou à la théorie de cette pratique ?

— S'agit-il d'inspirer pratique ou théorie pédagogique par le savoir analytique ?

— *S'agit-il d'utiliser ce savoir pour une exploration du champ pédagogique aboutissant à la production de connaissances nouvelles sur le dit champ ?*

— *S'agit-il enfin d'être analyste dans l'acte même de recherche et d'écoute de ce qui se passe dans ce champ?*

Si la notion d'« application » peut être dite pertinente dans les deux premiers cas, puisqu'il s'agit d'étendre la psychanalyse à un autre domaine, elle ne l'est en revanche pas dans les deux autres cas. Ces derniers relèvent d'une approche, à fin de connaissance, qui utilisent l'interprétation analytique, et qui peuvent être conceptualisés en termes de lecture et de décryptage.

L'unité de ces deux catégories — disons d'« usage » — de l'analyse réside néanmoins dans la visée dernière d'une prise en compte de l'inconscient, soit dans l'activité et la théorie pédagogique, soit dans la recherche fondamentale. » (Filloux, 1987, p. 69-102).

Les rapports entre la recherche à caractère clinique et la cure sont effectivement complexes : ces situations bien différentes ne peuvent pas positionner le chercheur comme l'analyste, ni la classe, l'enseignant ou l'élève comme l'analysant. Pour autant explorer la place de l'inconscient et ses effets dans le champ pédagogique, et aussi didactique, semble pertinent, ainsi que s'appuyer sur le savoir de la psychanalyse, savoir sur l'humain, quel qu'il soit.

Si je me réfère à la cure par exemple, ce ne sera pas pour transposer ce mode-la à la classe, mais pour utiliser en recherche en didactique la connaissance des effets transférentiels inhérents à toute relation humaine et langagière, repérés grâce à cette observation théorique de la cure, et que sans doute seule cette observation peut nous donner. Si j'adopte une approche d'analyse psychanalytique, c'est pour construire un cas. Car ma recherche vise une production de savoir, sur les mécanismes inconscients, que seule la proximité à la psychanalyse telle que précisée au dessus, permettra.

Cette partie de la thèse va devoir se poser d'autres questions. Comment penser le dispositif de recherche en termes d'efficacité : comment observer l'activité inconsciente ? Qu'est-ce qui autorise un chercheur à observer : quelle position va-t-il tenir, quelles questions éthiques et déontologiques cela pose-t-il ?

Les questions sont nombreuses et *« L'enjeu est de taille, car il ne s'agit de rien d'autre que de construire et de mettre en œuvre – dans un autre contexte, avec d'autres objectifs et d'autres moyens que ceux promus par Freud dans la « révolution copernicienne » qu'il instaura en posant et instrumentalisant la dynamique du transfert et du contre-transfert - un ou des modèles de résolution de cette tension spécifique entre sujet et objet. »* (Revault d'Allonnes, 1999, p. 21). A quoi de l'analyse se réfère-t-on ? Est-ce une expérience personnelle du divan chez le clinicien ? Quel préalable de l'analyse garde-t-on ?

Notre postulat reste l'inconscient avec la dimension fondamentale de la sexualité chez le sujet : *« l'inconscient existe, et il est à l'œuvre dans les conduites. Il existe une sexualité infantile (théories sexuelles) qui passe par des stades, dont le dépassement et l'intégration, plus ou moins aléatoires, rendent compte du développement et de la sexualité adulte, et ouvrent sur une théorie du sujet défini par le manque – alors que le sujet de la psychologie, de certaines psychologies, est un sujet plein ou à remplir. »* (Revault d'Allonnes, 1999, p. 17-34). Par ailleurs l'écoute flottante hérite de Freud : *« Tout est important, même et surtout le*

contradictoire et l'irrationnel. Mise à plat, déconstruction, reconstruction du sens sont possibles dans l'espace de l'analyse, où deux logiques s'affrontent. » (Revault d'Allonnes, 1999, p. 17-34).

Cela va supposer ainsi dans la recherche en sciences de l'éducation une certaine approche dite clinique. Elle se définit par six aspects : un lien à la pratique, ce sera pour moi mon expérience d'enseignante de Lettres en bac pro de l'enseignement agricole, le rôle de la demande, à savoir la mienne en tant que chercheuse, l'importance de la relation : « *La démarche clinique est avant tout interpersonnelle* » (Revault d'Allonnes, p. 23) et parfois on préfère le terme d'« *implication* » qui « *a l'avantage de porter l'attention du côté du clinicien, de mettre en avant le réseau dans lequel il est pris, de l'inviter à se débrouiller* » (Revault d'Allonnes, p. 24), et enfin le savoir de la psychanalyse.

1.2-Les trois champs des sciences de l'éducation

Tout en rappelant l'acuité du questionnement de Filloux, Blanchard-Laville et alii indiquent dans leur note de synthèse de 2005, (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, & Pechberty, 2005, p. 111-162) que les recherches en sciences de l'éducation d'orientation psychanalytique ont investigué de 1987 à 2005 trois champs notionnels : « *1/ « infantile », le (les) « rapport(s) au(x) savoir(s) » et le triptyque « groupes, organisations, institutions ».*

Ma recherche va donc se situer plutôt dans les deux premiers champs. « *L'infantile –qui est un des caractères de l'inconscient, selon Freud – pourrait être défini comme une catégorie intermédiaire entre le concept d'inconscient, ses lois intemporelles et la possibilité d'une histoire psychique, éminemment singulière et subjective selon la psychanalyse.* » Même si les élèves en question sont des lycéens, donc des sujets déjà en partie avancés en âge, il demeure que l'impact de leur plus jeune enfance reste importante.

Au sein de l'infantile les auteurs distinguent trois orientations théoriques différentes : 1/ « *le modèle freudien initial décrit la fiction d'un enfant soumis à des pulsions essentiellement libidinales (Freud, 1920)* » ; 2/ « *« l'enfant kleinien », pris entre la destructivité et la réparation, indique une autre représentation de l'infantile qui donne une place essentielle aux pulsions destructrices* » ; 3/ « *W. Winnicott introduit encore un autre modèle où la dimension du jeu et la définition d'un espace transitionnel paradoxal permettent de penser certains temps d'évolution infantile pouvant s'orienter tantôt vers des fermetures pathologiques tantôt vers une créativité ouverte sur le culturel.* » (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, & Pechberty, 2005, p. 111-162).

Au vu des élèves observés, c'est la théorie freudienne qui va primer dans mon investigation. Primo le public appartient à l'enseignement « normal », le bac pro, je n'observe pas l'enseignement spécialisé par exemple, et deuxio, l'adolescence marque la fin de la période de latence et donc le retour des manifestations de la sexualité sous « *la « poussée » pubertaire* » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 220).

Pour autant je ne veux pas me priver d'autres apports théoriques nés d'autres théories du sujet en partie différente qui ne tordent pas mon cadre théorique : « *Ainsi, N. Mosconi, dans la reconstruction d'une genèse possible du rapport au savoir, privilégie le modèle de D. W. Winnicott pour situer le registre psychosocial par rapport au registre psychofamilial. Ce qui lui permet de reconstruire le passage de la relation au savoir, en tant que relation d'objet, à la notion de « rapport au savoir »; elle établit un parallèle serré entre l'espace*

transitionnel et celui de l'apprentissage (Mosconi, 1996 & 2000) ». (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, & Pechberty, 2005, p. 111-162).

Ainsi si cette recherche porte sur l'infantile, elle porte aussi sur le rapport au savoir, celui du savoir-écrire notamment. C'est que « *ces modèles ont une forte valeur heuristique dans le champ de l'éducation : la vie psychique des élèves – enfants ou adolescents – dans leurs transferts et leurs identifications, les enjeux relationnels entre eux et les adultes formateurs, les fonctionnements psychiques de ces derniers, dans la réactivation de leurs zones infantiles.* » (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, & Pechberty, 2005, p. 111-162).

Enfin, notre orientation psychanalytique se distingue de la psychologie et pour en mesurer la différence, je reprendrai quelques oppositions clairement désignées par Sauret concernant la méthode en recherche clinique d'orientation psychanalytique. On pense en termes de « *corps, pulsion, symptôme, sujet, jouissance, cause, cure, acte, affect, lien social (discours) d'un côté* », soit celui de la psychanalyse et de l'autre côté en psychologie : « *organisme, énergie, accident, individu, réalité (nous l'ajoutons), déterminant, traitement, action, éprouvé, instinct. Et les listes ne sont pas closes* » (Sauret, 1997, p. 180).

2-Conséquence 2 : le sujet élève observé en situation d'apprentissage de l'écriture

Je veux observer l'apprentissage de l'écriture, donc j'ai choisi une situation d'écriture en classe. Il s'agit de l'écriture d'une nouvelle intégrale et individuelle.

103

2.1-Situation d'apprentissage : comment la circonscrire ?

A la différence de nombreux travaux en Didactique Clinique, notre thèse porte sur l'élève, pas sur l'enseignant. Elle s'intéresse à la situation d'apprentissage. Certes celle-ci est déterminée fortement par l'enseignant, puisqu'il la choisit et la met en œuvre, mais nous observerons les effets psychiques de cette situation soit : les effets psychiques sur l'élève des choix didactiques et de la relation de l'enseignant avec les élèves.

Puisque c'est la situation d'apprentissage de l'élève qui nous intéresse, il faut penser aussi à repérer ce qui intervient dans cette écriture *au moment où* il est en apprentissage. La situation est donc à la fois un lieu et un temps : la classe et les cours qui ont été consacrés à l'écriture de la nouvelle. Autre que l'enseignant, d'autres déterminants peuvent intervenir dans cette situation : l'écriture extrascolaire, les usages numériques de l'écriture, la culture propre à l'élève : les séries télévisées par exemple... les autres élèves aussi. Voyons un peu cela.

Penloup montre l'importance de l'écriture extrascolaire dans son enquête⁵⁰ sur 1759 collégiens :

⁵⁰ « La présentation d'une enquête qui a été menée, en 1996-97, auprès de 1759 collégiens de l'Académie de Rouen, appartenant à des établissements choisis, dans un souci de représentativité, en croisant les paramètres des résultats à l'évaluation 6ème et de l'insertion géographique (Eure et Seine-Maritime ; zone rurale, banlieue ou centre-ville) » (Penloup, 1999, p. 9).

« En premier lieu, on a montré que les collégiens avaient, hors de l'école, des pratiques d'écriture à la fois massives et variées. [...]. Ces chiffres rentrent également en contradiction avec les principales enquêtes disponibles sur le sujet, l'une des raisons étant qu'elles circonscrivent l'écriture personnelle dans les normes de ce qu'elles considèrent comme artistique. Notre point de vue définit un objet plus large et recense l'ensemble des pratiques d'écriture sans préjuger de leur littérarité. De nouvelles données chiffrées sont alors mises en lumière. Cependant, en affirmant que les 5-24 ans écrivent plus que leurs aînés, ces précédentes enquêtes vont dans le sens de notre conclusion : le temps du collège est aussi le temps de l'écriture. » (Penloup, 1999, p. 59).

Cette pratique qui construit de fait l'écriture pourrait avoir un impact sur l'écriture scolaire et son apprentissage. D'ailleurs l'ouvrage de Penloup s'interroge sur la manière de prendre en compte cette pratique et ouvre la réflexion à ce sujet qui a eu un grand succès et dont Yves Reuter rend compte : « On conviendra alors, que loin d'être une évidence pré-construite ou une impossible panacée, la notion de pratiques pourrait s'avérer être un prodigieux outil heuristique aussi bien pour la recherche que pour l'intervention didactiques » (Reuter, 2001, p. 9-31). Autrement dit nous pouvons affirmer pour notre thèse que la pratique de l'écriture de la nouvelle comme fondement de son apprentissage est en lien avec l'extérieur de l'école et peut être influencée par beaucoup de facteurs qui opèrent aussi au sein de l'apprentissage en classe.

Je songe également à l'usage numérique de l'écriture chez l'adolescent. Elisabeth Clément-Schneider « cherche à comprendre quelle place a l'écriture dans les processus identitaires des adolescents dans l'ensemble des dispositifs techniques, sociaux et spatiaux dans lesquels ils s'inscrivent. », dans le but de « poser aussi les fondements d'un renouvellement de l'étude de la littérature et des jalons pour une géographie de l'écriture » (Clément-Schneider, 2013). Son « enquête montre que les adolescents écrivent beaucoup, tant sur des supports imprimés que sur des supports numériques. » (Clément-Schneider, 2013, p. 436).

Concernant la culture de l'élève, d'aucuns la considèreraient comme appartenant de fait à l'activité d'écriture, dans cette évidence que la culture conduit l'écriture. C'est vrai. Je la souligne cependant, car à posteriori elle est apparue pour un élève comme un facteur déterminant, notamment dans le rythme de sa diffusion. Un évènement culturel peut influencer une situation d'apprentissage, comme tout autre évènement majeur dans le contexte de vie des sujets.

La situation d'apprentissage est apportée par l'enseignant (écrire en binôme par exemple, oraliser un texte écrit), mais aussi par l'institution : faire un cours avec un groupe. Cela signifie que les interactions entre élèves vont aussi potentiellement compter et on devra donc considérer les effets des interactions entre élèves dans cette situation, soit la transposition didactique ascendante (Grandaty, 2011). Je soupçonnais ce fait, mais je n'en ai pas mesuré l'impact au départ.

Si le lieu de la classe circonscrit la situation d'apprentissage, je ne négligerai donc pas les influences venant de l'extérieur de la stricte situation. L'approche clinique conduit à réévaluer le social. (Revault d'Allonnes, 1999, p. 21). Il ne s'agit pas pour autant de faire de la sociologie, mais de mesurer les effets psychiques des facteurs sociaux.

2.2-L'apprentissage : la manière et le savoir obtenu chez l'élève

On va devoir observer l'apprentissage des élèves, soit le mesurer, le décrire. Comment percevoir cet apprentissage, qui par nature est abstrait ? On va en trouver des traces dans leurs productions textuelles. Car en tant que nouvelles, elles attestent de leur savoir-faire à l'instant T et contiennent aussi des savoirs notionnels (par exemple sur la narration, le dialogue...) et un savoir-écrire potentiellement réactualisable.

On va également observer ces productions dans le temps, car l'apprentissage s'inscrit dans une temporalité et nous allons donc suivre des élèves sur plusieurs cours portant sur l'apprentissage d'une écriture de fiction, ici la nouvelle. Mais la temporalité de l'écriture déborde de la séquence observée : elle commence avant la séquence, car l'élève sait déjà écrire avant de commencer l'épreuve de l'écriture de la nouvelle et sait déjà des choses en termes de récit et sans doute de nouvelle, ce qui sera le cas de la situation observée. L'homme est un « *système chronoholistique* » (Devereux, 1994), c'est-à-dire que son comportement dépend de toute une histoire, pas seulement de quelques paramètres liés à l'instant. Ainsi je prendrai en compte aussi les exercices préparatoires antérieurs à l'écriture de la nouvelle.

Pour percevoir sa manière de faire, je tenterai de décrire ses étapes dans l'écriture ; soit décrire ses actes, cela nécessitera d'expliquer le cas échéant en quoi j'énonce qu'il y a un acte. Une manifestation humaine est toujours l'objet d'une perception et donc d'un sens supposé par l'observateur qui perçoit, par exemple, souligner qu'un sujet souffle, alors qu'il n'écrit pas au début des séances d'écriture. Ensuite intervient la question de la construction du sens de l'acte qui est une étape autre et secondaire, par exemple, le sujet de l'exemple aurait des difficultés à écrire.

Cela suppose donc un captage vidéo des cours liés à l'écriture de la nouvelle. Enfin la description des étapes de l'écriture pourra être complétée par les propos des élèves concernés. J'utiliserai donc des entretiens individuels.

2.3-Comment accéder à la division du sujet

Emettre l'idée que la situation d'apprentissage est liée à la division du sujet, suppose qu'il faut connaître cette division, tâcher de la définir. Commençons par dire que c'est un objectif inatteignable; d'abord parce qu'il relève de l'inconscient dont on a (seulement) des traces, des manifestations. On n'accède pas directement à l'inconscient comme au grenier, avec tous les objets qui y sont stockés.

La division marque l'entrée dans le langage et la rupture avec la plénitude initiale. Le sujet va se trouver confronté au manque et à la castration. Ces frictions avec le désir vont créer des tensions. Ce sont ces tensions que j'estime représentative de la division du sujet. Elles manifestent l'ambivalence de la position du sujet face au manque, entre acceptation et refus. C'est pourquoi je chercherai des traces de tension pour repérer la division du sujet.

Ensuite, au sein même de cette limitation, déterminer la division restera une activité relevant de ma responsabilité et demeurera discutable et critiquable. Comment puis-je parvenir à cette tâche ? C'est la parole de l'élève qui permettrait d'y parvenir, sa parole sur ses textes et sur lui aussi, entre l'élève et l'enseignant, entre eux, aussi entre l'élève et la chercheuse. Ici sera privilégié l'entretien semi-directif dans une démarche clinique.

Ma démarche part d'un présupposé créatif et co-constructif dans ce travail. La réponse est davantage en les élèves qu'en moi. Ils détiennent le savoir sur eux et sur leur nouvelle, peut-être à leur insu, et mon apport consistera à rendre plus voyant ce savoir : « *je viens apprendre de vous* » leur ai-je signifié lors de la présentation de ma recherche.

La division du sujet interfère-t-elle dans la situation d'apprentissage de l'écriture de fiction ? L'apprentissage de l'écriture de fiction implique-t-il un investissement personnel de nature psychique ? Si oui, comment celui-ci permet-il de construire le savoir-écrire ? Mes questions de recherche appartiennent aux sciences de l'éducation d'orientation clinique, dans le domaine de l'infantile et sur le modèle freudien. Nous devons donc observer sur plusieurs séances des élèves en situations d'écriture pour en saisir les étapes et leur donner du sens. La suite de cette partie va devoir préciser la place de la chercheuse et le meilleur dispositif pour accéder à la dimension de l'inconscient tout en tâchant d'éclairer la multitude de points soulevés, propre à la délicatesse de l'approche clinique.

B-Constitution du recueil

Le recueil se constitue à partir de la méthodologie en trois temps de Didactique Clinique (Carnus & Terrisse, 2013) que nous avons adapté à cette thèse. Je vais expliciter le choix de mon terrain d'observation, du recueil, des critères d'analyse du corpus et la délimitation des trois temps. Je ferai un point spécifique sur l'utilisation des pseudonymes dans ma thèse et sur la dimension éthique qui me préoccupe.

1-Avec la méthodologie en trois temps de la Didactique Clinique.

1.1-Présentation de la méthode

La Didactique Clinique investit en trois temps définis à partir de l'épreuve : « *D'un point de vue méthodologique, l'« épreuve » constitue le second temps de la méthodologie de la Didactique Clinique. Elle correspond à la rencontre entre sujet enseignant, élève(s) et savoir.* » (Carnus & Terrisse, 2013, p. 142). Cela correspond donc au moment de la classe. Il s'agit souvent de captation vidéo de cours. Avant cette épreuve, c'est le déjà-là : « *le premier temps de la méthodologie de la Didactique Clinique, celui où le chercheur va extraire des données prélevées (la plupart du temps par des entretiens) des éléments conceptuels, intentionnels et expérientiels [...] permettant d'accéder à d'autres réseaux de signification au moment de la lecture et de l'interprétation de la rencontre sujet-savoir.* » (Carnus & Terrisse, 2013, p. 141). Après l'épreuve, c'est l'après-coup⁵¹ : « *le troisième temps de la méthodologie de la Didactique Clinique au cours duquel les chercheurs reviennent sur les observations réalisées en classe et les entretiens ante et post-séance, même si ces entretiens sont réalisés longtemps après les enregistrements vidéo, ce qui est un gage de fiabilité (Terrisse, 2009).* » (Carnus & Terrisse, 2013, p. 141). Cette méthodologie en trois temps permet ensuite de construire le cas du sujet enseignant.

1.2-Mon utilisation dans cette recherche

Cette méthodologie est pensée plutôt pour le sujet-enseignant et l'adapter au sujet-élève pose quelques questions, à commencer par l'épreuve, pivot-central de la temporalité. Elle se délimite simplement : par un ou plusieurs cours. L'épreuve est le lieu de la mise en jeu des interactions didactiques. Elle est le « *moment de vérité où le sujet fonde et vérifie sa qualité* » (Terrisse, 1994, p. 87). Comment adapter ce temps de la méthodologie à l'élève ? Que signifierait la qualité d'élève ? On voit bien qu'il s'agirait du moment où l'élève est en classe en train d'écrire, ici la nouvelle.

⁵¹ Je suis l'orthographe de Chaussecourte : « Comment faut-il alors écrire le mot ? Distinguer « après coup » sans trait d'union pour la locution adverbiale et « après-coup » pour le substantif, comme le suggère Claude Le Guen en s'appuyant sur Grevisse (Le Guen, 2008) ? Cette option recouvre ce que propose Bernard Chervet (Chervet, 2006) quand il dit que lui-même, dans son article, utilisera « après coup » sans tiret pour désigner la notion dans sa dimension temporelle (ce qui correspondrait à l'usage par Freud de l'adjectif et de l'adverbe *nachträglich*) et réservera l'usage du trait d'union à la traduction du substantif *Nachträglichkeit* qu'il qualifie de concept. Je me conformerai à ces modalités pour l'écriture de cet article et je réserverai le trait d'union au substantif. » (Chaussecourte, 2010, 39-53).

Ces trois temps de la méthode suivent un fil chronologique capturant des traces liées à mon objet : l'apprentissage de l'écriture. Ils ne se confondent pas avec les trois temps théoriques qui eux reconstituent le fil du savoir chez l'élève, en le suivant logiquement, dans la construction du cas.

Mais ces deux temporalités théoriques et méthodologique ne se superposent pas tout-à-fait. L'écriture de la fiction, ici une nouvelle à chute, est annoncée en début de séquence soit le 9 mars 2016, bien avant le début de l'activité de cette écriture proprement dite qui commence le 4 mai 2016. Des cours préparent cette activité au début de la séquence. De plus un voyage mais aussi des vacances scolaires s'intercalent au sein de la séquence englobant cette écriture.

Cours 1 : Autour de « Lucien », 9 mars 2016
Cours 2 : autour de « Happy Meal », 16 mars 2016
23 mars, 30 mars et 6 avril : suspension des cours, stage, voyage en Angleterre.
Cours 3 : autour de « La Ronde », 13 avril 2016
20 et 27 avril 2016 : vacances de Pâques
Cours 4 : 4 mai 2016 : début de l'écriture individuelle
Cours 5 : 11 mai 2016
Cours 6 : 18 mai 2016
19 mai 2016 : rendu de la nouvelle

16 tableau des dates des cours de la séquence.

Ainsi la maturation de la nouvelle démarre bien avant ce premier cours d'écriture. Or cette maturation appartient à l'écriture, cette réflexion est de l'écriture, on ne peut pas la limiter à la trace sur le papier ou l'écran.

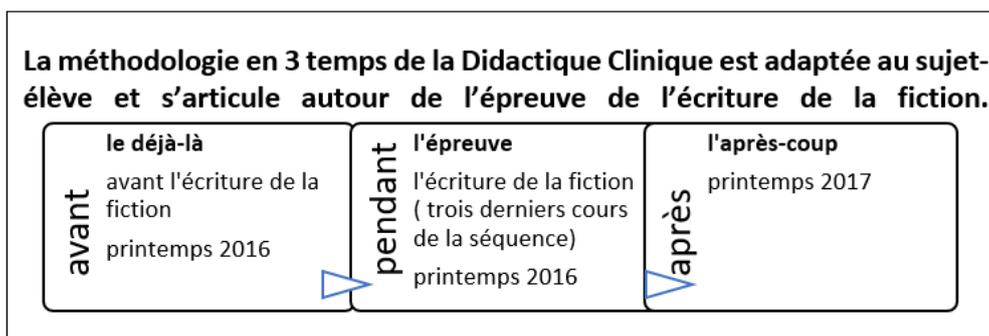
De même, lorsque l'enseignante commence à travailler le genre de la nouvelle dans les premiers cours de la séquence, les savoirs travaillés chez les élèves participent pleinement de l'émergence de leur nouvelle finale, car ils la construisent, plus encore dans les exercices d'écriture. Le début de l'écriture d'un texte, ici la nouvelle, est à vrai dire impossible à dater, en tout cas il ne démarre pas au moment de l'écriture effective, ici les trois derniers cours de la séquence consacrés à cette écriture individuelle de leur nouvelle. On garde donc le critère temporel pour borner cette épreuve de l'écriture, en sachant qu'il n'est pas parfait.

De plus, définir l'épreuve par les interactions didactiques suppose que l'élève a des interactions avec l'enseignant, mais aussi avec un/des élève(s) et il entend les interactions didactiques entre l'enseignant et d'autres élèves que lui. Le savoir n'est pas *uni-voque*. Et l'enseignant est une des sources particulières du savoir. On verra que d'autres sujets : les parents, les autres élèves sont aussi des sources de savoir et le sujet-élève entretient des interactions à caractère didactique avec eux aussi parfois. Alors nous devons prendre en compte toutes ces interactions-là. On a bien vu dans la partie théorique que le concept d'épreuve ne se construit pas en miroir avec l'épreuve de l'enseignant, les mutations conceptuelles posent en cascade des questions méthodologiques.

Concernant les deux autres temps, ils se redéfinissent à partir de cette épreuve de l'élève. On repère durant le temps 1, le triple déjà-là : ses conceptions, ses intentions et ses expériences. Il s'agit pour le

sujet-élève de connaître son déjà-là en lien avec mes questions de recherche : son rapport à l'écriture, à la lecture, sachant que les deux sont en lien, son rapport au savoir, quelles conceptions a-t-il de l'écriture et comment il conçoit le travail d'écriture. Il s'agira aussi de connaître son rapport à l'école, son histoire scolaire. Ainsi déjà quelques orientations s'affinent que nous allons préciser avec plus de rigueur dans le choix du recueil.

Enfin l'après-coup est le temps 3 de la méthode. Il se distingue de l'entretien à chaud juste après l'épreuve et se déroule après une assez longue période. Le chercheur confronte ses énoncés interprétatifs avec la parole du sujet qui reconstruit les événements de l'épreuve. C'est le temps du remaniement, soit de la « *reconstruction des sources mnésiques* » (Carnus & Terrisse, 2013, p. 141). Concernant le sujet-élève j'envisagerai donc un entretien à chaud juste à la fin de l'épreuve (et appartenant à l'épreuve) et un entretien d'après-coup situé un an après. A ce moment je vais exposer les sujets-élèves à mes énoncés interprétatifs concernant la division de chacun : son interférence avec la situation d'apprentissage de l'écriture et le travail qu'elle engage.



17 schéma des 3 temps de la méthodologie de la Didactique Clinique.

2-Trouver le dispositif d'observation

Trouver le dispositif d'observation, c'est choisir la nature de la situation que l'on veut observer pour trouver ensuite le terrain concret adéquat.

2.1-Quelle meilleure situation d'observation ?

En Didactique Clinique, certains chercheurs utilisent la MID : méthodologie d'ingénierie didactique. Née dans le champ des mathématiques, cette méthode est formalisée par Artigue en 1988. « *L'analyse didactique, vue comme méthodologie de recherche, se caractérise en premier lieu par un schéma expérimental basé sur des « réalisations didactiques » en classe, c'est-à-dire sur la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquence d'enseignement* » (Artigues, 1988, p. 285-286). Elle consiste à valider en interne, soit à partir d'une situation d'observation, une hypothèse, en modifiant des paramètres de la situation : les « *variables de commande* » en comparant l'analyse faite à priori et à posteriori. Cette méthode privilégie « *le registre des études de cas et dont la validation en interne, [est] fondée sur la confrontation entre analyse a priori et analyse a posteriori* » (p. 286).

Dans un premier temps, le chercheur doit effectuer des analyses diverses : « *Le cadre théorique didactique général* » (p. 287), « *les connaissances déjà acquises dans le domaine étudié* » (p. 287), « *certaines analyses préliminaires : analyse épistémologique des contenus visés par l'enseignement* » (p. 287), « *analyse de l'enseignement usuel et ses effets* » (p. 288), « *analyse des conceptions des élèves, des difficultés et des obstacles qui marquent leur évolution*, (p. 288) « *analyse du champ des contraintes dans lequel se situera la réalisation didactique effective* » (p. 288) : dans sa « *dimension épistémologique [...] cognitive [...] (et) didactique* » (p. 289) .

Puis il choisit la situation d'observation qui permettra la comparaison à priori et à posteriori capable de valider ou non l'hypothèse : « *dans cette seconde phase, le chercheur prend la décision d'agir sur un certain nombre de variables du système non fixées par les contraintes : variables de commande dont il suppose qu'elles sont des variables pertinentes par rapport au problème étudié* » (p.291).

Cette méthode offre de nombreux avantages : l'étude de cas, l'analyse des conceptions des élèves -ce qui relève du déjà-là-, et aussi les difficultés inhérentes à l'exercice donné : l'épistémologie de l'écriture de la nouvelle à chute, l'institutionnalisation et aussi la nature scolaire de l'exercice. Ces aspects sont des points cruciaux de mon observation.

Cependant, il me semblait peu fructueux d'imposer des variables de commandes alors que je veux observer l'écriture en classe et son rapport à la division des élèves. Cette division est le fondement du sujet puisqu'elle soutient à la fois le langage et le désir. Quelle variable de commande pouvait être choisie pour rendre visible l'effet de la division du sujet sur l'écriture ? La division ne peut pas être supprimée, ni mise en suspens, ce n'est pas une variable de commande.

Peut-elle être rendue plus ou moins visible aux yeux de la chercheuse et de l'élève par une variable de commande ? Oui sans doute par l'usage important du brouillon et la part large laissée aux élèves dans les situations d'écriture données par l'enseignant. Mais au lieu d'imposer ces variables dans une situation d'enseignement/apprentissage, j'ai cherché la situation d'enseignement/apprentissage qui utilisait ces variables de façon ordinaire, sans « varier » les habitudes (l'effet recherche demeure cependant).

C'est pourquoi à contrario j'ai opté pour une observation permettant de rendre plus visibles les manifestations de la division du sujet, en observant une situation de cours où on laisse à l'élève une latitude importante : dans sa parole, mais aussi ses actes et ses choix littéraires. La modestie de l'intervention didactique, entendue comme retenue et précision, permettrait d'éclaircir un peu le tableau d'observation. Ainsi j'ai cherché un terrain d'observation bien particulier, qui convienne à cette exigence.

Cela signifie trouver un enseignant qui a cette pratique, garder ses habitudes d'enseignement et choisir la situation avec lui, dans les situations déjà prévues par ses progressions : « *Isoler un phénomène est une stratégie scientifique fondamentale, mais amputer la réalité de ses caractères essentiels permet seulement de*

couler dans le lit de Procruste de la stérilité scholastique » (Devereux, 1994, p. 61). Ainsi je ne modifie pas les acteurs de la situation d'enseignement/apprentissage et je conserve au maximum leur singularité. Je garde à l'esprit toutes les précautions oratoires ci-dessous : rester au plus près d'une écologie naturelle. La recherche est fondamentalement perturbatrice de la situation d'enseignement/apprentissage. Et de fait ce qui sera donné à voir sera réduit, la situation d'apprentissage devenu observation de recherche offrira peu de choses à voir, parce qu'il y a trop de choses à observer cliniquement : « Si la « personne totale » est le référent sous-jacent, l'aune duquel la réduction peut être menée et évaluée, la notion de réduction implique de considérer que les situations à partir desquelles le chercheur travaille présentent une complexité dont il faut dénouer les fils avant d'en choisir certains pour les renouer » (Giami, 1999, p. 41). Considérant la complexité des sujets, je vais chercher une situation qui donnera le plus à voir cette écriture de l'élève et aussi sa division, donc une situation d'enseignement qui privilégie l'activité d'écriture de l'élève plutôt qu'un cours magistral. Je vais chercher une situation qui organise une écriture en étapes et un travail de brouillons.

2.2-Trouver le terrain de recherche avec l'enquête exploratoire

J'ai donc mené une recherche exploratoire pour trouver un enseignant qui met les élèves en activité d'écriture, qui utilise les brouillons pour son enseignement et qui donne une large marge à l'élève. Cette recherche exploratoire a été une étape difficile, notamment la diffusion du questionnaire exploratoire : pas de suivi de contact via l'Education Nationale, diffusion indirecte de ma demande via un portail d'enseignants de Lettres dans l'Enseignement Agricole Public et via les chefs d'établissements en Enseignement Agricole. J'ai utilisé également mon propre réseau professionnel. Mon questionnaire portait sur la formation de l'enseignant, le choix du métier, son rapport à la discipline, à l'écriture et sa manière d'enseigner l'écriture (cf. annexe 10 : réponse au questionnaire de l'enseignante).

111

2.2.1- L'ensemble des résultats

Je n'ai eu que huit réponses au questionnaire et parmi elles, deux enseignantes - Viviane et Hélène - correspondaient à mes attentes, à savoir : primo un travail d'écriture important de l'élève, notamment l'utilisation du brouillon, et deusio la contrainte de proximité pour mener des entretiens avec les élèves en lien avec leurs productions. J'ai donc pris un contact avec elles pour approfondir la connaissance du terrain possible.

2.2.2- Hélène

Cette enseignante est partante pour participer à la recherche, mais l'inconvénient est qu'elle réside à 350 kilomètres. Si je peux venir voir la classe et rencontrer des élèves, cela ne peut pas se faire de façon régulière. Notre premier entretien est donc téléphonique. Elle précise qu'elle effectue un travail important sur la correction, centré sur la correction de la langue. L'écriture est donc vue dans une

dimension parcellaire qui envisage surtout le lexique et l'orthographe. Ce deuxième contact est suivi d'échanges de mails pour organiser l'observation. Concernant le choix des élèves, Hélène donne son avis aussi et me précise via un mail : « *en Tle Conseil Vente, j'ai un garçon qui est assez doué au niveau littéraire (L*), il faut juste qu'il se décide à jouer sérieusement le jeu... E*, une fille, serait ravie j'en suis sûre de donner suite mais il faut absolument qu'elle se sépare de sa voisine ...* ». Finalement ce sont d'autres classes qui sont choisies en fonction des séquences propices à l'écriture et à la fiction, en accord avec Hélène et en fonction des progressions prévues. Au sein de ces classes, Hélène leur lit un texte que je leur écris où j'explique ma démarche. Ainsi la classe peut exprimer ou non son aval vis-à-vis de ma recherche, et les élèves peuvent se proposer pour y participer. Le choix définitif des élèves se fait par Hélène.

Au final, l'observation se déroule en avril 2016 dans deux cours avec quatre entretiens d'élèves et celui de l'enseignante :

- Cours de 1 h avec une classe de 1ere bac pro Production Végétale Option : Vigne et Vin dans une séquence « le vin et la littérature » et une séance : écriture d'invention sur le vin ; soit écrire un poème sur le vin avec des rimes, soit écrire un texte sur le vin de type narratif (histoire anecdote) descriptif et argumentatif. Après le cours je rencontre individuellement deux élèves et nous nous entretenons sur leur production : un poème pour l'une, un texte narratif pour l'autre. Les deux élèves sont filmés assis à côté durant le cours et je suis présente dans la classe pour prendre des notes et préparer l'entretien dans la foulée (30 minutes chacun). Lorsque j'arrive sur le site, j'apprends avec regret que des élèves extérieurs à la classe et au lycée sont en stage dans cette classe.
- Cours de 1h avec une classe de 2nde Générale et Technologique Ecologie-Agronomie-Développement durable – Nature dans une séquence sur une œuvre intégrale *Alcools* d'Apollinaire et une séance : écrire à partir d'une image ou d'Apollinaire. Avec le même protocole sont suivis deux élèves. (Il n'y a pas d'élèves extérieurs à la classe durant ce cours.)
- Entretien audio de 48 minutes avec Hélène, l'enseignante.

2.2.3- Viviane

Viviane travaille beaucoup le retour sur texte, les « brouillons » et elle a beaucoup d'interactions avec les élèves en situation d'écriture en classe. Cela offre donc la possibilité d'avoir des traces des tensions au sein du sujet élève : leurs questions, leurs doutes, et leurs choix ainsi potentiellement exprimés et aussi les décisions actées par les ratures, les modifications entre les étapes du texte. L'autre intérêt majeur est que le lycée se trouve près et que je peux envisager de venir facilement et augmenter les rencontres avec les élèves.

Mais la difficulté, c'est que Viviane ne souhaite pas être observée. « *Alors... participer à ta recherche Sandra, oui avec grand plaisir mais que tu viennes observer les classes pendant mes cours, cela me stresse quelque*

peu, si je pouvais éviter cette partie-là, ça m'arrangerait. Vois si je peux t'aider autrement » (questionnaire exploratoire).

L'autre difficulté est que Viviane et moi nous connaissons en tant que collègues de français. J'ai été sa référente afin de préparer la contractualisation des enseignants de l'Agricole, notamment leur inspection. Mon rôle a consisté à nous rencontrer pour discuter de ses progressions. Je suis venue la voir en classe et elle est venue me voir enseigner aussi. Notre rapport professionnel préexistait donc à la recherche et il me semblait que cela pouvait l'infléchir. Et oui je pense que ça l'a effectivement infléchi, d'abord dans le sens où elle a accepté d'y participer sans doute parce qu'elle me connaissait. Peut-être souhaitait-elle m'envoyer un retour à l'aide que j'avais pu apporter à ce moment-là. Par ailleurs si elle a accepté, c'est peut-être aussi parce qu'elle n'était pas l'objet de l'observation, mais que c'était ses élèves.

Suite à la recherche exploratoire j'ai envoyé un mail à Viviane lui expliquant que je souhaitais l'observer malgré son refus initial et lui proposais une rencontre qu'elle m'a accordée. Lors de ce premier entretien qui a eu lieu le 14 janvier 2016, j'ai exposé mes raisons et elle, celles de son refus.

«Viviane (en même temps) : ça me pose un problème / Chercheure : oui qu'est-ce que ça te pose comme problème ? / Viviane : je sais pas je / Chercheure : c'est ton intimité ? / Viviane : ouais c'est mon intimité ouais de professeur tu vois enfin je sais pas y a j'ai certains codes avec les élèves donc du coup je sais pas trop euh je j'aimerais pas me... me réentendre j'aimerais pas me revoir tu vois j'aurais trop peur enfin je sais pas je sais pas peut-être un manque de confiance certainement j'en sais rien je sais pas du tout ... mais il faut que oui ça serait bien que je le fasse » (E1-16 : 31 à 16 : 35)⁵².

Entre sollicitude et éthique, Viviane souhaite préserver l'espace psychique (Blanchard-Laville, 2001) instauré dans la classe. Elle relève la question du manque de confiance, Or si elle peut avoir une confiance en elle en tant qu'enseignante, c'est devant moi, car nous nous sommes vues enseigner et je suis le témoin de son succès à l'inspection. Là réside peut-être aussi la raison qui m'a finalement fait ouvrir les portes de sa classe.

Durant cet entretien, nous avons pu réfléchir à une observation de recherche qui respectaient ses craintes et qui correspondaient à mes exigences d'observation (cf. annexe 10 : entretien 1 avec Viviane). Nous avons gardé l'hypothèse suivante : observer une séquence d'écriture individuelle longue en 1ere qui est prévue au printemps 2016, mettre une caméra devant les élèves observés et sans que la chercheure soit présente dans la classe, suivre quatre élèves pour garder le travail en binôme dont elle a l'habitude et qui est prévu pour les premiers cours de la séquence. Cette hypothèse offre donc peu de changements dans sa pratique, même si la caméra et le changement potentiel des personnes du binôme au début de la séquence étaient déjà des modifications notables.

Viviane accepte cette proposition, mais sa décision était déjà prise : *« Chercheure : et que je puisse m'entretenir avec certains de tes élèves est-ce que ça serait possible / Viviane : oui bien sûr je leur en avais déjà*

⁵² E renvoie au verbatim d'un entretien, C à celui d'un cours et AC à celui d'un verbatim d'après-coup.

parlé aux premières / Chercheure : et alors ? / Viviane : ah oui ils sont d'accord oui oui ils sont d'accord bien sûr on peut faire ça oui » (E1 - 16 : 09 à 16 : 16). Son attitude est protectrice des élèves et aussi participative : tous les acteurs contribuent à la décision finale.

C'est donc essentiellement avec Viviane que je vais faire cette recherche, même si j'ai collecté les entretiens et les vidéos des cours chez Hélène. Pourquoi ? D'abord la nouvelle est un bon prototype de la fiction : elle traite de la création de personnages dans un espace-temps, du récit, mais aussi de dialogue, de la description. De plus, l'ampleur de l'observation permise par la proximité est un grand avantage. L'approche didactique de Viviane laisse une très grande place à l'activité d'écriture et aux interactions, donc elle offre une situation d'observation vraiment précieuse. Enfin sa manière de protéger sa classe me semble révéler un souci éthique, ainsi qu'une relation privilégiée avec la classe, propice à l'épanouissement de l'écriture et donc à la visibilité de son observation.

2.3-L'observation choisie : séquence, classe élève

2.3.1-Classe

C'est le choix de la séquence « écrire une nouvelle à chute » qui a été prioritaire et donc elle se déroule en classe de Première bac po Horticulture et Aménagement Paysager, dans un lycée agricole privé aux portes d'une très grande ville de province. La classe compte environ 20 élèves, majoritairement des garçons, âgés de 16- 17 ans sauf un élève de 20 ans qui vient de CAPA.

Quelles intentions didactiques cette séquence vise-t-elle, en termes de compétences prévues par le référentiel de bac pro ?

Le cours est donné en MG1 objectif 1 : « *Analyser, comparer, produire des discours écrits et oraux, développer sa culture littéraire et son esprit critique* », mené par un enseignant de français dans le module dit humaniste : « *Langue française, langage, éléments d'une culture humaniste et compréhension du monde* » encadré par des enseignants de français, d'histoire-géographie, d'éducation socioculturelle et de documentation.

Viviane est une enseignante confirmée qui possède dix ans d'expérience. Elle enseigne le français, mais aussi la documentation et l'espagnol aux élèves. Dans la classe est présente également Patricia une Aide-Vie-Scolaire pour deux élèves de la classe en cours de français qui soutient les élèves en reformulant le savoir dispensé, si nécessaire, et dans la prise de notes. Les cours ont lieu tous les mercredis matins de 10h à 12h en séance de 2 heures.

2.3.2- Description de la séquence

Voici le scénario didactique prévu par Viviane avec les éléments relatifs au savoir en jeu et ses choix de texte.

Séance 1 du 9 mars 2016 : Lire "Lucien" de Bourgeyx, sans l'excipit, rédiger la chute, rédiger en binôme, puis l'oraliser en classe. Lire signifie poser des questions permettant de réviser des notions à

connaître : le schéma narratif, les connecteurs, les temps, la narration et la focalisation, le dialogue, la description.

Séance 2 du 16 mars 2016 : idem avec "Happy Meal" de Gavalda, rédiger un pastiche du portrait et la chute en binôme, l'oraliser en classe.

Interruption voyage scolaire.

Séance 3 du 13 avril 2016 : idem avec "La Ronde » de Le Clézio, rédiger la chute en binôme, l'oraliser en classe.

Interruption vacances scolaires

Séance 4 du 4 mai 2016 : Viviane lit des nouvelles à chute écrites par d'anciens élèves de bac pro en commentant leur chute et les élèves commencent l'écriture de la nouvelle à chute individuellement. Ils peuvent s'entretenir avec Viviane à tout moment au sujet de leur texte et elle consacre pour chaque élève un temps pour vérifier notamment que la double lecture de la nouvelle à chute fonctionne.

Séances 5 du 11 mai 2016 : les élèves continuent l'écriture.

Séance 6 du 18 mai 2016 : les élèves terminent l'écriture. Certains tapent leur texte sur leur ordinateur personnel.

Les élèves doivent rendre le lendemain de la séance 6, leur nouvelle tapuscrite, durant le cours de documentation mené par Viviane.

2.4-Choix des quatre élèves

2.4.1- Ma présentation

Grace à la proximité, je me déplace avant la séquence, soit le 3 février 2016 au lycée durant le cours de Viviane pour me présenter et présenter ma recherche. Je précise mes objectifs : observer l'écriture et les élèves, pas l'enseignante, filmer seulement ceux qui souhaitent participer à la recherche, notifier si parmi les autres, certains refusent que la classe participe à cette recherche... J'insiste sur le fait que je ne viens pas contrôler ou évaluer leur manière d'écrire, mais apprendre d'eux comment ils font, que c'est d'eux que va venir ce que je pourrais comprendre. Je précise enfin les modalités : notamment les entretiens prévus le lendemain de chaque cours et je distribue le document de participation à rendre à Viviane.

C'est une classe coopérante et calme que je rencontre, les élèves posent des questions précises. Je discute avec eux de la possibilité de devoir changer les binômes habituels pour ceux qui participeraient à la recherche. Je parle de l'anonymat de la recherche et du choix de leur pseudonyme. Certains inclinent de la tête en signifiant leur accord, quand je parle de participation.

2.4.2- Suite aux réponses données :

Le 18 février, je retourne au lycée saluer la directrice, tester la place de la caméra dans la salle et faire le point avec Viviane sur la sélection des élèves.

Cinq élèves ont retourné l'autorisation signée au cours suivant. Blow et Luc souhaitent participer et fonctionnent habituellement en binôme. Ils sont amis et Viviane précise pour Blow qu'au vu de son parcours, cette participation pourrait lui apporter confiance.

Nicolas s'est proposé pour la recherche. Valentin a distribué le document lors de ma venue et n'en a pas donné à ses amis se trouvant sur une rangée dont fait partie Nicolas, estimant que cela ne les motiverait pas. Pourtant celui-ci est venu à la fin du cours demander le papier à Viviane, expliquant qu'il était intéressé. L'enseignante précise qu'il travaille habituellement seul, donc pas en binôme comme les autres. C'est un élève qui peut parfois ne rien faire pendant deux heures, dit-elle.

S'est manifestée aussi Martine qui aime le français et adore écrire (elle a participé à un concours *Lecteur du Val*). Elle serait séparée de son binôme habituel.

Enfin, il y a Soleil, présentée par Viviane comme la bonne élève, qui aime le savoir, veut réussir, et travaille. Elle forme habituellement un binôme avec son petit ami Nicolas. Du coup elle serait aussi séparée de son binôme.

Il y a une autorisation en attente, celle d'Alix, un nouvel élève, bien intégré qui aime beaucoup le français. C'est un bon élève qui travaille.

Comme cela n'entrave pas mes exigences de recherche, je laisse la main à Viviane pour choisir les binômes, car je ne veux pas modifier l'espace psychique de la classe, afin de préserver davantage l'écologie habituelle. Certes ces modifications mettent en avant le transfert de Viviane, mais il existe de fait et parce que ses choix sont verbalisés, il est mieux cerné. Il y a une volonté didactique et éthique qui va présider à ses choix, notamment pour Blow et Luc. Marine n'est pas retenue, car Viviane estime qu'avec le concours, elle est déjà mise en avant. Alix n'a pas encore rendu son autorisation, donc il n'est pas retenu. Ce sont donc Nicolas et Soleil qui sont choisis. Ils n'ont pas de difficulté dans la discipline et peuvent former un nouveau binôme.

Plus tard une autre élève va apporter son autorisation : Clara. Pour éviter les « déceptions » et interrogations possibles suite à cette sélection, je propose à Viviane de faire un entretien à la fin de la séquence auprès de Marine et de Clara donc. Cela satisfait Viviane et moi-même dans le souci de prise en compte de tous et dans le cadre de la limite de quatre observations en classe. Ces entretiens (40 et 50 minutes) ont eu lieu les 3 et 23 mai et je collecte les diverses exercices et textes écrits. Mais je ne traiterai pas ces deux cas dans notre recherche par souci de croiser des données identiques en quantité.

Ma volonté – et celle de Viviane – de prendre en considération les sujets dans cette recherche m'amèneront à les remercier individuellement lors du dernier entretien et encore une fois lors de l'entretien d'après-coup, mais également à venir remercier la classe de sa participation, le 19 mai, juste avant qu'ils rendent à Viviane la nouvelle finale. Cette empathie à l'égard de la classe participe sans doute de ma fonction d'enseignante, mais aussi de la dimension de co-construction dans la recherche. Sans leur apport, je ne peux rien traiter et donc il est indispensable d'établir une relation positive, ce

ne sont pas des « souris de laboratoire »⁵³, mais des sujets qui participent à une recherche. Par ailleurs ces précisions que d'aucuns estiment être le déroulement du pathos du chercheur en clinique comme on peut le reprocher dans ce type de démarche, est un élément de la cohérence méthodologique propre à la production scientifique en clinique. J'y reviendrai amplement dans le traitement du recueil. D'ores et déjà je donne dans le fil chronologique les informations nécessaires à la compréhension de ce travail observation, notamment celles qui sont liées à mon contretransfert.

2.5-Dispositif d'enregistrement de la vidéo et des entretiens

Les cours sont filmés avec une caméra cadrant l'image sur les deux binômes. Chaque binôme est assis sur une table double et à chaque cours j'alterne les places des binômes : une fois devant, une autre fois derrière. Le micro étant placé sur la caméra, le son capte leurs interactions avec l'enseignante. Le son capte en fait tout ce qu'entendent les quatre élèves : le cours de l'enseignante, certaines interactions avec les autres élèves et certaines interactions entre élèves. La plupart du temps l'enseignant est hors-champ. Les quatre élèves sont positionnés devant, près du tableau, on voit peu les autres élèves derrière. Je positionne la caméra dans la classe avant leur cours, car la salle est inoccupée, je salue les autres élèves quand la classe s'installe, lance l'enregistrement et quitte la salle au démarrage du cours. Je reviens quelques minutes avant la fin du cours pour récupérer les textes. Je dois faire vite pour ranger le matériel, car Viviane a des impératifs de temps. Ainsi je suis présente en classe environ dix minutes à chaque fin de cours.

117

Notre recherche nécessite d'observer une situation d'enseignement privilégiant une activité d'écriture importante de l'élève en temps - avec les brouillons - et en qualité - avec de l'autonomie et de la liberté accordée aux élèves - tout en privilégiant de nombreuses interactions didactiques notamment avec l'enseignante. C'est le moyen pour nous de rendre compte de la division du sujet et de son apprentissage de l'écriture. Une enquête exploratoire permet de trouver le terrain à observer, celui de Viviane avec qui on élabore le dispositif final de la recherche : le choix des élèves et celui de la séquence, en restant au plus près de son fonctionnement habituel.

3-Le choix du recueil

L'organisation générale de la recherche en sciences humaines démarre selon Bardin par l'étape de préanalyse : « *C'est la phase d'organisation proprement dite. Elle correspond à une phase d'intuitions* » (Bardin, 2009). Cette phase a trois missions : le choix des documents, la formulation des hypothèses et des objectifs et l'élaboration d'indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation terminale.

Pour notre thèse, il s'agit de savoir si la division du sujet interfère dans la situation d'apprentissage de l'écriture de fiction : est-ce que l'apprentissage de l'écriture implique un investissement psychique, en lien avec la division, et si oui, comment il permet de construire le savoir-écrire. Pour observer l'investissement psychique et la division du sujet, des entretiens cliniques s'imposent, orientés vers

⁵³ Devereux et Nicolas nous le rappellent.

notre thématique : l'écriture. Parallèlement on va observer les productions écrites, soit les textes, et concernant la situation d'apprentissage, la captation vidéo des cours sera nécessaire aussi. C'est la « règle de pertinence » (Bardin, 2009) : les documents retenus doivent être adéquats comme source d'information.

De façon générale il existe quatre moyens en recherche clinique pour élaborer une stratégie de recueil d'informations : l'étude de documents, le recours à des questionnaires, l'observation, puis l'entretien, et il est rare qu'une seule méthode permette d'obtenir les informations nécessaires (Bardin, 2009). Le recours au questionnaire ne nous a pas semblé adapté à une démarche qualitative et d'étude de cas, hormis pour l'enquête exploratoire qui a visé le repérage d'une pratique enseignante précise. Nous allons préciser maintenant la nature de chaque document.

3.1-Les textes

3.1.1- Nouvelle à chute : entre littérature et document clinique, de la construction de cas plutôt que de la psychobiographie.

La production de l'élève est à la fois une nouvelle à chute, soit un texte à caractère littéraire, et à la fois un document clinique pour notre recueil. En ce sens, on peut apparenter mon approche à une lecture psychobiographique du texte littéraire qui questionne méthodologiquement :

« Le document « clinique » est donc une stratégie d'objectivation qui n'atteint pas l'intelligibilité » propre du texte : il se juxtapose au texte premier, le situant dans un nouveau registre, l'éclairant sur un nouveau mode, sans se substituer à lui.

Cette stratégie d'objectivation est à l'œuvre dans l'approche psychobiographie. La psychobiographie relie l'œuvre écrite à l'histoire de son auteur, elle éclaire sous un jour psychologique l'acte d'écriture : elle tente donc de transformer un texte littéraire en un document clinique. Cette transformation n'est pas sans provoquer une certaine tension : champ littéraire et champ psychologique entrent régulièrement en conflit, le premier accusant le second de se livrer à des raccourcis psychologisants et de méconnaître la réalité du travail d'écriture (Baudry, 1968). Cependant le texte littéraire a un pouvoir d'irradiation que l'interprétation psychologique ne parvient pas à entamer vraiment. Il offre la résistance de son propre sens, irréductible au fonctionnement psychique de l'auteur et aux aléas de son histoire ». (Plaza, 1999, p. 59).

L'auteur expose les facettes qu'on prête au document littéraire dans son chapitre bien nommé « *Le document : la trace, l'interprétation et la vérité. La stratégie du document et ses infléchissements* ». Pour autant, les productions écrites du corpus ne sont pas destinées à une approche psychobiographique. Primo ces textes ne sont pas proprement littéraires. Ce sont des productions d'élèves écrivant plutôt qu'écrivains (Barthes, 1993, p. 1277-1282). Si la beauté n'est pas exempte de l'écriture, c'est un horizon qui met en tension le geste d'écriture. L'argument du pouvoir d'irradiation s'effrite, c'est pourquoi, deuxio, je vais tenter de faire une lecture clinique de ces textes, mais pas seulement d'eux seuls, en les croisant avec les entretiens et la captation vidéo. Car, tertio, notre approche didactique clinique maintient elle aussi l'idée que le texte n'est pas totalement « irréductible » au fonctionnement

psychique. Enfin, quatrième, la psychobiographie tend à restituer une vie, dans une démarche psychologique. Même si la séparation entre les deux n'est pas si étanche, une théorie du sujet psychanalytique s'intéresse au fondement antérieur du sujet : ici sa division, et le manque à être qui en résulte. Donc le corpus des écrits ne vise pas à faire une psychobiographie, mais à construire des études de cas éclairant les liens entre division du sujet, écriture et apprentissage.

3.1.2- Le corpus des écrits : quoi ?

Etymologiquement le corpus, c'est le corps, la matière, vivante ; et la matérialité des écrits va importer dans sa constitution. « Celle-ci [l'analyse linguistique] ne peut être abordée qu'après qu'une mise en forme préalable à travers le matériau linguistique est littéralement construit [...] En premier lieu, il faut souligner, bien que la chose soit évidente, qu'il s'agit d'un matériau écrit. [...] En second lieu les manuscrits se distinguent des textes « normaux » en ce qu'ils constituent un matériau graphique d'une nature particulière » (Lebrave, 2003, p. 134).

J'étends cette réflexion aux tapuscrits qui sont aussi des étapes du texte pour la séquence observée et dont la mise en page est à sa manière significative : « le jeu des diverses opérations de production confère au manuscrit un caractère bi-dimensionnel dont l'importance visuelle est indéniable » (Lebrave, 2003, p. 136). Ainsi je photographie les supports écrits des textes, qu'ils soient tapuscrits : la page d'écran donnée à voir par l'élève, ou manuscrits : la feuille de chaque élève, y compris dans l'écriture en binôme, car leurs différences potentielles seront significatives. « Le manuscrit est la trace matérielle d'un ductus qu'il faut déchiffrer. [...] nature du support, nature de l'instrument [...], nature de l'encre, usure de la plume, mais aussi caractéristique de l'écriture elle-même de : soignée, négligée, trait impulsif, appuyé ou non ; traces d'interruption dans l'écriture, etc. » (Lebrave, 2003, p. 135). Ratures, ajouts, lisibilité, découpage en paragraphes... sont des actes d'écritures et seront traités comme des décisions littéraires, conscientes ou pas.

3.1.3- Interactions et altérité

Les productions écrites destinées à la construction finale - soit les brouillons - constituent une fenêtre privilégiée sur l'arrière-cuisine de l'écriture. Si « L'écriture est une situation-limite, dont bien des éléments sont intériorisés » (Fabre, 1990, p. 86), les brouillons donnent à voir certains de ces éléments : « ils rendent compte d'un caractère spécifique des brouillons : la communication de soi à soi, et le discours comme découverte. » (Fabre, 1990, p. 86). Cette situation d'écriture de brouillon, parce qu'elle n'est pas définitive, fait comme un laboratoire où, entre soi et soi, on inscrit un texte en devenir, et cet entre-soi suppose une altérité. « La genèse de l'écrit, dans le cas des brouillons comme dans celui de la production assistée par ordinateur, est marquée par les cheminements de l'interactivité : hésitations, transformations, ratures... La présence de l'autre est certes symbolique, mais aussi inscrite ; elle est matériellement traitée dans l'altération du discours : « c'est le matériau textuel déjà structuré sur la page » qui tient lieu de l'autre »⁵⁴, modificateur et modifié avec lequel négocier la communication. ». Ce dialogue de l'activité d'écriture rendu

⁵⁴ Sommers, 1980, p. 378-388., cité par Fabre, 1990.

visible par les brouillons devient muet dans la production finale : « *S'intéressant aux activités rédactionnelles* », Charolles, remarque qu'en analysant les structures textuelles, « *les linguistes et les sémioticiens ne modélisent jamais que l'organisation d'un produit fini* » (Fabre, 1990, p. 88). Les manuscrits rendent compte eux de cette fabrication textuelle.

Fabre parle de dialogue avec l'altérité, ce qui dans le cadre de notre théorie résonne de façon particulière : « *Disons pour notre part qu'il ne nous paraît pas impossible de voir l'altération, d'un état de brouillon à un autre, comme l'une des formes de l'altérité dans la communication in absentia* » (Fabre, 1990, p. 87). Sans tordre outre mesure vers la psychanalyse le sens de ses propos, Fabre indique vers où tendre le regard. L'Autre laisse des traces dans le travail d'écriture et au sein des brouillons. Elle relie par ailleurs cette absence aux liens entre oral et écrit : « *A propos du roman, Barthes remarque encore que la voix, devenue objet d'audition, fait éprouver à son émetteur « le malaise d'un double ». A plus forte raison l'écrit, une fois détaché de sa source, est en même temps ce qui porte la griffe de son auteur, et ce qui inévitablement lui échappe. Dans l'entre-deux entre surgissement et détachement, se tient la « polyphonie » des brouillons de sorte que : « écrire, c'est en somme décider (pouvoir décider) QUI va parler. »⁵⁵* ». A travers l'exercice de ce pouvoir de décision, quelle que soit par ailleurs la diversité des contraintes scolaires, c'est bien sans doute de l'émergence du sujet qu'il est question, dans la mise en scène littéraire de sa division.

Pour conclure, je retiens que l'examen minutieux des brouillons est une fenêtre sur la fabrication du texte : « *toute rature attire l'attention, de son émetteur comme de tout autre, sur le fonctionnement non transparent du langage, et sur le caractère conditionnel de toute séquence émise* » (Fabre, 1990, p. 216).

120

3.2-La vidéo des cours

3.2.1-Le micro de la caméra

Je rappelle que je suis absente lors des cours, sauf à la toute fin, pour ranger le matériel et photographier les textes. La caméra - et son micro- se situe devant les élèves et enregistre ce qu'ils entendent et ce qu'ils disent. Lors des premiers enregistrements, les interactions entre les élèves, notamment au sein des binômes m'ont paru très importants, alors que je visais au départ l'enregistrement des interactions entre enseignant/élèves. La chance a fait que le micro étant près des élèves, il donnait à enregistrer depuis la place de l'élève, soit autant ce qu'ils entendent eux que ce qu'ils disent, y compris à leurs proches voisins.

A posteriori, le choix de ce dispositif reste le meilleur à mon sens. Un micro-cravate sur les élèves aurait été intrusif, car le moindre mot aurait été enregistré et donc on pouvait s'attendre à une autocensure. Le micro depuis la caméra a permis de se faire oublier davantage : les interactions entre élèves sont

⁵⁵ Barthes, 1964, cité par Fabre, 1990.

parfois audibles, parfois non, ce qui leur permet aussi de se préserver et de retrouver ainsi peut-être une attitude plus sereine et donc finalement plus « naturelle »⁵⁶.

Pour autant le naturel de la situation est un non-sens, une situation d'observation de recherche est antinaturelle par définition et il faut tirer parti de « *L'exploitation des perturbations produites par l'observation* » pour reprendre le titre du chapitre XXI de Devereux : « *Une source de désespoir (injustifié) dans la science du comportement est que la simple présence d'un observateur introduit une nouvelle variable dans la situation qu'il observe. L'observateur perturbe le déroulement ordinaire des événements et la structure habituelle des relations à tel point que l'évènement observé ne se déroule pas comme il aurait fait en l'absence de l'observateur* » (Devereux, 1994, p. 364).

3.2.2-Perturbations du filmage

Le filmage perturbe, mais il ne perturbe pas de la même manière tous les éléments de la vie. La ritualisation des gestes forme un écran à la perturbation induite par le chercheur.

« il est presque impossible de décider quelle partie d'un comportement photographié aurait eu lieu même en l'absence de la caméra et dans quelle proportion le comportement fut modifié – ou même déclenché – par le fait que le sujet avait conscience de la présence de la caméra. Tout ce dont on peut être sûr est que le fait de filmer affecte un comportement rituel moins que cela n'affecte une activité ordinaire, spontanée et peu structurée ; en effet, la rigidité du modèle (pattern) liturgique neutralise en partie l'impact perturbateur du dispositif d'observation, tandis qu'une séquence moins consciemment structurée – la cuisson d'un repas, l'allaitement d'un nourrisson – est probablement affecté de façon radicale par la conscience qu'à le sujet d'être observé et photographié » (Devereux, 1994, p. 367).

La situation de classe se range plutôt du côté des activités ordinaires, donc plus affectée que d'autres par le dispositif. Cela ne veut pas dire cesser de filmer ou ne pas y attacher de l'intérêt, mais plutôt doubler le film par l'explication du sujet concerné ou d'un informateur, conseille Devereux et nous nous attacherons donc à nous faire expliquer une (ré)action par le sujet lors des entretiens à certains moments.

Par ailleurs, la perturbation de l'observateur permet de mettre au jour des caractéristiques des sujets observés : « *la réaction d'une tribu à l'arrivée de l'ethnographe peut ainsi être considérée soit comme une perturbation scientifique stérile, soit comme une donnée scientifiquement féconde indiquant la façon dont cette tribu réagit aux étrangers et aux situations inattendues* » (Devereux, 1994, p. 372). En effet, il s'agit de caractériser tant que faire se peut l'accueil du filmage par les sujets : « *les individus ont eux aussi leurs moyens caractéristiques de faire face à de telles perturbations et que l'étude de la façon dont un individu réagit à la perturbation causée par un observateur est une donnée psychologique de la plus grande importance pour les recherches sur le comportement.* » (Devereux, 1994, p. 373). Cela signifie qu'il va falloir s'interroger et interroger les sujets sur les motifs de leur participation. Le rapport à la recherche constituera une partie de la construction du cas de chacun.

⁵⁶ On pense à Soleil par exemple : « il peut pas sortir (inaudible) cul ... merde y a la caméra » (C4 : 55 : 49).

On voit que les élèves suivis régissent plus fortement à la caméra lors du premier cours : « Chercheure : comment ça s'est passé la séance d'hier? / Blow : la séance d'hier oh beh c'était très bien ... y a heu la caméra nous a pas trop gênés que ça on a eu quelques fous rires au bout d'un moment / Chercheure : pas trop / Blow : on a un peu ri un petit peu à un moment et ben après c'est tout après on n'a pas été gêné on a fait normalement / Chercheure : vous l'avez oublié le moment la caméra à un moment donné ouais? / Blow : heu oui on l'a oubliée oui mais nous on a été gêné mais après après c'est à part ces fous rires c'est tout » (E1 - 00 : 38 à 01 : 00).

Il faut en même temps noter que les smartphones ont banalisé l'usage de la vidéo aujourd'hui, et significativement chez les adolescents. Peut-être alors le filmage a-t-il un impact modéré en comparaison avec le passé, sachant que les élèves sont volontaires et connaissent par avance le dispositif choisi.

3.3-Les entretiens

3.3.1-Remarques préliminaires

L'entretien est un échange de paroles à deux ou à plusieurs et comme méthode de recherche, il soulève de nombreuses remarques. Son étymologie : tenir ensemble en dit déjà quelque chose, à savoir le lien entre les protagonistes qui sera précisément l'objet de ces remarques. L'entretien permet d'étudier des faits rapportés par la parole ou bien la parole elle-même. Les entretiens de recherche sont de nature variée, pour notre usage ici on les classera en deux sortes, selon qu'il se réfèrent ou non à l'inconscient.

3.3.2-Entretiens sans référence à l'inconscient

L'entretien d'explicitation conçu par Vermersch, est une technique qui vise à faire expliciter l'action. L'action physique ou mentale est une connaissance autonome qu'on n'est pas toujours capable de mettre en mots. Il s'agit donc d'avoir un retour réfléchissant sur son action, de façon phénoménologique, par l'observation, pour en prendre conscience et la mettre en mots. « L'objectif du questionnement d'explicitation est d'aider à la description de l'action effective. Il s'effectue a posteriori, après que l'action ait été effectuée, et aide l'interviewé à dépasser l'implicite inhérent à la dimension agie (cf. Spinoza, 1990 ; Livet, 1979 ; Bourdieu, 1980 ; Ricœur, 1983, Vermersch, 1994), afin d'élucider comment il s'y est pris pour effectuer cette action. » (Vermersch, 1996, p. 113-120).

L'entretien d'auto-confrontation naît avec Von Cranach en 1982 et est repris ensuite par Theureau et sa clinique de l'activité, relevant de la psychologie ergonomique, qui propose une méthode d'analyse de l'activité humaine consistant à confronter un ou plusieurs participants à sa propre activité en les incitant à la commenter, en présence d'un interlocuteur. « C'est un examen différé de la dynamique du couplage structurel de l'acteur et de sa situation (incluant les autres acteurs) (Varela, 1980) qui est assisté conjointement par des techniques de reproduction du comportement (la vidéo, mais aussi d'autres moyens) et par le chercheur comme à la fois observateur et interlocuteur. » (Theureau, 2002).

Enfin l'instruction au sosie est une technique provenant de la formation ouvrière de l'université de Turin, mise au point à la Fiat dans les années 1970 par Oddone . Un professionnel, dit instructeur reçoit la consigne suivante : *“Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ?”* (Oddone & al., 1981, cité par Saujat, 2005). Cet entretien dévoile le comment et les implicites du professionnel du point de vue ergonomique notamment. Cette technique est reprise dans le domaine de l'enseignement par Saujat : *« L'entretien est enregistré et implique un échange avec le groupe devant lequel il est réalisé : ce dernier réagit après celui-ci, en poursuivant en quelque sorte le travail du sosie, en sollicitant les commentaires du sujet-instructeur sur des éléments qui demeurent trop chargés d'implicite, etc. Cette discussion vise à aider l'instructeur à revenir par la suite sur les matériaux recueillis pour les commenter par écrit. »* (Saujat, 2005).

Ces entretiens ont l'avantage de faire un retour sur l'activité du sujet, et concernant l'activité d'écriture cela semble intéressant, pour autant ils s'orientent vers l'activité et ne la perdent pas de vue, or c'est en quittant la seule activité d'écriture que la dimension de l'inconscient va se dessiner et donc faire apparaître une mise en réseau de significations dans laquelle est intriquée l'écriture, ce qui permettra de rendre compte de la condition de l'inconscient - et de la division du sujet - dans l'activité d'écriture. C'est pourquoi il nous faut nous tourner vers les entretiens dits cliniques, soit en référence à l'inconscient.

123

3.3.3-Entretien en référence à l'inconscient : l'entretien dit clinique

a- Définition

L'entretien se définit comme l'action d'échanger des paroles avec une ou plusieurs personnes au sens commun du Robert (Bénony & Chahraoui, 2001 ; Chiland, 2013) et la dimension clinique appelle à son étymologie Klinè : le lit, celui du malade (Bénony & Chahraoui, 2001 ; Chiland, 2013). Visant le soin, l'examen clinique se fait au lit. Il peut être instrumental ou à mains nues et repose alors sur l'inspection, la palpation, la percussion et l'auscultation (Chiland, 2013, p. 1-24). Dans l'entretien dit clinique, un sens nouveau fait jour, c'est sans instrument, hormis celui de la parole qu'on fait des liens entre le discours et le substrat psychique (Bénony & Chahraoui, 2001, p. 10-11).

b- Historique de l'entretien clinique

Ce retour historique va permettre de rappeler les traits caractéristiques de l'entretien clinique, dans la cure et de fait, ce que la recherche clinique doit retenir de son esprit.

L'entretien clinique démarre au 19^{ème} siècle avec Pinel, puis Freud lui donne définitivement sa voie avec la découverte de l'inconscient : *« Les découvertes psychanalytiques provoquèrent une révolution dont on ne soulignera jamais assez l'importance quant à la conception du fonctionnement psychique »* (Ledoux, 2013, p. 26).

Freud abandonne la technique de l'hypnose : *« Il la remplaça par la méthode d'associations libres (1895 – 1905) qui est la base du dispositif psychanalytique. Pour Freud elle consistait à demander au patient de*

se laisser aller à dire tout ce qui lui passe par l'esprit, sans rien omettre, même si celui-ci trouvait cela pénible ou honteux. De cette manière, Freud essayait d'extraire ou de mettre en évidence les pensées refoulées à l'origine de la névrose. [...] C'est ce discours spontané, associatif, qui permet à Freud de construire sa théorie d'une métapsychologie avec la notion de refoulement des événements pénibles, de résistance qui s'oppose à la réapparition des souvenirs » (Bénony & Chahraoui, 2001, p. 29).

Le divan apparaît où s'allonge l'analysant, et l'analyste se place derrière lui dans une écoute flottante : *« L'analyste communique au sujet le contenu latent du discours de celui-ci. Cette communication peut prendre différentes formes : questions, reformulation, relance, ponctuation. Elle consiste à réunir des éléments disjoints du discours ; en ce sens, c'est une activité de liens et de mise en récit du sujet. »* (Bénony & Chahraoui, 2001, p. 31). Mais l'interprétation n'est effectuée que lorsque le sujet est prêt à l'entendre ; il y a donc véritablement un travail de co-construction entre thérapeute et patient. La démarche du psychanalyste est par conséquent non directive. Il ne doit pas diriger le discours du sujet, il n'intervient pas, se garde de formuler des jugements et ne conseille pas, rappellent Bénony et Chahraoui en citant Freud : *« L'analyste ne doit être rien d'autre qu'un miroir qui reflète ce qui lui est montré »* (Freud, 1913).

Les bases de l'entretien clinique se trouvent là, mais un autre penseur Carl Rogers va lui donner une inflexion déterminante : *« La notion d'entretien clinique est très liée aux travaux de Carl Rogers (1966), psychologue humaniste américain particulièrement intéressé par la dynamique de changement de la personnalité et les valeurs humaines. [...] Son idée générale est que, dans le domaine de la clinique, il faut aborder le sujet sans a priori théorique »*. (Bénony & Chahraoui, 2001, p. 12). Il donne donc à l'entretien clinique une certaine liberté refusant l'assujettissement théorique de principe : *« Pour lui, l'expérience subjective, dégagée des préjugés et des cadres intellectuels préfabriqués et déformants, confrontée avec l'expérience subjective des autres (intersubjectivité) est le meilleur garant de l'objectivité. De ce fait il pose d'emblée le caractère indissoluble de la recherche et de l'action. »* (Ledoux, 2013, p. 29). Je garde de Rogers le primat de l'autre avant toute théorie, que le principe de suspension théorique⁵⁷ protègera en partie.

Lacan, lecteur de Freud, ne modifie pas fondamentalement l'assise freudienne de l'entretien clinique, mais son apport théorique du signifiant va lui donner une dimension que je souhaite souligner pour notre orientation. *« Il faut cependant lui savoir gré d'avoir particulièrement attiré notre attention sur l'importance du signifiant ou de ce qu'on pourrait appeler la corporéité du langage et du rôle dynamique qu'il joue au niveau de notre inconscient. »* (Ledoux, 2013, p. 32). Parce que notre travail porte sur l'écriture et le lien qu'il peut avoir avec la division du sujet, l'éclairage lacanien me semble un outil plus adapté que les autres en ce sens où la mise en réseau des signifiants dynamisée par l'objet(a) se dirait *« innocemment »* dans l'écriture.

c- Cadre légal

La loi Huriet de 1994 règlemente la recherche sur la protection des personnes soumises à des expérimentations biologiques et qui s'applique aussi aux recherches en psychologie : *« Cette loi implique*

⁵⁷ explicitée dans les pages sur le traitement du recueil et l'écoute flottante.

le consentement éclairé des personnes participant à la recherche, leur information, l'autorisation préalable du lieu de l'étude, la soumission des protocoles à un comité consultatif qui dit donner son accord » (Bénony & Chahraoui, 2001, p. 63). D'autres organismes sont chargés de faire respecter la protection des informations privées comme la CNIL. Ainsi j'ai d'abord soumis mon protocole auprès de mes directeurs de recherche, demandé les autorisations auprès du lycée après avoir présenté mon travail à la directrice en entretien et suis allée en classe présenter cette recherche pour que toutes les questions puissent être posées. Les élèves participants ont donné leur autorisation, et avec, leurs parents s'ils étaient mineurs. Au-delà du strict cadre légal, doivent être respectés les principes du code de déontologie des psychologues, créé en 1996 dont la citation en préambule donne la ligne générale : « *Le respect de la personne dans sa dimension psychique est un droit inaliénable. Sa reconnaissance fonde l'action des psychologues.* ».

d- Ce qui se joue

L'entretien clinique, c'est la délivrance d'un discours qui informe et aussi qui donne à entendre un réseau de significations à dévoiler. Cela peut se faire grâce aux liens entre les deux protagonistes : le clinicien et le sujet. Récapitulons-les ici brièvement.

L'entretien clinique mobilise l'identification, la projection, le transfert et le contretransfert (Bénony & Chahraoui, 2001, p. 74-83 ; Marbeau-Cleirens, 1999, p. 41 – 82). Le sujet qui est le centre de l'entretien « *assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement et partiellement* » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 187), il « *expulse de soi et localise dans l'autre ; personne ou chose, des qualités, des sentiments, des désirs, voire des « objets » qu'il méconnaît ou refuse en lui* » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 344), « *ses désirs inconscients s'actualisent* » avec le clinicien (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 492) et résonnent dans l'inconscient de celui-ci. Bénony ajoute la demande, celle de l'entretien, il souligne l'empathie quand Marbeau-Cleirens insiste - elle - sur l'importance des groupes d'appartenance.

e-Les quatre sortes d'entretiens

Quatre types d'entretiens cliniques se distinguent selon leur degré de liberté qui leur donne également leur degré de profondeur : les entretiens non directifs, semi directifs, à questions ouvertes et à questions fermées (Bénony & Chahraoui, 2001 ; Castarède, 2013).

Dans le cadre de la recherche, le second entretien dit semi-directif ou à réponses libres utilise un guide souple de questions en fonction des hypothèses de la recherche : « *L'entretien semi-directif, où le chercheur dispose d'un guide de questions préparées à l'avance, mais non formulées d'avance ; ce guide constitue une trame à partir duquel se déroule son récit.* » (Bénony & Chahraoui, 2001, p. 65). C'est celui que j'utilise.

f- L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation

Cet entretien comporte ses spécificités. D'abord, il « *est produit à l'initiative du chercheur* » (Bénony & Chahraoui, 2001, p. 66). Il en a besoin pour sa question de recherche : « *L'entretien vise à répondre à des hypothèses de recherches précises. En ce sens le discours du sujet est assez délimité autour du thème attendu par le chercheur* » (Bénony & Chahraoui, 2001, p. 66). Pour autant il ne peut se limiter au thème concerné

et il doit envisager celui-ci dans la totalité de la structure de sujet. C'est toute la tâche ardue d'une recherche clinique. *« L'enquêteur s'intéresse aux motivations du sujet, qu'il estime plus difficiles à démêler : le rôle de l'enquêteur est alors d'amener le sujet, par des recoupements qu'il ne perçoit pas, à se livrer malgré lui... Il s'agit de le laisser parler avec une liberté qui va faire émerger l'inconnu, le caché, l'inconscient »* (Castarède, 2013, p. 143).

Seul l'entretien en profondeur ou non directif mérite le nom d'entretien clinique à visée de recherche selon Rogers (Castarède, 2013, p. 139).

Dans le cadre d'une recherche en sciences de l'éducation et sur l'écriture, les entretiens semi-directifs s'imposent de fait, parce l'écriture - objet de ma recherche - est un aimant qui les délimite. La question est de savoir si l'entretien semi-directif peut donner accès à l'inconscient. La réponse est oui, mais moins facilement, puisque précisément la question de recherche interroge une dimension parcellaire de l'activité du sujet.

Ainsi, pour suivre le fil du savoir qui fait sujet, j'ai choisi l'entretien clinique semi-directif, car :

« Dans ce type d'entretien, le clinicien dispose d'un guide d'entretien : il a en tête quelques questions qui correspondent à des thèmes sur lesquels il se propose de mener son investigation. Ces questions ne sont pas posées de manière hiérarchisée ni ordonnée, mais au moment opportun de l'entretien clinique, à la fin de l'association du sujet, par exemple.

De même, dans ce type d'entretien, le clinicien pose une question puis s'efface pour laisser parler le sujet ; ce qui est proposé est avant tout une trame à partir de laquelle le sujet va pouvoir dérouler son discours. L'aspect spontané des associations du sujet est moins présent dans ce type d'entretiens dans la mesure où c'est le clinicien qui cadre le discours ; mais ce dernier adopte tout de même une attitude non directive : il n'interrompt pas le sujet, le laisse associer librement mais seulement sur le thème proposé » (Bénony, & Chahraoui, 2001, p. 16).

Je préciserai ces « quelques questions » dans la partie 4 suivante portant sur les critères généraux d'analyse pré-retenus.

3.3.4-Demande et transfert

L'entretien clinique de recherche partage des points communs avec celui de la cure, puisqu'originellement il s'est construit à partir de lui, mais une différence fondamentale les distingue, notamment dans leur efficacité. C'est la demande. Un sujet demande à un clinicien un entretien dans un but thérapeutique pour faire simple, alors que dans la recherche c'est le clinicien qui demande à un sujet un entretien, dans un but scientifique. *« Par sa nature même, l'entretien clinique mobilise de fait, la question fondamentale de la demande. En effet qui demande quoi à qui ? rappelons dès maintenant que c'est Jacques Lacan (1951) qui le premier a développé ce terme de demande et lui a donné une place de concept dans le champ psychanalytique. Ultérieurement Piera Aulagnier (1986) articulera la demande au processus identificatoire, processus complexe et majeur dans la compréhension de l'économie psychique »*. (Bénony & Chahraoui, 2001, p. 74).

En effet la demande du sujet dans l'entretien clinique subit sans cesse un échec. « *Un sujet vient nous trouver. Pourquoi cela ? Qu'est-ce qu'il demande ? En principe, satisfaction et bien-être. À ceci près que toute satisfaction n'entraîne pas pour lui bien-être, loin de là !* » (Lacan, 1958, p. 315). C'est le travail de la demande par le transfert qui modifie la position du sujet dans la cure : « *Tout, bien sûr, dans la façon dont - je l'ai dit ... - s'articule l'expérience analytique, est fait - ce sens du désir - pour nous le voiler. Ce dégagement des voies vers l'objet dans l'expérience de transfert nous montre en quelque sorte que le négatif de ce dont il s'agit, l'expérience de transfert si nous la définissons comme une expérience de répétition obtenue par une régression elle-même dépendante d'une frustration laisse de côté le rapport fondamental de cette frustration à la demande. Il n'y en a pourtant pas d'autre dans l'analyse. Et seule cette façon d'articuler les termes nous permettra de voir que la demande régresse parce que la demande élaborée, telle qu'elle se présente, dans l'analyse, reste sans réponse.* » (Lacan, 1958, p. 330).

Or dans la recherche l'« *asymétrie* » (Chiland, 2013, p. 1-24) du patient, du client avec le clinicien s'inverse : c'est le chercheur qui demande. « *Le chercheur cherche avec sa jouissance de chercheur quand l'analyste opère avec le désir de l'analyste* » (Sauret, 1997, p. 183). L'analyste travaille sur le transfert, en écoutant les échos de l'inconscient du sujet dans son propre inconscient, alors que le chercheur enquête avidement sur son objet. Revault d'Allonnes distingue plusieurs attitudes avec le transfert : « *- Etre dans le transfert, s'en arranger/ - travailler avec le transfert : ce serait la position du clinicien/ - Travailler sur le transfert ; c'est la position de la cure* » (Revault d'Allonnes, 1999, p. 27). C'est une deuxième grande différence entre la position de la cure et celle de l'entretien clinique de recherche, conséquente de la place de la demande.

Il me faut donc travailler avec mon propre transfert et ma jouissance de chercheuse, travailler avec le transfert des sujets-élèves, soit les verbaliser pour les démêler, sans travailler sur le transfert des élèves qui est la prérogative de l'analyste.

3.3.5-Mon choix

Ainsi, je choisis de mener des entretiens à caractère clinique et semi-directifs, orientés sur l'écriture, objet de ma recherche.

Ils ont lieu chaque lendemain de cours, de sorte que nous puissions éclairer les phénomènes ayant eu lieu en cours et que j'aie eu le temps de visionner la vidéo du cours et lu les productions écrites pour préparer mes entretiens. Seul l'entretien 4 a lieu cinq jours plus tard, en raison d'un long weekend férié. Ils durent 10 à 15 minutes chacun, sauf l'entretien 6 beaucoup plus long en raison de son caractère d'entretien final à chaud que nous développerons plus loin.

Ils ont lieu dans la salle de classe, ce qui peut être critiquable en raison du peu de détachement du sujet à l'institution, alors qu'il s'agit de l'envisager dans sa globalité. D'un autre côté c'est bien d'une recherche sur l'apprentissage scolaire de l'écriture qu'il s'agit et réaliser les entretiens dans la classe où elle a lieu est aussi une façon de délimiter éthiquement la place de l'investigation.

Alors que nous nous installons sur le bureau de l'enseignant et moi sur la table d'élève en face pour éviter de m'asseoir dans la chaise du sujet enseignant supposé savoir, Blow commencera son premier entretien ainsi : « *Chercheur : allez c'est bon ça devrait marcher là super donc toi tu disais que t'étais la prof ... à là à la place du prof là ça faisait drôle/ Blow : oui c'est vrai que c'est marrant / Chercheur : parce que ça faisait quoi ? / Blow : ben on a une bonne vision quoi ... après moi je flipperais si hein à la place du prof / Chercheur : pourquoi ?* » (E1 - 00 : 00 à 00 : 16). Cette question du lieu est donc loin d'être négligeable. Enfin les entretiens sont enregistrés en audio, pas filmés car « *Dans les entretiens cliniques à visée de recherche, seul le magnétophone permet le dépouillement et l'analyse scientifique des entretiens.* » (Castarède, 2013, p. 149).

Un autre point est à souligner. L'entretien semi-directif est nécessaire pour un objet de recherche précis comme l'écriture, mais du fait du questionnement posé, il va avoir un effet didactique, en suscitant la conscience disciplinaire et le cas échéant en impactant sur sa construction. Les entretiens font réfléchir et modifieront de fait cette conscience disciplinaire soit : « *les contenus, les finalités et le repérage de l'espace de l'enseignement et des apprentissages dédié à telle ou telle matière.* » Reuter la définit aussi selon « *la manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re) construisent les disciplines scolaires.* » (Reuter, 2007). Or en tant que chercheur je suis aussi un acteur social.

3.3.6-La posture de l'entretien clinique

L'entretien clinique, c'est d'abord une attitude dans la relation.

On tache d'être le moins directif possible, car « *il s'agit donc d'une attitude où la centration sur le sujet est l'élément essentiel* » (Bénony & Chahraoui, 2001, p. 17). Pour autant cela ne signifie pas que le chercheur est *transparent* : « *Par ailleurs, il faut aussi se garder d'assimiler attitude non directive et non-influence* » (Bénony & Chahraoui, 2001, p. 17). Le discours du sujet sera toujours sous l'influence de la situation de recherche.

Deuxièmement la relation doit être respectueuse de la personne : « *L'attitude clinique relève d'une véritable attitude déontologique et éthique. Elle implique le respect du sujet* » (Bénony & Chahraoui, 2001, p. 17). On a déjà évoqué le code de déontologie des psychologues : « *Cela concerne le respect des droits fondamentaux de la personne, de leur dignité, de leur liberté, de leur protection, du secret professionnel et implique le consentement libre et éclairé des personnes concernées.* » (Bénony & Chahraoui, 2001, p. 17).

Troisièmement, la neutralité bienveillante est nécessaire : « *Le clinicien ne doit pas formuler de jugements critiques ou de désapprobations à l'égard du sujet. Toutefois, la neutralité n'est pas de la froideur ou de la distance mais doit s'associer à la bienveillance ; il s'agit de mettre en confiance le sujet pour le laisser s'exprimer librement.* » (Bénony & Chahraoui, 2001, p. 18). C'est ainsi que je me permettrai de porter au contraire certains jugements positifs pour encourager la parole par un climat empathique ce qui constitue la quatrième qualité attendue. « *Une dernière dimension de l'attitude clinique est la compréhension empathique ; il s'agit de comprendre de manière exacte le monde intérieur du sujet dans une sorte d'appréhension intuitive. Selon Carl Rogers, il s'agit de : « Sentir le monde privé du client comme s'il était le vôtre,*

mais sans jamais oublier la qualité du « comme si » ... Sentir les colères, les peurs et les confusions du client comme si c'étaient les vôtres, et cependant sans que votre propre colère, peur ou confusion ne retentissent sur elles ; telle est la condition que nous essayons de décrire » (Rogers, 1966, cité par Bénony & Chahraoui, 2001, p. 18).

Pour cela, « *Il n'est pas recommandé de prendre des notes pendant l'entretien (car il s'agit de rester disponible), mais seulement après* » (Castarède, 2013, p. 149). Ainsi le journal de recherche que je tiens servira à recueillir dès la fin de l'entretien mes impressions. Je précise que ce journal ne fait pas partie du corpus des annexes, car il est un outil de travail sur mon contretransfert et pas un objet d'observation.

a-Les deux dimensions de l'entretien

L'entretien clinique a deux dimensions, verbale bien sûr : « *Le langage est le lieu de la subjectivité et c'est par le langage que l'on peut avoir accès à l'expérience de l'autre* » (Rogers, 1966, cité par Bénony, & Chahraoui, 2001, p. 20). Il s'agit donc de privilégier un lexique simple dont le sens est clair et univoque, ni précieux, ni scientifique ; on évite aussi les termes trop connotés (Castarède, 2013, p. 144). L'entretien clinique laisse la parole du sujet se déployer, alors on privilégie la relance. Les trois types de relance sont la réitération « vous pensez que », la déclaration (« *le chercheur fait connaître son point de vue au sujet sous forme, par exemple, d'interprétation.* » » (Bénony, & Chahraoui, 2001, p. 69) et l'interrogation, selon Blanchet. (Bénony & Chahraoui, 2001 ; Castarède, 2013). Les silences seront respectés et analysés comme signifiant, ils ne devront pas systématiquement être brisées par une relance.

La dimension non verbale de l'entretien « *intègre les gestes, les postures, les orientations du corps, les singularités somatiques, naturelles ou artificielles, les rapports de distance entre les individus grâce auxquels une information est transmise.* » (Bénony & Chahraoui, 2001, p. 22).

Au vu de mon objet et de mon cadre théorique, je vais privilégier la dimension verbale de l'entretien que déplorent d'aucuns, notamment dans sa radicalité lacanienne. « *Toutefois, cet intérêt privilégié pour le langage nous semble entraîner chez certains une méconnaissance dommageable pour le registre non verbal et les modes d'organisation psychiques archaïques qui l'accompagnent* » (Ledoux, 2013, p. 32). Cette critique me semble à la fois pertinente et non pertinente. Bien sûr j'ai pu observer que ce registre non verbal faisait sens aussi dans les entretiens et avec mes notes à posteriori, j'ai pu en rendre compte et construire du sens avec, de même il est pris en compte dans le traitement des vidéos. Cependant l'approche lacanienne par le signifiant reste une caractéristique majeure de mon travail et c'est par cette lucarne et dans la franchise de cette approche qu'elle prend sa force. On peut reprocher cette position épistémologique, mais elle est celle que j'ai choisie, car une théorie est précieuse, non pas en la dissolvant mais en l'utilisant dans sa radicalité. Ainsi, je tâcherai de la dérouler jusqu'au bout pour en tirer tout son prix.

b-Selon le public

L'entretien clinique varie selon les âges. Chez l'enfant on utilise des éléments médiateurs « *du jeu, du dessin, des scénarios psychodramatiques* » (Bénony & Chahraoui, 2001, p. 87) en plus de l'échange verbal.

Chez l'adolescent : « La qualité du « contact » lors des premiers entretiens [...] est fondamentale dans la mesure où elle peut faciliter la solidité et la qualité de la relation thérapeutique ». (Bénony, & Chahraoui, 2001, p. 90).

L'adulte se distingue avec sa demande souvent plus explicite que chez l'enfant. Quant à la personne âgée, il ne s'agit pas de réduire tout questionnement à l'âge, mais bien se rappeler qu'il s'agit avant tout d'une personne psychique avec une histoire.

Tout en tenant compte qu'el'adolescent est bien sûr une personne psychique avec une histoire, Il ne faut pas négliger non plus les problématiques spécifiques à son âge. Le contact premier est effectivement fondamental, mon expérience d'enseignante l'a vérifié. L'adolescent doit aussi être pensé en tant que sujet en proie aux problématiques propres à cet âge, ainsi on sera sensible par exemple au complexe d'Œdipe que va revivifier la fin de la latence de la sexualité.

Le choix du recueil ne se suffit pas d'être énoncé, il pose des questions méthodologiques. Un brouillon est précieux pour de multiples raisons notamment il donne à voir les interactions avec l'autre en soi. La vidéo place le micro là où le sujet porte sa voix et son oreille. Le filmage n'est jamais neutre, au lieu de regretter ses perturbations, je dois les traiter comme données scientifiques. Enfin l'entretien dit clinique à caractère semi-directif est la forme définitive choisie parmi la variété possible. C'est un dispositif heuristique fragile, dépendant de la qualité relationnelle entre sujet et chercheure novice, et il demeure fondamentalement différent de celui de la cure.

4-Critères généraux d'analyse pré-retenus

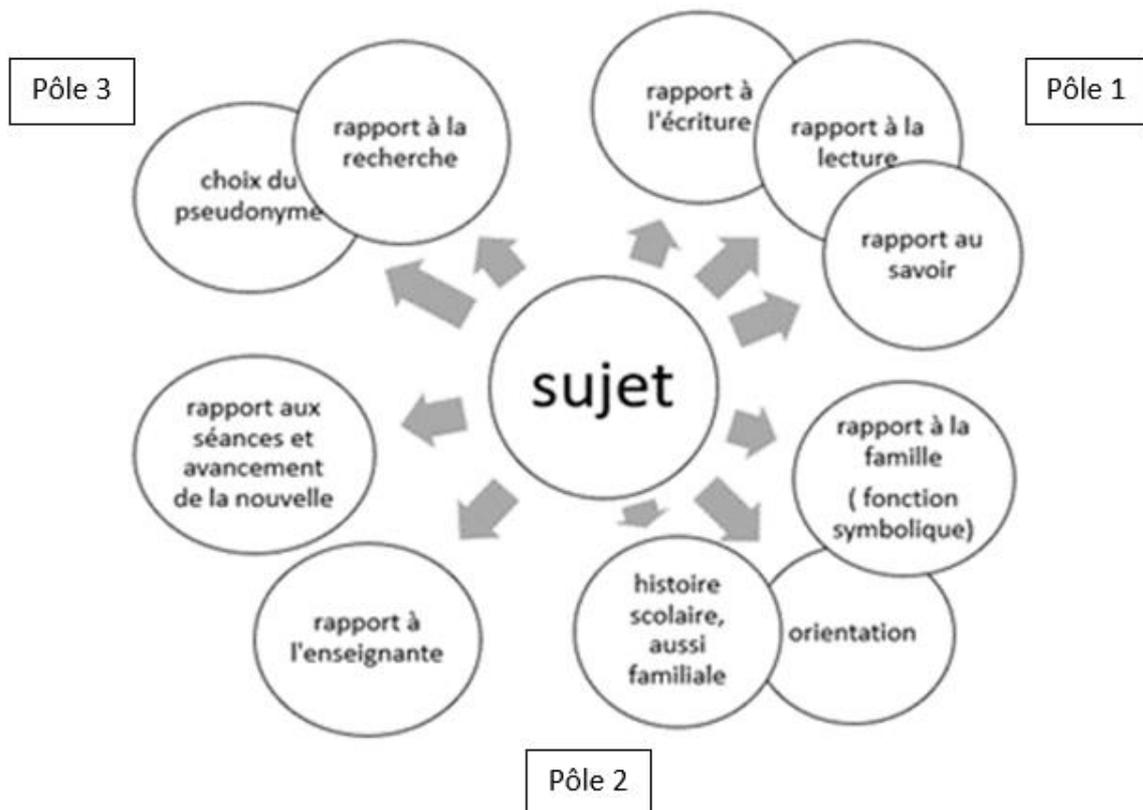
Pour aborder la situation d'observation, j'ai retenu des critères qui se sont décidés en accord avec mes directeurs de recherche et en fonction du cadre théorique présenté, critères sur lesquels je ne reviendrai donc pas longuement.

Ils se divisent en trois pôles, pôle 1 : les divers « rapports à » notre objet - écriture, lecture et savoir – le rapport à la famille et l'histoire scolaire naviguant entre le premier et le second pôle - ; pôle 2 : la question de l'institution avec le rapport à l'école et à l'enseignante, car l'exercice de l'écriture est situé scolairement ; et enfin pôle 3 : le dispositif de la recherche qui est considéré comme un facteur important dans l'observation.

S'y ajoute aussi le questionnement sur l'avancée du texte, pour en saisir la génétique.

Ces critères généraux d'analyse vont conduire à la fois la constitution du corpus et son traitement. Ils conduisent la constitution du corpus, car ils forment la trame de mon questionnement durant les entretiens semi-directifs. La schématisation suivante qui reprend les critères du questionnement, m'a permis d'intervenir avec le plus d'à propos possible et d'éviter une approche par questionnaire qui tient mal compte des associations des élèves. Je n'ai donc pas voulu formuler une liste de questions, mais m'adapter avec ces « pôles » au fil du discours de l'élève. La parole de l'élève prime et je pose ma question quand je vois avec cette schématisation que nous approchons d'un de ses critères.

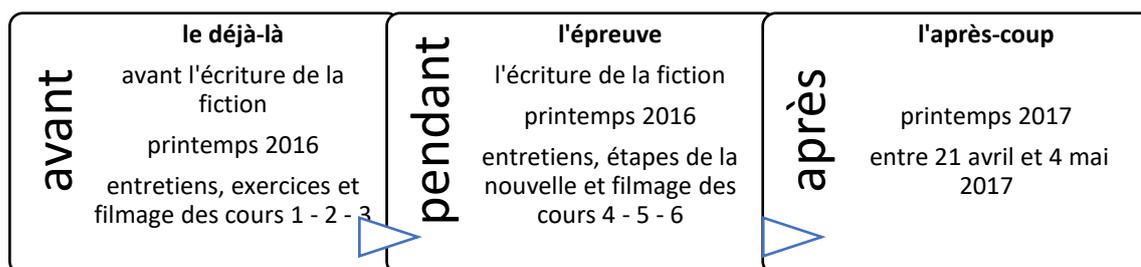
Ces critères conduiront aussi le traitement du recueil, en formant un premier tri, j'y reviendrai dans la partie concernée.



18 schéma des critères généraux d'analyse pré-retenus.

5-L'accès aux trois temps par la méthode de la Didactique Clinique.

Je reviens sur les trois temps ici, mais dans leur dimension méthodologique et non plus théorique.



19 schéma de l'accès aux 3 temps de la situation d'apprentissage

5.1-Le déjà-là

Sachant que la séquence observée se divise en deux parties dont les derniers cours se consacrent à l'écriture de la nouvelle individuelle, la période des cours 1, 2, 3 forment le moment de l'accès au déjà-là, tant dans les entretiens, que les exercices et les vidéos. Mais des informations ont pu me manquer, qui ont été demandées et/ou données plus tard. C'est toute la difficulté à la fois pratique et théorique de distinguer les trois temps de la recherche et de la méthode. Lors du traitement du recueil, il va falloir rester vigilant sur ce point pour distinguer ce qui relève bien du déjà-là.

J'aurais pu imaginer un accès au déjà-là antérieur à la séquence, plus volumineux en temps et mieux distinct de l'épreuve, mais il aurait eu le désavantage de perdre du quotidien et de la confiance qui s'est instaurée. Il n'aurait pas non plus empêché que certaines informations relevant du déjà-là se dévoilent au moment de l'écriture, soit de l'épreuve.

5.2-L'épreuve

Les périodes 4, 5, 6 vont profiter pleinement de l'accès à la constitution de la nouvelle et donc les entretiens pourront particulièrement interroger sur son avancement, mais aussi en voir les manifestations avec le filmage et les productions.

L'entretien 6 est particulier, il a lieu le lendemain du dernier cours, le jour où les élèves doivent rendre la nouvelle et juste avant le cours où ils voient Viviane pour la lui rendre. C'est un entretien dit à chaud qui se déroule après l'épreuve, juste après, et qui dans notre travail dure plus longtemps, environ 30 minutes. Sa position ultime libère la parole des sujets qui ignore à cette date qu'il y aura un entretien d'après-coup. Cet entretien à chaud se distingue de l'entretien d'après-coup : *« nous savons, par expérience, que ce moment n'est pas toujours propice à cette évaluation, par le peu de temps que l'enseignant peut y consacrer, mais surtout parce que le moment de fin de cours laisse peu de place à l'analyse réflexive de l'enseignant »* (Terrisse, 2009, p. 27). Si l'enseigner peut difficilement évaluer « à chaud » son activité, il en irait de même pour l'élève.

Si l'accès au déjà-là et à l'épreuve se sont succédés, je précise que j'ai traité d'abord le corpus du déjà là et ensuite celui de l'épreuve, les deux très séparément dans mon temps de travail de recherche, sans quoi cela ruine la dimension temporelle et logique de la Didactique Clinique.

132

5.3-L'après-coup

Si d'un point de vue théorique, l'après-coup a été simple à conceptualiser pour ma recherche, en revanche sa méthodologie a mérité quelques aménagements, comme je l'ai déjà dit. C'est le moment d'éclaircir ce point.

5.3.1-Principe général de l'après-coup

Rappelons que l'après-coup est un *« Terme fréquemment employé par Freud en relation avec sa conception de la temporalité et de la causalité psychiques : des expériences, des impressions, des traces mnésiques [qui] sont remaniées ultérieurement en fonction d'expériences nouvelles et de l'accès à un autre degré de développement. Elles peuvent alors se voir conférer, en même temps qu'un nouveau sens, une efficacité psychique »* (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 33). Comme le rappelait André Green en 1992 à Pierre Geissmann, *« Le temps où ça se passe n'est pas le temps où ça se signifie. Le temps où ça se signifie est toujours appréhendé rétroactivement »* (Green, 1992, p. 149).

En Didactique Clinique, *« Ce qui est recherché, ce sont les raisons de l'acte didactique, celles qui, par exemple, déterminent l'arrêt de la situation à ce moment-là. Quelles sont les raisons qui ont "causé" cet acte ? »* (Terrisse, 2009, p. 27-28).

Il s'agit toujours dans une posture clinique de relire l'épreuve pour en saisir les raisons des actions et des discours, au regard de l'histoire du sujet, et toujours en lien avec l'objet de la recherche. C'est en croisant avec le déjà-là et l'épreuve que l'après-coup va faire sens pour finaliser la construction du cas.

5.3.2-Mon adaptation de la technique de l'après-coup

Construire l'après-coup de cette recherche a nécessité de créer un dispositif particulier pour des raisons éthiques. Je n'ai envisagé l'après-coup qu'une fois avoir écrit l'analyse des résultats de l'observation de la séquence et donc élaboré le déjà et l'épreuve de chacun des élèves. J'avais donc pu élaborer à cette issue des énoncés interprétatifs sur la dynamique d'apprentissage d'écriture de chacun d'eux en fonction de leur division que j'avais également repérée et tâché de verbaliser hypothétiquement.

Le caractère très intime de ces hypothèses me paraissait délicat à aborder frontalement avec les sujets en après-coup, notamment en raison de leur âge. Avec mes directeurs de thèse nous avons imaginé un dispositif particulier : confronter les sujets non pas à travers la parole, à ces énoncés, mais choisir une trace particulièrement visible de ceux-ci et leur donner à entendre un passage audio des entretiens, ou à voir un passage vidéo de cours. Je leur demandais alors de dire ce que cela leur évoquait.

Autrement dit il va s'agir d'étayer l'après-coup par la confrontation à la trace : « *La trace dans sa définition même, c'est ce qui peut être adressé à un autre ou relevé par un autre qui va lui donner sens. C'est ce qui va transmettre du sens ou servir de support à la communication d'un sens (Pagès, 1986). En somme, ma trace, c'est du signifiant, et, comme chacun sait (Lacan, 1966), un signifiant renvoie à un autre signifiant. On remarquera alors que la trace, c'est aussi ce qu'on abandonne derrière soi, ce qu'on perd, ce qui s'efface, s'oublie, traîne sans laisser d'adresse, ce qui reste en souffrance sans jamais être relevé par personne...* » (Assouly-Piquet, 1999, p. 180).

Le chercheur va donc être celui qui « relève » le trace en demandant au sujet après-coup de « lui donner du sens ».

Présenter une trace audio a pour intérêt de concentrer sur le flot du discours dans sa dimension chronologique essentiellement temporelle de flux et dans sa dimension orale produisant les jeux de mots évocatoires, propre au cadre théorique choisi. Par contre présenter une trace vidéo peut faire s'égarer l'attention sur l'image autant que sur le son : flâner entre l'arrière-plan et les abords du cadre de l'image, négliger les mots entendus, se regarder soi à s'en perdre.

C'est que la vidéo en entretien clinique pose le regard de l'autre. « *Dans des entretiens ou des groupes, les participants filmés expriment de semblables sentiments de dépossession, d'aliénation, d'objectivation. Et c'est toujours de l'autre qu'il s'agit, du regard de l'autre, trop présent ou trop manquant.* » (Assouly-Piquet, 1999, p. 187). L'image de soi fait courir le risque de se laisser envahir par soi-même de façon plus ou moins angoissante et inefficace en tant qu'après-coup : « *L'écran, trop plein de doubles, ne renvoie plus que des images manquantes, éclatées, trouées, reflets de l'œil qui les regarde et s'engloutit en elles, comme ce visage où*

une patiente n'arrive plus à voir que sa bouche pourrie, aux caries soigneusement entretenues, qui aspire son regard jusqu'au vertige. Tout se passe comme si tous ces doubles représentent pour la personne son moi projeté qui la persécute ou l'engloutit, tandis qu'à sa propre place, il n'y a plus qu'un alter ego angoissé (cf. Lacan, 1973, 1981) » (Assouly-Piquet, 1999, p. 189). C'est par la présence de la chercheuse clinicienne que la place manquante peut se créer de sorte que lire l'image construit du signifiant : « Ce n'est qu'en ménageant une place vide, une absence possible dans ce trop de présence, que l'image ne sera plus un double qui dépossède de soi-même. Ainsi pourra être restaurée une adresse apaisante à l'autre sans laquelle la parole du sujet est arrêtée. Il arrive que la présence effective d'un tiers, loin d'amener un regard objectivant et voyeur, soulage ce qu'une relation duelle peut avoir de circulaire ou de persécutif, donnant au transfert la possibilité de se développer et d'être analysé. » (Assouly-Piquet, 1999, p. 190).

5.3.3-Composition finale

Ainsi l'après-coup sera ici composé en deux parties, d'abord une lecture à haute voix par le sujet de sa nouvelle imprimée telle qu'elle a été donnée à l'enseignante et ce qu'il en perçoit aujourd'hui, ensuite une confrontation à une trace audio ou vidéo en lien direct avec mes énoncés hypothétiques. Il gardera la démarche semi-directive et la posture clinique.

Je précise que l'accès à l'après-coup s'est fait une fois que le corpus du déjà-là et de l'épreuve ont été traités, puisqu'il s'est construit à partir des énoncés hypothétiques que j'avais avancés à l'issue du traitement des corpus du déjà-là et de l'épreuve.

134

6-Le pseudonyme

Le Robert définit le pseudonyme de deux façons. Son premier sens désigne celui qui écrit sous un faux-nom et son deuxième sens désigne la dénomination choisie par une personne pour masquer son identité.

La recherche a pour usage de donner des pseudonymes aux personnes qui en sont l'objet, de sorte qu'elle garde un anonymat. Il s'agit donc d'un faux nom, soit du premier sens de la définition.

Le faux-nom touche à la question de la vérité. Il permet de marquer la différence avec la personne dans la totalité de sa vie et de rappeler que ce qui nous est donné de celle-ci n'est pas la personne. Finalement la personne qui apparaît dans la recherche est une invention, une fiction, un mirage.

La Didactique Clinique a pour méthode de construire des cas. La personne qui apparaît dans le cas est donc une construction. Et la construction appartient au chercheur, même si elle répond à des critères pour valider au mieux son travail. Nous n'oublierons donc jamais que la recherche est vouée à l'impuissance face à la vérité, dès lors que notre propos est une construction de cas. Et cette impuissance tient à la nature de la recherche en général qui ne peut pas confondre Réel et réalité. Le Réel est objet de recherche, mais la recherche ne produit qu'une expression de sa réalité. *Ceci n'est pas un élève. Ceci est une construction*, pour paraphraser Magritte.

Paradoxalement, au lieu de nous éloigner du sujet, le pseudonyme nous en rapproche et c'est un des intérêts scientifiques du pseudonyme choisi par le sujet. C'est un moyen d'atteindre la logique du sujet-élève qui est objet dans le Réel du chercheur. En donnant de lui-même un autre signifiant, un *signifiant-pour la recherche*, le sujet-élève dit quelque chose de lui-même. Sous l'effet du fading, le sujet-divisé apparaît dans une pulsion à travers un signifiant, puis disparaît, s'évanouit. Ainsi, le choix du *signifiant-pour la recherche* va nous donner accès à une part du sujet.

Je précise que seuls les quatre élèves sont invités à choisir un pseudonyme, pour le reste de la classe, j'ai choisi moi-même les pseudonymes utilisés dans cette thèse, y compris pour l'enseignante, vu qu'ils ne sont pas les sujets de ma recherche.

7-La dimension éthique

Les questions éthiques ont régulièrement ponctué mon travail, sans doute parce que en tant qu'enseignante chez des élèves du même âge que les quatre sujets suivis, c'est une partie très importante de ma fonction. Mineurs pour certains et jeunes adultes pour d'autres, lycéens pour tous, les quatre sujets sont *en formation*, l'éthique est alors fondamentale, et elle a mené aussi les choix de Viviane dans la recherche.

Certes ma recherche n'est pas collaborative au sens strict du terme, pourtant sans la collaboration des sujets, il n'y a pas de thèse, en tout cas pas la mienne. Laplante apporte des éléments qui ont balisé mon dispositif de recherche, ce que je dois de souligner dans cette partie exposant ma méthode, en tant qu'effet chercheur :

« À mon sens, et comme j'ai cherché à le montrer, une véritable approche collaborative exigerait beaucoup plus de la part du chercheur. Il devrait réaliser qu'il est également un éducateur et qu'en tant que tel il devrait travailler dans le respect de l'autre et pour son bien (Brickhouse, 1992 ; McNiff, 1997 ; Meirieu, 1991 ; Roy-Bureau, 1997). Soltis (1990) adopte essentiellement la même position en suggérant que le chercheur est avant tout un éducateur et qu'il est donc engagé dans une entreprise morale qui vise l'autre, son développement pour son mieux-être et celui de la société. Selon moi, le chercheur collaboratif devrait en arriver à dépasser le cadre limitatif des éthiques traditionnelles (Brickhouse, 1992 ; Giroux, 1997) et adopter une éthique de sollicitude, « une éthique de la relation, de l'intersubjectivité dans laquelle l'autre est vu comme "une possibilité pour soi", comme le disait Kierkegaard, c'est-à-dire un appel à se soucier de l'autre, à déplacer son centre d'intérêt vers lui, vers elle, à être réceptif, réceptive, empathique » (Roy-Bureau, 1997, p. 42). Les relations humaines que le chercheur fait naître et facilite entre lui-même et les participants deviennent pour ainsi dire l'essence même du projet. Desgagné (1997) souligne d'ailleurs que c'est « l'ampleur et l'intensité » des relations soutenues entre chercheur et praticiens qui permettent d'en arriver à une véritable médiation entre la recherche et la pratique. De plus, c'est à travers ces relations que le chercheur en arriverait à faciliter le développement professionnel des participants. Il s'agit là, comme on le sait, d'un aspect important de la recherche collaborative (Desgagné et al., 2001). » (Laplante, 2005)

Laplante relie cette éthique à l'efficacité de la recherche collaborative. Il conditionne la réussite de la recherche par la place entière respectueuse et épanouissante des sujets. J'avoue également et c'est

un argument non scientifique, qu'envisager autrement la recherche me pose un problème personnel : ce serait pour moi un impossible à supporter.

Plus généralement, en recherche qualitative, Martineau distingue trois niveaux : « *Macro-éthiques (la recherche qualitative dans les enjeux sociaux); Méso-éthiques (la recherche qualitative et les comités d'éthiques); Micro-éthiques (la recherche qualitative et la pratique du terrain dans la rencontre des sujets).* » (Martineau, 2007, p. 70-81). Cette recherche se situe donc dans le troisième niveau : « *celui de la vie quotidienne du chercheur sur le terrain en interaction avec les sujets. C'est le niveau des rapports intersubjectifs que présente bien Caratini (2004) et pour lequel Guillemin et Gillam (2004) déplorent que les chercheurs ne soient pas assez formés. Les micro-éthiques renvoient à une éthique du dialogue, de la rencontre, de l'attention, une éthique qui est moins normative (donc prescriptive) que réflexive en ce sens qu'elle se veut écoute et ouverture non seulement à ce que vit Autrui mais aussi à ce que je vis moi-même et à ce que nous vivons ensemble dans le cadre de nos interactions.* » (Martineau, 2007, p. 70-81). Je ne reviens pas ici sur l'importance de la qualité relationnelle dans l'entretien clinique notamment.

La méthode en trois temps et les critères retenus à partir du cadre théorique permettent de baliser la constitution effective du recueil. La dimension éthique nous engage à adapter l'après-coup à la situation de l'élève, à lui donner une place créative dans la recherche : le choix du pseudonyme. Car sans éthique, il n'y a pas de recherche épanouissante pour le sujet, condition aussi de la qualité relationnelle, critère méthodologique clinique de premier ordre, au-delà de ma propre impossibilité.

C-Traitement du recueil

Je vais expliciter comment j'ai traité mon recueil, à savoir de façon classique : la transcription des verbatims, la délimitation du corpus ou encore l'analyse de contenu, qui sera ici une analyse du discours. Mais dans une recherche d'orientation clinique psychanalytique, l'épistémologie se configure de manière spécifique, ce que je veux aborder ici, car cela détermine la question du traitement du recueil.

1-La transcription des verbatims

Le premier travail a consisté à transcrire les verbatims dans leur totalité, que ce soit les entretiens comme les vidéos des cours. Concernant la masse de 12 heures de cours, nous voulions initialement transcrire seulement les interactions entre Viviane/les quatre élèves et Viviane/la classe, mais très vite au vu de l'intérêt des interactions entre les élèves, j'ai choisi de transcrire tout ce qui était audible, soit tout ce qui est entendu et capté par le micro près des élèves. Cela correspond à une oreille située près des élèves, capables d'entendre certains chuchotements mêmes.

1.1-Règles

La transcription est une tâche délicate, parce que mon postulat est avant tout langagier, un signifiant est une question de sons. Seul l'API⁵⁸ permettrait de transcrire dans l'idéal, mais cela rendrait l'utilisation des verbatims difficile à lire. J'ai donc utilisé la langue française écrite. Ma transcription est donc déjà interprétation. Cette position bâtarde mérite quelques explications.

1. Je considère ce qui est entendu comme un flot verbal avant d'y saisir une découpe grammaticale, même si la grammaire commande ma transcription pour que les verbatims soient compris. Je donne un exemple-limite de ma remarque : « *c'est pas toi qui ai ([ε]) le pistolet* » (E4-01 : 24 / Luc). Ce que je transcris suppose une faute de syntaxe chez le locuteur, mais on peut entendre aussi le verbe être : « « tu es », ce qui dans notre cadre théorique est un élément à prendre en compte. C'est pourquoi je précise ici le son en API.
2. Je n'utilise pas de majuscules ni de points, car les phrases sont une construction de l'écrit. Les coupures que peuvent offrir les constructions syntaxiques sont à prendre avec retenue, car l'oral peut distordre la « correction » de la langue écrite pour de multiples raisons : une pensée en construction, un inconscient qui se manifeste (Authier-Revuz, 1995) : lapsus, jeux de son/mots, « boucles réflexives du dire » ...
3. Ainsi on ne pensera pas en termes de ponctuation, mais de silence, avec l'utilisation des points de suspension. Les « beh », les « euh » nous aident aussi à donner du sens au flot langagier en lui donnant une scansion. Pour autant, quand une intonation interrogative est flagrante,

⁵⁸ Alphabet Phonétique International.

j'utilise le point d'interrogation. Quand un rire est manifeste je le note : (rire) et quand on entend ces sortes de rire, ténus, qui témoignent d'une émotion, je les note : (sourire)

4. J'utilise le tiret quand un mot n'est pas prononcé jusqu'au bout.
5. Pour rendre votre lecture des verbatims plus simple : [skɛ] correspond à priori à « parce que », transcrit le plus souvent par « ce que » ou [jepa] à « je ne sais pas », transcrit le plus souvent par « j'sais pas ».

De nombreux passages sont inaudibles, car trop loin ou trop bas que je note « inaudible ». Au vu de la délicatesse à travailler sur la sonorité du langage dans notre cadre théorique, je suis toujours revenue sur l'écoute des vidéos ou des entretiens avant de proposer une interprétation d'un passage envisageant un effet de l'inconscient sur le langage.

Bien évidemment je laisse les « fautes » de construction liées au langage de chacun. Par exemple Nicolas fait erreur dans le participe passé de lire : « li ». Chacun des sujets a une énonciation qui lui est propre : Luc répète énormément, Blow a des lenteurs ou des arrêts à des endroits inattendus, Soleil a un débit extrêmement rapide.

1.2-Sur les pseudonymes

Avec les vidéos des cours, j'ai attribué des pseudonymes à tous les autres élèves prenant la parole ou étant évoqués. J'ai gardé la même logique sonore pour les élèves de la classe qui portent le même prénom. Ainsi il y a un autre Nicolas que le Nicolas que nous suivons, cet élève a le même prénom à l'Etat civil et je lui ai donné le même pseudonyme que celui choisi par Nicolas. Dans la classe il y a deux Clara et trois Alix. Comme vous lecteurs, j'ignore en écoutant le son, de quel Alix ou quelle Clara il s'agit, ne les connaissant pas beaucoup plus que vous. Quand je ne peux pas identifier la personne, je note X, puis Y, si un autre locuteur advient dans un passage.

Les patronymes, comme les villes sont notés par leur capitale suivies d'un astérisque. Viviane a parfois l'habitude d'appeler certains élèves par leurs noms de famille. Je n'ai pas proposé à Viviane de choisir son pseudonyme, je l'ai choisi pour elle. A posteriori je me rends compte que j'aurai pu le faire, mais ce qui importe dans l'observation, ce sont les élèves.

La transcription des verbatims suit le principe du flot du discours, soit la parole, pour garder le maximum des homonymies, des jeux de mots, de l'équivoque, soit des traces de l'inconscient. Les pseudonymes sont choisis par les quatre élèves suivis, comme signifiant-pour la recherche.

2-Délimiter et organiser le corpus

2.1-Rappel sur l'organisation générale

Pour commencer, le corpus se délimite par sa nature verbale, puisque mon choix de départ porte sur le sujet-élève, soit sa dimension inconsciente et comme on l'a vu langagière. Les enregistrements vidéo

seront traités de façon exceptionnelle, et non systématique. On verra par exemple que je reviendrai sur les images pour vérifier d'où viennent et où vont un fameux carnet rouge et un papier blanc.

La constitution du corpus a dû être repensée. Rappelons avec Bardin que « *la préanalyse* », soit la première étape de l'analyse de contenu « *correspond à une phase d'intuitions* » (Bardin, 2009), et avec l'entrée effective dans l'observation, il a fallu élargir le corpus dans le respect de la « *règle de l'exhaustivité* » (soit tout traiter) et la « *règle de non sélectivité* » (Bardin, 2009). Autrement dit toute production relevant de la situation d'apprentissage doit être prise en compte. Les verbatims des cours et des entretiens ne posent pas de problèmes, mais le corpus textuel, si.

2.2-Le corpus des productions textuelles.

Dois-je prendre en compte les exercices en binômes, sachant qu'ils sont voués à être oralisés et donc que leur condition d'écriture les constitue comme des écrits oralisés avec toute leur spécificité ? Je choisis de le faire, car ils indiquent quelque chose, du rapport au savoir et à l'écriture, entre autres. Ils apparaissent dans les annexes 4 sous leur forme individuelle écrite - un élève peut écrire différemment la même réponse faite en binôme (fautes, désaccord...) - et sous leur forme orale, puisque leur condition est celle de l'écrit oralisé. Les différences entre ses versions seront à traiter.

2.2.1-De la nature du corpus réinterrogé

Une fois l'observation réalisée, de nouveaux problèmes surgissent concernant le corpus. Revenons donc sur la nature du brouillon. Fabre étudie les brouillons qu'elle définit au regard des manuscrits d'auteurs.

« Edité, devenu une denrée commerciale, et quelquefois un objet d'art, s'il émane d'un écrivain, transcrit au « propre », remis au maître, soumis à jugements et corrections, s'il émane d'un élève, l'écrit achevé, réifié, stabilisé, ne donne pas à voir les cheminements de sa fabrication. Par convention, on doit même y « gommer » toute coquille ou rature. Préexistent à cet objet socialisé, la plupart du temps, d'autres écrits non destinés à une lecture publique : avant-textes, brouillons, manuscrits ou tapuscrits, notes ou plans, inventaires, saisies diverses, esquisses accumulant du matériau et du sens ... Il s'agit de l'approche à chaque fois particulière et unique de tel sujet écrivant, dans telle culture, dans telle langue, dans telle situation, sur tel thème, à tel moment... Et il s'agit également des phénomènes généraux de l'énonciation écrite tel que tout scripteur peut les éprouver, et qui, bien qu'éphémères, se figent pour partie en des énoncés inclus dans la communication. On tient là les éléments d'un paradoxe : l'écriture se déploie entre un tâtonnement individuel et un achèvement social. Rendre compte de l'ensemble de la trajectoire demande qu'on y admette des points de vue contradictoires, des finalités tantôt communicationnelles, tantôt non, et cela jusqu'à l'intérieur d'un même parcours. » (Fabre, 1990, p. 63-64).

Ainsi l'apprentissage est tâtonnement de l'écriture ce que donnent à voir les brouillons assimilés aux manuscrits. « *Au niveau interprétatif, l'analyse des manuscrits s'ouvre comme l'écrivent Grésillon et Lebrave (1983), sur plusieurs champs* » (Fabre, 1990, p. 65-66), et Fabre cite entre autres la psychanalyse. Cette « *manuscriptologie* » (Fabre, 1990, p. 64) doit examiner le texte final et tous les autres :

« certes à un moment donné, tout cet ensemble sera mis au repos ; il sera alors achevé ou abandonné avant-terme. Mais tant qu'il bouge, il peut être défini comme un avant-texte. L'alternance des termes BROUILLON et AVANT-TEXTE n'exprime pas seulement la réhabilitation d'un matériau jusque là méprisé. Elle signifie aussi que la dynamique, dans ce matériau, est essentielle : il s'agit de la genèse de qui sera dit le TEXTE. /A la suite de Bellemin-Noël (1972), les chercheurs tiennent pour constitutifs des avant-textes ce jeu de mouvement et de la solidification. » (Fabre, 1990, p. 67).

2.2.2-Le point de capiton

On a bien compris que ma position va consister à tout prendre de ce qui est écrit dans un mouvement de gourmandise textuel au-delà de la sustentation. Je parlerai plutôt de famine. « La plupart des auteurs insistent sur le caractère partiel et « défectueux » des traces soumises à l'analyse » (Fabre, 1990, p. 67).

Ainsi Lebrave souligne : « La plus féconde ([des hypothèses] - à la fois par les problèmes qu'elle permet de poser et les régularités qu'elle permet de mettre à jour - est certainement de supposer qu'il existe en cours d'écriture des « projets d'énoncés » relativement stables et ayant atteint un niveau élevé de réalisation avant même d'avoir été transcrit sur le papier » (Lebrave, 1985, 313). C'est le cas pour le cheminement de certains des quatre élèves dont j'ai connaissance des « projets d'énoncés » par les entretiens.

« Les enjeux de cette hypothèse sont loin d'être triviaux : quelle part faut-il faire au virtuel dans l'écriture ? Jusqu'où va cette avance de la « pensée » sur l'écrit ? Quel est le degré de réalité de ces projections en avant dont les brouillons ne nous conservent qu'une petite partie ? » (Lebrave, 1985, p. 313). Cette virtualité de l'écriture doit être prise en compte puisque ma question porte sur l'apprentissage et donc le cheminement d'écriture des sujets.

Lebrave recherche une théorie du sujet pour aborder les manuscrits et fait appel à la théorie de l'énonciation en action de Culiolo qui « rejette d'emblée la conception « chosiste » du langage pour le poser comme une activité et, plus précisément, comme une double activité de production et de renaissance. » (Lebrave, 2003, p. 131). Or, c'est bien l'activité d'apprentissage du sujet que j'observe, sans toutefois me situer dans une théorie des pratiques, mais une théorie du sujet. Et il rappelle que « Dans un sens différent, mais avec un même souci de ne pas confondre les domaines respectifs de la linguistique et de la psychanalyse, Lacan précise que le « JE » désigne le sujet de l'énonciation, mais qu'il ne le signifie pas. » (Lebrave, 2003, p. 133). A la différence de Lebrave, je vais me situer du côté de la psychanalyse, pour repérer comment l'inconscient - à travers la division du sujet- interfère dans cette « activité » d'apprentissage, au sein du sujet effet de langage, et non du sujet de l'énonciation.

Or avec cette hypothèse de l'inconscient, la théorie du signifiant me donne un outil pour distinguer le texte dans son achèvement, autrement dit comme signifiant autonome, c'est le point de capiton qui va nous servir de délimitation.

Lacan nous explique que le point de capiton est moment où le discours s'inscrit dans le temps, s'arrête et fait sens, car par l'aiguille du capiton, il resserre le signifiant et le signifié et la parole donne alors un énoncé qui fait sens. Le flux s'arrête et donne sens grâce à "ce capitonage de « la masse amorphe du

signifiant » avec la masse amorphe des significations, des intérêts » (Lacan, 1955, p. 224). Finalement les mots se répandent comme une contagion, ils évoquent, invoquent, convoquent dans la chaîne des signifiants. En cette confusion apparaissent ce qu'on considère des textes, apparitions peut-être plus visibles à l'écrit qu'à l'oral, c'est pourquoi la délimitation se fera par le point de capiton qui fait coupure en achevant un sens.

2.2.3-L'écriture informatisée

On pourrait aller plus loin encore, ce que je n'ai pas fait, concernant l'écriture informatisée. Les élèves ont rendu un tapuscrit comme exigé. Les derniers mouvements du texte auraient dû aussi être pris en compte par les possibilités logicielles des traitements de texte. J'avoue que la complexité de l'affaire m'effrayait. Penser un tel dispositif de recherche nécessitait des conditions techniques qui m'échappaient pour plusieurs raisons (maîtrise technique personnelle, moyen de mise en œuvre matérielle notamment). Et les élèves ont utilisé à la toute fin les ordinateurs donc les changements opèrent sur un grain plutôt fin, ce qui est un mauvais argument : tout changement est signifiant. J'ai opté pour la décision de l'élève : que me donnes-tu, à moi chercheuse, à photocopier ?

2.2.4-Classer le corpus

Le corpus se constitue donc de traces et demeure lacunaire, celles-ci sont non seulement écrites, mais aussi orales via la vidéo, et il va falloir organiser ce corpus maintenant.

Fabre rappelle la terminologie désignant tous les textes antérieurs au texte définitif (Fabre, 1990, p. 73-78) : brouillon, avant-texte, essai, variante notamment. L'auteur garde le terme de brouillon malgré sa connotation négative, car il est d'usage chez l'élève. L'essai serait un brouillon valorisé « *comme espaces et moments de recherche langagière* ». L'avant-texte a une dimension « *téléologique* » et témoigne d' « *une qualité artistique* » et l'auteur à la suite de Bellemin-Noël veut « *étendre « la poétique jusqu'au brouillon »... d'écoliers* » (Fabre, 1990, p. 73-74). Quant à la variante, « *hérité de la tradition philologique* » elle suggère qu'un texte pivot fait tradition (Fabre, 1990, p. 76).

L'ensemble de ces termes ne convient pas à notre approche, car notre entrée n'est pas celle de l'enseignant (débat essai/brouillon), ni celle de l'art (avant-texte), et non plus celle de l'édition (variante). Ce souci d'organisation et donc de nomination est important, car il doit être capable de donner le statut de la production à la mesure de notre cadre et se dégager de toutes connotations maladroites ou impropres.

J'ai choisi d'organiser mon corpus en deux parties. La première concerne les exercices des cours 1 - 2 - 3 de la séquence, pris en compte mais principalement pour constituer le déjà-là. La deuxième partie est celle qui se rattache à l'écriture individuelle de la nouvelle.

J'utiliserai le terme : VERSION+ numéro, chaque élève me donne à photocopier un état d'une production qui sera classée ordinalement, soit en fonction du cours du temps. J'utiliserai un autre terme, c'est celui de PROJET qui concerne une idée générale qui se réalise plus ou moins partiellement

à l'écrit (dans une VERSION) ou demeure à l'état de « traces orales » qui n'ont pas abouti à l'écrit. Les projets ont une visée téléologique dont le sens ici est de traiter une idée définie.

Ce corpus vise à rendre compte des étapes de l'apprentissage en travaillant sur des traces que j'ai longuement et lentement définies, car n'oublions pas que : « *Le travail de mise en forme des manuscrits constitue une véritable épuration, voire une purge, et qu'il importe de savoir ce qu'on rejette et ce qu'on introduit* » (Lebrave, 2003, p. 137). Des situations d'apprentissages de l'écriture, il peut manquer des projets cruciaux dont les verbatims ne donnent rien à entendre.

La constitution du corpus n'est pas si facile à re-définir. On réalise que des projets oralisés sont des éléments à prendre en compte. Le point de capiton demeure notre règle en conformité avec notre cadre théorique du langage sous l'influence de l'inconscient. Ainsi des textes seront nommés *projets* et d'autre *versions* et ils seront numérotés dans l'ordre ordinal.

3-Analyse de contenu en question

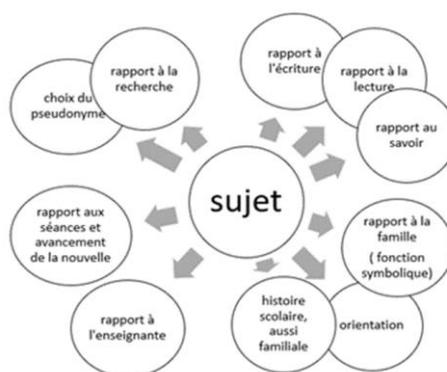
3.1-Définition de Bardin

L'analyse de contenu est « *un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des « discours » (contenus et contenant) extrêmement diversifiés* » (Bardin, 2009, p. 13). Elle permet de dire non à l'illusion de la transparence, de faire rupture avec le sentiment de familiarité, en sciences humaines et sociales notamment. C'est « *une herméneutique contrôlée, fondée sur la déduction : l'inférence* » (Bardin, 2009, p. 13) et la psychanalyse est une herméneutique (Ricœur, 1965, 1969). Bardin rappelle de ne pas « *succomber à la magie des instruments méthodologiques* » (Bardin, 2009, p. 32). Notre démarche clinique d'orientation psychanalytique se situe bien : « *Entre les deux pôles de la rigueur de l'objectivité et de la fécondité de la subjectivité* » (Bardin, 2009, p. 13), là où l'analyse de contenu doit résider selon elle. Enfin rappelons que l'analyse de contenu a, selon Bardin, une fonction heuristique, celle de l'administration de la preuve. En Didactique Clinique nous nous bornerons à repérer la congruence des éléments du contenu avec nos énoncés hypothétiques.

142

3.2-Première étape de l'analyse de contenu

Elle repose sur l'élaboration d'indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation terminale définie en préanalyse qui doit permettre l'exploitation du matériel (Bardin, 2009). Ainsi avec les critères des cercles du schéma déjà présenté, je peux sélectionner ce qui revient à chacun, soit faire un tri disons pour simplifier thématique, pour dans un second temps creuser plus avant dans l'organisation du savoir-écrire avec le sujet : « *Le texte peut être découpé en fonction des*



thèmes traités par le sujet : Quels sont les thèmes dominants ? - Comment s'associent-ils ? - À quel moment apparaissent-ils ?/ On peut analyser la manière dont le sujet s'approprie son discours : - Comment s'exprime-t-il ? - Quels sont les liens entre les émotions et les représentations ? -Quelle est la qualité associative ? / On peut également prendre en considération la qualité et les modalités des échanges et voir également comment les mécanismes de défenses interfèrent avec le discours. » (Bénony & Chahraoui, 2001, p. 73).

La première étape de tri thématique est importante, mais pas suffisante, elle reste à la surface et n'a rien de psychanalytique. Comment accéder à plus de profondeur ?

Bénony et Chahraoui estiment que ça n'est pas possible scientifiquement, et continuent « *Toutefois l'analyse clinique et qualitative a été critiquée à un niveau scientifique car trop empreinte de subjectivité du clinicien. Ainsi des progrès ont-ils été réalisés sur le plan de la recherche, donnant lieu au développement de logiciels informatiques sophistiqués permettant de réaliser des analyses plus précises portant sur de plus petits indices.* » (Bénony & Chahraoui, 2001, p. 73).

Les auteurs orientent vers le traitement du discours via les logiciels que je n'ai pas utilisés. Alceste, Iramuteq se fondent sur une théorie du sujet de l'énonciation (Aubert-Lotarski & Capdevielle-Mougnibas, 2002), qui ne correspond pas à notre théorie du sujet de l'inconscient. Le sujet révélé trace le moi, comme il trace le sujet de l'inconscient dans une confusion non démêlée. C'est que les logiciels ignorent le fonctionnement discursif, ou disons tout au moins langagier de l'inconscient, notamment le fonctionnement par métaphore et métonymie, par déplacement et condensation. De plus ils se basent sur le principe de récurrence. Or le volume d'un thème discursif peut cacher un détail très signifiant. Et ils privilégient la dimension lexicale, plutôt que le fil du discours avec ses associations précieuses à notre démarche. De même, ils n'appréhendent pas tout l'enjeu sonore du langage, fondamental dans la théorie du signifiant. D'autres aspects du langage échappent à ce type de logiciels : les silences, le rythme des euh et des mmm, les erreurs de prononciation les jeux de mots et les lapsus. Nous ne suivons donc pas l'orientation de Bénony et Chahraoui concernant le traitement du discours via les logiciels.

3.3-Flair clinique et méthodologie

Si le traitement du discours par un logiciel n'est pas une option satisfaisante pour mon cadre psychanalytique, quelle option va convenir alors ? « *A propos de l'entretien clinique, on aura insisté sur les qualités maîtresses du « psy » : écoute flottante, neutralité bienveillante, perspicacité, maîtrise du transfert et du contretransfert, et puis ce « je-ne-sais-quoi » qui fait de l'entretien un art avec autrui... Alors à quoi bon ajouter à tous ces paramètres qualitatifs les lourdeurs et les sophistications des mesures de l'analyse de contenu ? » (Castarède, 2013, p. 151). On ne peut se satisfaire scientifiquement d'une telle position et Castarède poursuit en rappelant « *les deux fonctions de l'analyse de contenu qui ont présidé à son développement : - Fonction heuristique/ -fonction d'administration de la preuve.* ».*

Il y a bien une méthodologie qui convient à une analyse de contenu que l'on peut décrire avec plus de précision. Ainsi selon Bardin, l'énonciation est importante : « *Trois niveaux d'approche peuvent être*

distingués dans une analyse de l'énonciation : -l'analyse syntaxique et paralinguistique : l'étude porte sur les structures formelles grammaticales ; -L'analyse logique : elle s'appuie sur une connaissance de l'agencement du discours ; -l'analyse des éléments formel atypiques : ce sont par exemple les omissions, les failles logiques, les silences, les « récurrences » ... » (Bardin, 2009, p. 155). L'analyse du contenu va bien porter sur l'énonciation dont ces trois points sont retenus d'ores et déjà. Mais encore ?

La Didactique Clinique s'est nourrie par ailleurs d'emprunts à la clinique psychanalytique du sujet, notamment avec son traitement du discours. Soit elle se trouve embusquée dans un contresens théorique en ne respectant pas son postulat langagier rétif au traitement du discours par l'énonciation, voire par un logiciel d'analyse textuelle, soit elle est opacifiée par le « flou » méthodologique assis sur une qualité de flair attribué au chercheur. En fait, n'est-ce pas toujours encore la psychanalyse de façon générale qui est refusée ? Et il faut là que nous marquions une rupture épistémologique forte, qui n'en est pas moins scientifique.

La communauté scientifique s'accorde sur la nécessité d'une analyse de contenu dans les recherches d'orientation clinique, mais sa forme fait débat. Les tenants d'une scientificité traditionnelle engagent à des méthodologies, comme l'analyse du discours via des logiciels qui ne peuvent pas totalement rendre compte de l'étendue du cadre théorique.

4-Rupture épistémologique : du refus de la méthode expérimentale à la révolution par la clinique, vers une épistémologie de l'écriture comme mode de validation

144

« Ce serait une erreur de croire qu'une science ne se compose que de thèses rigoureusement démontrées, et on aurait tort de l'exiger. Une pareille exigence est le fait de tempéraments ayant besoin d'autorité, cherchant à remplacer le catéchisme religieux par un autre, fût-il scientifique. Le catéchisme de la science ne renferme que peu de propositions apodictiques ; la plupart de ses propositions présentent seulement certains degrés de probabilité. C'est précisément le propre de l'esprit scientifique de savoir et de pouvoir continuer le travail constructif, malgré le manque de preuves dernières. » (Freud, 2010a, p. 52)

Prenons un temps pour revenir sur le distinguo entre les épistémologies, celle de la méthode expérimentale, et la nôtre, celle de l'écriture. Je me dois plus que tout autre de traiter cette distinction, car ici se double quelque chose de mon interrogation sur l'apprentissage de l'écriture, en lien avec le savoir et la vérité chez le sujet-élève, qui réapparaît ici chez le sujet-chercheur. Mais je vais un peu trop vite encore. Pour l'heure, attachons nous à l'épistémologie du chercheur.

4.1-Popper et sa conception de la science

Penseur de la logique scientifique, Popper ne reconnaît pas à la psychanalyse la position de science qu'il conçoit de la façon suivante :

4.1.1-Méthode expérimentale

Premièrement il présente une conception expérimentale de la science. Toute science suppose une « mise à l'épreuve (testing) des théories » : « Le but de cette dernière espèce de tests est de découvrir jusqu'à quel point les conséquences nouvelles de la théorie – quelle que puisse être la nouveauté de ses assertions – font face aux exigences de la pratique surgies d'expérimentations purement scientifiques ou d'applications techniques concrètes ». (Popper, 2014, p. 29).

Enfin si l'expérience est concluante, cela ne prouve pas son exactitude, mais cela prouve qu'elle n'est pas inexacte à ce jour : « Nous essayons ensuite de prendre une décision en faveur (ou à l'encontre) de ces énoncés déduits en les comparant aux résultats des applications pratiques et des expérimentations. Si cette décision est positive, c'est-à-dire si les conclusions singulières se révèlent acceptables ou vérifiées, la théorie a provisoirement réussi son test : nous n'avons pas trouvé de raisons de l'écarter. Mais si la décision est négative ou, en d'autres termes, si les conclusions ont été falsifiées, cette falsification falsifie également la théorie dont elle avait été logiquement déduite. » (Popper, 2014, p. 23).

Popper donne une définition de la science limitée à la méthode expérimentale, c'est-à-dire où chacun peut vérifier que l'énoncé scientifique est juste. Or la psychanalyse ne peut pas mettre en place un dispositif expérimental de vérification d'un énoncé sur la schizophrénie. Et de la même façon la Didactique Clinique ne peut pas le faire sur la situation d'écriture et la division du sujet. Le contexte est bien trop complexe, riche et difficile à rendre visible, pour se réduire à un protocole de la sorte. Ce qu'elle peut engager comme protocole, c'est une approche clinique par le langage, l'entretien clinique, la libre association... De plus l'expérimentation ne convient pas aux sciences humaines dès lors qu'elle adopte une approche qualitative et traite de cas, des questions éthiques évidentes ne permettent pas d'envisager que chacun puisse vérifier le bienfondé de l'énoncé d'un clinicien sur un sujet en « retestant » celui-ci.

4.1.2-Fonder les sciences empiriques

Popper envisage les liens entre empirisme et science, parce qu'il cherche à fonder scientifiquement les sciences empiriques.

Premièrement, l'inférence est un principe fondamental. L'induction ne doit pas faire passer des énoncés singuliers à des énoncés universels. Ainsi l'exemple des cygnes illustre clairement le travers potentiel de l'induction : « il est loin d'être évident, d'un point de vue logique, que nous soyons justifiés d'inférer des énoncés universels à partir d'énoncés singuliers aussi nombreux soient-ils ; toute conclusion tirée de cette manière peut toujours, en effet, se trouver fausse : peu importe le grand nombre de cygnes blancs que nous puissions avoir observé, il ne justifie pas la conclusion que tous les cygnes sont blancs. » (Popper, 2014, p. 23).

Deuxièmement, Popper souligne la question de la démarcation entre empirisme et métaphysique pour fonder les bases de la science empirique : « Pourtant après tous ces avertissements, je continuerai à soutenir que la première tâche de la logique de la connaissance est de fournir un concept de science empirique qui rende son usage dans la langue, passablement incertain pour l'instant, aussi défini que possible et de tracer une ligne

de démarcation précise entre la science et les idées métaphysiques, même si par ailleurs, ces idées peuvent avoir favorisé le progrès scientifique tout au long de son cours. » (Popper, 2014, p. 35). Autrement dit il faut relier les sciences à la réalité, sinon ce n'est que spéculation métaphysique, réflexion sur l'imaginaire d'un monde clos : le réel.

Troisièmement il lui reconnaît trois caractéristiques :

« Afin de préciser cette idée, nous pouvons distinguer trois exigences auxquelles satisfaire théoriquement notre système empirique. Il devra, tout d'abord, être synthétique, de manière à pouvoir représenter un monde possible, non contradictoire. En deuxième lieu, il devra satisfaire au critère de démarcation [...], c'est-à-dire qu'il ne devra pas être métaphysique mais devra représenter un monde de l'expérience possible. En troisième lieu, il devra constituer un système qui se distingue de quelque manière des autres systèmes du même type dans la mesure où il est le seul à représenter notre monde de l'expérience.

Mais comment distinguer le système qui représente notre monde de l'expérience ? La réponse est la suivante : par le fait qu'il est soumis à des tests et qu'il a résisté à des tests. » (Popper, 2014, p. 35)

Quatrièmement Popper s'empare du critère de falsifiabilité comme critère de démarcation scientifique. L'énoncé scientifique empirique est donc un énoncé qui peut être contre-dit : « En d'autres termes, je n'exigerai pas d'un système scientifique qu'il puisse être choisi, une fois pour toutes, dans une acceptation positive, mais j'exigerai que sa forme logique soit telle qu'il puisse être distingué, au moyen de tests empiriques, dans une acceptation négative : un système faisant partie de la science empirique doit pouvoir être réfuté par l'expérience. » (Popper, 2014, p. 37). Cela signifie que l'énoncé empirique scientifique serait « il pleut demain » et l'énoncé inverse peut être réfuté par l'expérience : « il ne pleut pas demain ». « Il pleut » peut être un énoncé réfuté, mais « il pleut ou il fait beau demain » ne peut être réfuté.

Quatrièmement, si la base empirique est vérifiée par le test, elle n'en est pas pour autant le fondement :

« on a souvent considéré que les expériences perceptives fournissaient une sorte de justification aux énoncés de base. On a dit que ces énoncés étaient « fondés sur » ces expériences, que leur vérité devenait « manifeste à l'examen » de ces expériences, ou que ces expériences la rendaient « évidente » etc. Toutes ces expressions reflètent une tendance parfaitement saine qui consiste à mettre l'accent sur l'étroite relation qu'il y a entre les énoncés de base et nos expériences perceptives. Pourtant on a senti, également à juste titre, que des énoncés ne peuvent être logiquement justifiés que par des énoncés. » (Popper, 2014, p. 40).

Cinquièmement Popper affirme que l'objectivité scientifique est conditionnée par la conviction subjective : « Je dirai donc que l'objectivité des énoncés scientifiques réside dans le fait qu'ils peuvent être intersubjectivement soumis à des tests. » (Popper, 2014, p. 41). Chacun peut reprendre à son compte le « testing ».

La difficulté de Popper à fonder une science empirique, c'est de donner les principes de la conception d'un appareil purement théorique que les tests vérifient jusqu'à preuve du contraire, appareil conceptuel abstrait censé rendre compte d'objets concrets, perceptibles par les sens.

Les remarques de Popper sont très intéressantes, car elles soulignent finalement le danger de la spéculation comme un fantasme intellectualisé qui ne cesserait pas de s'écrire pour atteindre le Réel qui ne cesse pas de ne pas s'écrire.

Cheviller l'appareil théorique produit par la science, et les perceptions de l'empirisme demeure impossible finalement. Le renvoi aux perceptions n'est pas une preuve selon Popper et il s'agit pour lui d'évacuer le sujet de la recherche du propos scientifique qui doit rédiger des énoncés en dehors de lui, qui doit produire un texte autonome, monogéré⁵⁹. Et c'est finalement une réflexion sur l'épistémologie de l'écriture scientifique à laquelle est confronté Popper, tout comme la psychanalyse et notre cadre de recherche clinique.

Parce qu'elle traite de cas, la psychanalyse n'est peut-être pas en mesure de produire des énoncés universels en vertu d'une « logique inductive », mais aussi parce qu'elle traite de cas, elle partage moins le défaut de spéculation. Elle parle toujours de singularités avant d'aborder le concept : Dora et l'hystérie, le petit Hans et la phobie, l'Homme aux rats et la névrose obsessionnelle, le Président Schreber et la paranoïa, ou encore l'Homme aux loups et la névrose infantile (Freud, 1993a).

Ce qui est heuristique dans cette confrontation, c'est que la psychanalyse comme la science expérimentale doit se confronter à la question de l'épistémologie de l'écriture scientifique : comment rendre compte scientifiquement ? L'écriture du savoir scientifique doit-il être un texte détaché du monde, de son auteur, convaincre *per se* et n'envisager le monde que par le test à refaire par le lecteur ? Cette démarche restreint par ailleurs grandement le public capable de vérifier le test. La psychanalyse propose une toute autre démarche que Popper réfute avec le « *psychologisme* » : « *je distinguerai donc soigneusement le processus de conception d'une nouvelle idée, des méthodes et résultats de son examen logique. En ce qui concerne la tâche logique de la connaissance – par opposition à la psychologie de la connaissance – j'affirmerai au départ qu'elle consiste seulement, à examiner les méthodes employées dans ces tests systématiques auxquels chaque nouvelle idée doit être soumise pour être prise au sérieux.* » (Popper, 2014, p. 27).

Ainsi l'histoire d'une idée, son lien avec l'histoire du chercheur, autrement dit son épistémologie n'est pas constitutif de la scientificité, ce qui fonde les sciences de l'observation selon Devereux. La connaissance en sciences humaines n'est pas dissociable du chercheur qui observe et qui énonce, avec son transfert. En ce sens les sciences humaines ont pu elles, cheviller l'appareil théorique avec les perceptions empiriques : c'est le sujet chercheur et son transfert.

Au-delà de la polémique entre démarche expérimentale des sciences dures et psychanalyse, se confronter à la pensée de Popper est très stimulant, car cela me rappelle un souci majeur : quelle méthode me permet de produire un discours à visée scientifique ? Et c'est bien de discours qu'il s'agit ; car dans une démarche en Didactique Clinique, le sujet ne peut être évacué.

⁵⁹ J'évite ici de parler de discours, compris comme en lien avec l'énonciation, par opposition au récit sans rapport avec l'énonciation.

La psychanalyse est rejetée par le modèle scientifique théorisé par Popper : pas d'expérimentation possible, pas de vérification par autrui, pas de falsifiabilité. Pourtant c'est en cherchant à fonder théoriquement les sciences empiriques que Popper expose la vulnérabilité de toute science qui réside essentiellement dans les rapports entre réel, sujet-chercheur et écriture.

4.2-Les sciences humaines : de la soumission au scientisme à une fondation épistémologique autonome

4.2.1-Historique

Ciccone distingue deux types de recherche en clinique, positionnées en fonction du scientisme : « l'une dite systématique, naturaliste ou expérimentale » ; « Les tenants de la première position s'appliqueront à rechercher des lois générales communes par l'expérimentation, les procédés de mesure, de comparaison. Ils valoriseront l'objectivité basée sur l'observation des faits, la possibilité de vérification (comme dans le béhaviorisme, par exemple). Ils auront un souci de la standardisation (des conditions d'observation, des tests utilisés, etc.). » (Ciccone, 2013, p. 23-27) et l'autre position « dite humaniste, phénoménologique ou clinique » ; « Les tenants de la seconde position s'intéresseront davantage à la spécificité de chaque cas, de chaque situation, à la complexité de la situation spécifique. Même si des tests standardisés sont utilisés, c'est la spécificité et la complexité de l'objet observé qui sont visées. » (Ciccone, 2013, p. 23-27). Et la distinction entre les deux réside dans « la prise en compte du sens ou de la signification des comportements observés, à la signification. Et c'est bien là toute leur difficulté, car la quête du sens (plus que de la cause) d'un phénomène auquel l'observateur peut lui-même s'identifier engage la subjectivité même de l'observateur, et dans sa position scientifique même. » (Ciccone, 2013, p.23-27).

Cette deuxième sorte de recherche, celle que j'adopte, a suivi un long chemin avant de trouver sa place scientifique. Car les sciences humaines sont arrivées après le scientisme, elles se sont positionnées vis-à-vis de lui et certaines tentent de convaincre les scientifiques « durs » avec leur langage « mathématico -expérimental ». (Passeron & Revel, 2005). Elles ont cherché une crédibilité en essayant de copier sur la méthode des sciences dures : « historiquement parlant, la plupart des règles de la méthode scientifique [ont] d'abord été formulées en fonction des procédés de la physique » (Devereux, 1994, p. 28). Sur le plan institutionnel et sur le plan épistémologique, il n'a pas été simple pour les chercheurs-cliniciens de trouver leur place, (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, & Pechberty, 2005, p. 111-162) tout comme de trouver une place dans le champ scientifique suppose selon les auteurs que « la question de la validation est connexe à celle de la scientificité de la démarche » : « Il s'agissait de se dégager de l'emprise légiférante de la démarche expérimentale », (Blanchard-Laville, 1991).

4.2.2-1^{ère} différence : le souci de la singularité

C'est lentement que le cas a pris son importance épistémologique. Rappelons que Freud a toujours soutenu que la psychanalyse est une science qui doit dégager les lois du réel « Ce qui peut nous frapper alors, c'est que nous avons été très souvent obligés de nous aventurer au-delà des frontières de la science psychologique. Les

phénomènes sur lesquels nous avons travaillé ne relèvent pas seulement de la psychologie, ils ont un aspect organique et biologique, et nous avons fait aussi par conséquent, des découvertes biologiques significatives, dans nos efforts pour édifier la psychanalyse et ne pouvons éviter de nouvelles hypothèses biologiques. » (Freud, 1989a, p. 293). Freud estime que : « *La psychologie est aussi une science de la nature. Que pourrait-elle être d'autre ?* » (Freud, 1989b, p. 311).

Elle fonde sa thérapeutique et sa réflexion clinique uniquement par la pensée par cas, soit un exemple, une singularité, tout comme en biologie. Le cas ou l'exemple, bref la singularité, c'est ce qui est observé et ce qui fait énigme au chercheur. Et il est apprécié de diverses manières. " *l'esprit rationaliste, celui pour qui la science est premièrement théorie et démonstration, se méfie de ce qui apparaît comme rare ou bizarre. Plus il rentre de théorie dans la relation d'une expérience et moins cette expérience apparaît comme spectaculaire.* » (Canguilhem, 2002a, p. 212-213). Pourtant Canguilhem, cet autre penseur de la science, rappelle le « *rôle épistémologique* » de l'exemple (Canguilhem, 2002a, p. 219). « *De ce point de vue [des naturalistes], la bienfaisance du singulier réside dans son pouvoir de dislocation du système qu'il ne peut recevoir, dans l'assurance qu'il donne de la résistance de la nature, productrices de singularités, à se laisser contenir dans un carcan de lois ou de règles* ». (Canguilhem, 2002a, p. 213). « *Le singulier acquiert une valeur quand il cesse d'être tenu pour une variété spectaculaire et qu'il accède au statut de variation exemplaire* » (Canguilhem, 2002a, p. 219) et le cas clinique devient ce qui interroge le savoir, la révolution épistémologique a valeur heuristique. Cela ne lui donne pas une portée universelle, seulement de tendre dans certains cas à une relative généralisation.

Finalement la notion de cas ou d'exemple fragilisent de nombreuses sciences y compris les sciences dures. Celles-ci utilisent aussi leur cas et même le choisissent :

« le mouvement des planètes apprend donc aux physiciens, préoccupés de questions théoriques exactes et d'idées générales, des choses qu'il leur est impossible de retrouver dans la chute d'une feuille de papier : à leurs yeux (pour ainsi dire), l'oscillation du papier « ne compte pas ». Le statut des sciences physiques comme disciplines exactes, idéalisées et théoriques a donc un prix. C'est leur caractère hautement sélectif qui en fait des sciences « exactes et idéalisées » : elles se préoccupent uniquement de circonstances et de cas qui sont « abstraits » (c'est-à-dire choisis) en fonction de leur pertinence par rapport à des objectifs théoriques centraux. ». (Jonsen & Toulmin, 2005, p. 116).

De la même façon, on peut retourner cet argument contre la démarche clinique, ainsi s'il ne se passe rien « d'intéressant » dans un cas, peut-être est-ce parce que ce cas n'est pas *assez bien sélectionné*, peut-être une hypothèse serait plus visible avec d'autres cas, peut-être que la division du sujet se manifesterait davantage parce que la conversion didactique prendrait un tournant dans l'écriture ou parce que le désir serait sollicité par un évènement psychique majeur. Il faudra donc toujours être vigilant au choix du cas : comment s'est-il opéré ?

4.2.3-2^{ème} différence : la cohérence intrinsèque comme critère de validité

Comme il s'agit de rendre compte d'un phénomène, un cas singulier, ce compte-rendu de cas sera pertinent, s'il est cohérent.

« Dans notre corpus de recherche (et probablement dans d'autres aussi), ce n'est nullement le grand nombre qui fait la validité d'un concept ou d'une forme clinique (fût-elle ancienne et fût-elle surtout nouvelle). On connaît en psychiatrie des tonnes de recherches portant sur les grands nombres, et qui ne veulent absolument rien dire. (Un remarquable exemple, datant des toutes dernières années, concerne les signes « positifs » et « négatifs » des « schizophrénies » : des centaines de patients découpés en tranches et passées à l'ordinateur, pour un résultat qui ne veut rien dire...).

Ce qui compte à nos yeux n'est pas l'accumulation du nombre, c'est la force de l'évidence interne : c'est la cohérence intrinsèque entre : la manifestation des symptômes ; la phénoménologie du vécu ; l'organisation relationnelle : le transfert qui se révèle ; et le contre-transfert qui y répond ; l'organisation défensive d'ensemble ; le mode de pensée ; et enfin quelque chose sur les sources profondes de cette organisation.

Pour peu que ces différents registres concordent et qu'ils se montrent cohérents entre eux, le clinicien est assuré d'avoir extrait de sa gangue une forme clinique valide. Pour cela un seul cas nous suffit ; mais la mise à jour progressive et l'assemblage de cette « tresse » ne se font pas en un jour ». (Racamier, 1992, p. 100-101).

Blanchard-Laville et alii soulignent la conception de Mosconi⁶⁰ dans la recherche clinique : *« Pour elle, c'est la justesse et la pertinence du lien établi entre les observations empiriques et leur interprétation qui est visée, et cette visée est au cœur d'une validité interne. Comme elle l'écrit, l'interprétation ne vise pas une « correspondance » entre données et propositions explicatives au sens positiviste du terme, mais plutôt, comme dit Habermas, une «convenance» ou une «clarification». » (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, & Pechberty, 2005, p. 125).*

Cifali partage ce principe de cohérence qui valide le cas. Elle estime que le surmoi universitaire interdit de penser à partir de soi et qu'on attend avec obsession, de l'objectivité. Pourtant c'est la subjectivité qui doit être assumée et travaillée pour mettre en mouvement la pensée : intériorité, dialogue avec soi et connaissance de soi.

Avec le registre de l'éthique on doit parler avec sincérité, authenticité, être proche des sentiments, et les verbaliser avec ces qualités-là :

« je soutiendrai que nous partageons les valeurs liées à toute recherche de vérité, telles que les développe par exemple Bernard Williams dans son ouvrage Vérité et véracité (2006), c'est-à-dire des valeurs comme l'exactitude, la sincérité et l'authenticité. Quant à la notion de vérité, je lui préfère celle de véracité. En reconstruisant la singularité de l'action, nous sommes en effet dans une reconstruction interprétative, ce qui n'exclut nullement les faits. Nous sommes dans une reconstruction probable, ce qui n'exclut pas la vraisemblance. Nous sommes dans une fiction, ce qui n'exclut pas la réalité. Cette reconstruction se pose, principalement, comme une démarche de compréhension dans la singularité d'une action engagée. La production de généralités n'y serait

⁶⁰ Au sujet du texte : MOSCONI N. (2003). Recherche qualitative, recherches cliniques. Enjeux épistémologiques et méthodologiques. Conférence au séminaire OPEN: Toulouse: janvier 2003.

pas alors nécessaire. Le but ne serait donc pas de monter en généralité, mais d'accepter qu'à travers le particulier se lisent la connexité des facteurs, les liens tissés qui le constituent, comme Rancière (2007) l'avance. » (Cifali & Giust-Desprairies, 2008, p. 146).

C'est cette cohérence multiple, complexe, riche, qui, mise au jour, donne au cas sa valeur clinique scientifique.

Pour autant, le cas n'est pas une sur-psychologisation selon elle (Cifali & Giust-Desprairies, 2008), il ne s'agit pas de parler de soi en tant que chercheuse, mais bien par l'écho avec soi de s'ouvrir à l'autre. L'auteur parle donc d'une « *pensée affectée* ». Ce type de recherche engage les sujets qui lui sont liés, son auteur et les partenaires de l'action bien sûr, soit la chercheuse et les sujets-élèves, mais aussi son lecteur « *qui aborde, à travers le texte, cette singularité narrée : une compréhension des processus, des déplacements ; une mise en mouvement de sa pensée.* ». Car « *Elle impose une complexification des causalités en jeu, toute causalité simple et linéaire étant de fait exclue. Ce type de pensée – qui peut être celle de l'historien, et qui assurément est celle du psychanalyste –, rejoint la littérature, et par là même l'écriture.* » (Cifali & Giust-Desprairies, 2008, p. 146), d'où l'on voit qu'il s'agit bien d'abord d'une épistémologie de l'écriture scientifique où le chercheur a un rôle fondamental. Et Cifali annonce là le troisième aspect de la recherche clinique.

4.2.4-3^{ème} différence : le rôle du chercheur

La psychologie a trouvé sa place face à la physique par la culpabilité qui l'a rendue science de soi : « *Les vrais responsables de l'avènement de la psychologie moderne, comme science du sujet pensant, ce sont les physiciens mécanistes du XVII^e siècle.* » (Canguilhem, 2002b, p. 369-370). La perception du monde est toujours semée d'illusions et la psychologie va donc être la science de cette illusion : « *La psychologie se constitue donc comme une entreprise de disculpation de l'esprit. Son projet est celui d'une science qui, face à la physique, explique pourquoi l'esprit est par nature contraint de tromper d'abord la raison relativement à la réalité. La psychologie se fait physique du sens externe, pour rendre compte des contre-sens dont la physique mécaniste inculpe l'exercice des sens dans la fonction de connaissance.* » (Canguilhem, 2002b, p. 369-370). Elle devient ensuite « *La science du sens interne* », « *science de la conscience de soi ou la science du sens interne* », « *La science du sens intime* » (Canguilhem, 2002b, p. 371, p. 373-374).

La psychologie trouve donc son objet et sa prérogative. Dès lors les sciences dites humaines ne pourront plus faire l'impasse de son apport. Expliquer le fonctionnement de l'homme, ses choix, ses réactions, ses affects va obliger le chercheur à investiguer « *sa conscience* », son « *sens interne* », son « *sens intime* ». Devereux fait alors de la psychanalyse le modèle du fondement des sciences de l'observation. Pourquoi ? Quel déplacement théorique ce nouveau vocabulaire suppose-t-il ?

Pour accéder à l'intime de l'autre, il va falloir utiliser sa propre intimité. Et cet accès est difficile. « *La démarcation entre le sujet et l'observateur* » (Devereux, 1994, p. 375) est délicate à repérer, elle est mobile, interrompue et changeante. Il y a à observer du côté de « *l'observé* », comme du côté du

scientifique. Celui-ci va s'observer ce qui va lui donner des informations sur le sujet de son observation par le contretransfert.

Et la ligne de démarcation se repère à la métaphore du bâton tendu : si le chercheur le tient fermement, c'est lui-même qu'il observe, alors que si le bâton est tenu mollement, c'est la poursuite de l'objet observé, ce qui est le cas de Freud. Il s'agit donc toujours de garder à l'œil et à l'esprit la phrase qui crée la ligne de démarcation⁶¹ « *et c'est cela que je perçois* » (Devereux, 1994, p. 391). L'expression « *sciences de l'observation* » est d'ailleurs importante : c'est bien ce que l'on voit qui importe et ce que soi-même on en dit, la conception de la vision est subjective, relative à un œil et son esprit, pas une enregistrement exact et objectif du réel.

Il s'agit de garder en tête l'idée que l'observé est un sujet dans sa complexité. Si on le réduit à un aspect, on perd la possibilité d'accéder à la compréhension. De même qu'en sciences dures, si on réduit l'observé à une expérience (supprimer un organe à un animal de laboratoire pour reprendre les exemples de Devereux), on fait disparaître l'observé, on le « tue », voire même réellement pour les rats. C'est le principe d'exclusion de Bohr, ou principe de liquidation, à vouloir entrer trop loin dans l'organisme vivant pour l'étudier, on le « liquide ».

La psychanalyse est paradigmatique vis-à-vis des autres sciences du comportement, en ce qu'elle est surtout en priorité une méthode et une épistémologie selon Devereux, car elle permet à l'information obtenue de réverbérer dans l'inconscient : « *Au fur et à mesure que progresse l'analyse, il devient de plus en plus difficile de déterminer, avec la même précision, ce qui « provient » du patient et ce qui « provient » de l'analyste* ». On a montré, par exemple, que l'analyste n'interprète pas vraiment l'inconscient du patient : ce qu'il interprète ce sont les réverbérations de l'inconscient du patient, tout en étant plus accessible à l'inspection et à l'utilisation rationnelle » (Devereux, 1994, p. 429). Et il estime que cet apport de la psychanalyse doit se généraliser : « *Ce serait arrogance et folie que de vouloir faire de toutes les sciences du comportement des branches de la psychanalyse. Mais j'estime qu'il est sobre et raisonnable de suggérer que toutes les autres sciences du comportement devraient tenir compte des découvertes épistémologiques et méthodologiques de la psychanalyse.* » (Devereux, 1994, p. 435). Une recherche clinique d'orientation psychanalytique ne pourra pas raisonnablement en faire l'impasse.

Enfin, la recherche qualitative d'orientation clinique adopte une approche radicalement différente de celles des sciences dures et la place du chercheur est fondamentale. Elle n'est jamais escamotée et c'est la mise en écriture de sa place et de sa conduite qui va lui donner son prix : « *Le seul défaut qu'aucune théorie ne supporte est de s'abolir elle-même, tant par rapport à son sujet qu'à sa stratégie expérimentale. Une théorie qui explique les choses en les escamotant par l'explication se supprime automatiquement elle-même.* » (Devereux, 1994, p. 40). Autrement dit l'épistémologie de l'écriture scientifique clinique va faire la différence : « *la stratégie de validation repose principalement sur l'élucidation*

⁶¹ On remarquera qu'entre Devereux et Popper il s'agit toujours de démarcation, pour le premier entre observé et observateur et pour le second entre empirisme et métaphysique. Repérer la démarcation est un acte scientifique de connaissance qui vise à séparer le « soi » et le r(R)éel.

des moyens méthodologiques spécifiques et parfois originaux qui sont mis en œuvre ». (Giarni, 1999, p. 48).

C'est précisément ce que je tâche de faire en ce moment.

L'histoire nous montre que la psychologie au sens large, a pris son autonomie vis-à-vis des sciences dures. En rupture épistémologique avec le scientisme, la recherche d'orientation clinique se fonde sur trois principes : le souci de la singularité, la cohérence intrinsèque du cas comme critère de validation et le rôle du chercheur, sujet acteur et rédacteur des actes de la recherche

5-Choisir l'ensemble des analyseurs pour l'analyse du contenu

L'analyse du contenu va porter essentiellement sur l'analyse du discours, en raison de notre orientation clinique d'orientation psychanalytique. L'objectif de cette analyse du discours est de mettre en réseaux des significations qui font sens pour le sujet et qui relèvent sa posture face à son apprentissage de l'écriture. Je vais donc maintenant me faire réd-actrice de ma recherche, en explicitant ses principes dans ma recherche.

5.1-Primat du langage comme chaîne de signifiants

Le corpus des verbatims à analyser est langagier et je l'ai donc traité comme un flux, comme une chaîne de signifiants, puisque mon postulat est clinique d'orientation psychanalytique et lacanienne. La parole et la lettre font symptôme, en lien avec le manque à être, le désir et la division du sujet.

Cependant concernant les vidéos des cours, j'ai aussi traité des gestes, des postures (par exemple, souffler, se tourner...) qui m'ont paru significatifs. Je les ai notés de la manière la plus factuelle possible dans les verbatims.

5.1.1- Ecoute flottante

La première écoute est celle qui est vécue lors des entretiens et je note dans mon journal de recherche mes premières impressions après les entretiens. Pour les vidéos, c'est bien une première écoute et une première vision que j'ai en même temps, car je ne suis pas présente en cours et je les visionne dans l'après-midi qui suit. De la même manière, je laisse flotter mon esprit en laissant de côté, tant que faire se peut, toutes mes décisions et intuitions.

Il n'y a pas de première écoute flottante et ensuite une analyse, l'écoute flottante est une pratique régulière pour revivifier notre regard et respecter le sujet. En effet il faut se méfier de nos critères pré-établis ou pas, car ils sont notre propre danger : « *Le référent théorique est donc inhérent à l'étude de cas, qu'il soit unique ou multiple, explicite ou non-dit ; qu'il prenne la forme d'une application directe ou indirecte du savoir théorique au matériel clinique, avec le risque inévitable de plaquage et d'aplatissement qu'une telle utilisation entraîne* ». (Revault d'Allonnes, 1999, p. 71).

C'est ainsi qu'au-delà des choix que l'on peut faire au préalable, il faut aussi les oublier pour ensuite en trouver d'autres plus pertinents ou complémentaires : « *La suspension théorique, « silence des théories » évoqué par M. Foucault (1963) est indispensable pour que s'organise le regard clinique, condition d'acquisition*

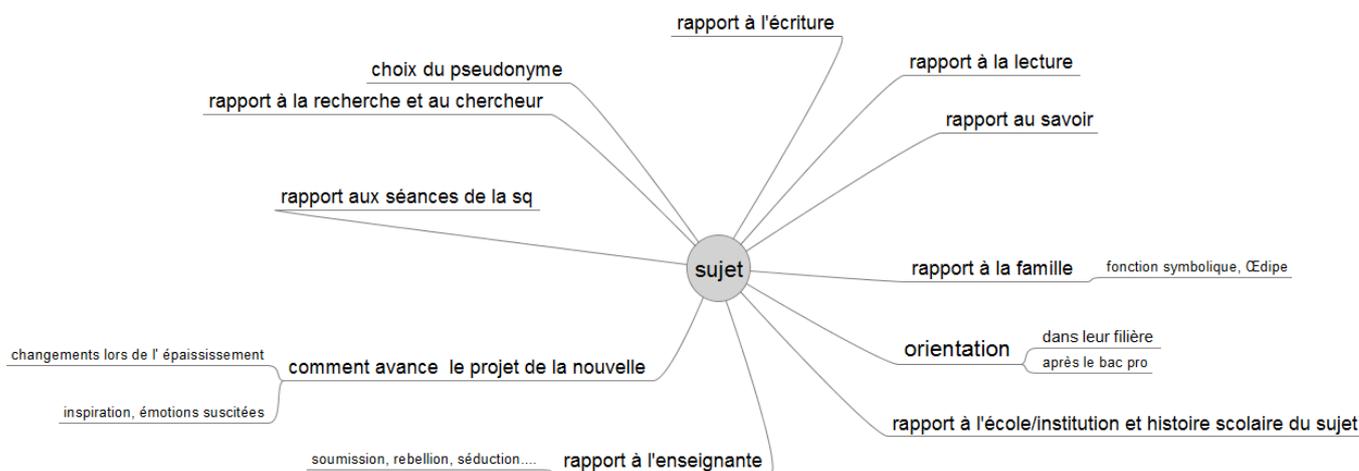
d'un savoir : « voir des malades », recueillir des signes, les organiser en un tableau intelligible et communicable. » (Revault d'Allonnes, 1999, p. 71).

Finalement le choix des analyseurs est un parcours compliqué fait d'aller et retours : « chaque chercheur répugne à décrire son hésitante alchimie, se contentant d'exposer les résultats finaux dans leur perfection, par réticence à expliciter les tâtonnements de la cuisine hasardeuse qui les a précédés ». (Bardin, 2009, p. 36)

Les analyseurs seront retenus s'ils sont opérants, c'est-à-dire s'ils permettent de mettre en réseau des significations qui font sens pour le sujet et qui relèvent sa posture face à son écriture.

5.1.2- L'utilisation des cartes mentales

Pour faciliter ce va-et-vient, ma « cuisine interne » s'est faite avec le logiciel *Freemind*. Ce logiciel élabore des cartes mentales de façon concentrique. Il m'a permis de préciser progressivement mes intuitions concernant les mises en réseau de significations. Pour chacun des cas (y compris celui de Viviane), j'ai utilisé la carte mentale issue des critères généraux d'analyse pré-retenus (partie 1 choix du recueil), que j'ai complétée et modifiée au fur et à mesure. A partir des critères préétablis, elle s'est enrichie progressivement, d'abord pendant l'observation de la séquence, et ensuite pendant l'analyse des résultats. Cela a permis durant l'observation de la séquence d'orienter mes entretiens, en fonction des mises en réseaux de signification qui s'ébauchaient pour chacun des cas et se traçaient dans la carte mentale de chacun des cas, à partir du modèle suivant, ici vierge.



20 schéma des critères sous Freemind.

C'est donc pour moi un outil pour penser la mise en réseaux de significations et conduire les entretiens.

5.2-Choix opératif des analyseurs

5.2.1-Tri thématique et fil du discours

Avant de commencer l'observation, j'ai choisi les critères généraux donnés et je commence par un premier tri thématique. J'octroie les extraits sélectionnés significatifs aux critères choisis : le rapport à l'école, à l'écriture, à la recherche, à la famille... Je précise à nouveau que le rapport à l'écrit est à

prendre au sens de *Scriptura* englobant l'écriture et la lecture qui seront distinguées dans un second temps. Le rapport au savoir est pris au sens de Beillerot, mais tous les éléments d'informations concernant l'apprendre seront aussi pris en compte⁶². Il s'agit d'abord de se plier à l'offre des verbatims.

Ensuite je travaille différemment. « *Bien sûr* », *il est toujours possible d'en passer par les classiques analyses linguistiques ou de contenu : elles apportent un certain nombre de faits non négligeables – vocabulaire spécifique, occurrences et co-occurrences significatives de termes ou de thèmes, réactions spécifiques du sujet à l'approche de tel thème, etc. La limite de ces procédures réside dans le fait de perdre précisément les particularités du sujet en les rabattant sur des catégories objectivables. L'approche psychanalytique exige non pas de refuser ces données, mais de les replacer dans la logique du discours de celui dont on s'occupe* » (Sauret, 1997, p. 169). Ainsi j'examine les enchainements : ruptures logiques, juxtapositions, proximités, silences, hésitations. « *Tout est important, même et surtout le contradictoire et l'irrationnel. Mise à plat, déconstruction, reconstruction du sens sont possibles dans l'espace de l'analyse, où deux logiques s'affrontent.* » (Revault d'Allonnes, 1999, p. 25-26). C'est cette approche qui va rendre notre travail psychanalytique et non pas psychologique. Car la dimension de l'inconscient trace dans le discours et le fait visiblement, quand la discordance surgit. « *La logique, la contradiction, l'équivoque du signifiant, sont les termes privilégiés de cette approche.* » (Sauret, 1997, p. 1969).

5.2.2- Les concepts convoqués comme analyseurs

Ceux-ci se rangent en trois niveaux :

Niveau 1 : les analyseurs liés à la semi-direction des entretiens. Ils sont déjà connus avant les entretiens et en lien avec mes questions : rapport à l'écriture, à la lecture, orientation scolaire... Ils permettent notamment de construire le déjà-là. Ce sont ceux que j'ai nommés critères généraux des analyseurs.

Niveau 2 : les analyseurs plus ou moins prévus. Ils sont convoqués en fonction de leur efficience et du besoin ressenti. Ils sont déjà à notre service en raison du champ théorique et de nos questions de recherche. Ainsi on utilise le complexe d'Œdipe, car l'adolescence retravaille ce complexe avec l'entrée dans la sexualité génitale, ce qui touche au désir et la division du sujet, mais aussi la fonction symbolique, l'Imaginaire, l'objet (a), le discours de l'hystérique.

Niveau 3 : les analyseurs qui adviennent en fonction de leur pertinence et sur un grain plus fin de construction des cas et de singularisation aussi. Certains sont régulièrement convoqués : le ça, le

⁶² Je réunis des rapports au savoir qui sont parfois considérés comme distincts : « Les facettes du savoir distinguées, à partir des textes pionniers (Beillerot et al., 1989, 1996 ; Mosconi et al., 2000) et des reprises récentes par Hatchuel (2005), qui les décline par rapport à l'inconscient, à la socialisation, à l'acte au sens de Mendel, marquent ces différences. Enfin, l'extension de la définition du rapport au savoir à l'apprendre dans l'ouvrage de Charlot de 1999 est critiquée par Beillerot (2000) qui trouve que le rapport au savoir et le rapport à l'apprendre sont mal séparés dans le travail de Charlot (1997). Il souligne que, dans le rapport au monde, le rapport au savoir est dilué sans réelle autonomie. » (Kalali, 2007).

surmoi, l'idéal du moi, le signifiant, le lapsus, l'acting out, d'autres le sont une seule fois : par exemple, une analyse verbale d'un temps pour Viviane.

On retient que c'est le discours qui exige le concept, pas le contraire, sinon on tord le sujet observé on le « liquide » (C'est le principe d'exclusion de Bohr rappelé par Devereux).

Enfin, nous définirons au moment de l'utilisation les concepts utilisés, durant l'exposition des quatre cas, sauf s'ils ont été exposés auparavant pour éviter les « *Référents théoriques implicites, mais aussi idéologiques : systèmes de valeur ou de références « évidents », fonctionnant à la manière du « bon sens dont chacun sait qu'il est à l'opposé de la connaissance scientifique* » (Revault d'Allonnes, 1999, p. 71).

Outre le contenu, c'est le flot du discours qui sera examiné. Ainsi les critères retenus sont choisis pour certains en amont, pour d'autres retenus selon leur efficience. La suspension théorique doit nous guider vers les analyseurs les plus pertinents, car c'est le discours qui détermine le critère et non l'inverse, dans le cadre toutefois limité de notre thèse: l'écriture.

6-La construction du cas

6.1-Principes généraux

Une fois que l'analyse du discours a révélé la mise en réseau des significations indiquant la position du sujet vis-à-vis de notre objet de recherche, le chercheur construit le cas qui rend compte de chaque singularité face à cet apprentissage de l'écriture. La construction de cas en Didactique Clinique a une méthodologie précise, explicitée entre autres par Terrisse. Elle s'est élaborée à partir de deux réflexions majeures : celle de Passeron et Revel, *Pensée par cas* de 2005, pour sa logique de pensée et celle de Freud, avec *Construction dans l'analyse* de 1937 pour son fondement psychanalytique.

6.2-Chez Passeron et Revel

La pensée par cas est une pratique ancienne réhabilitée au 20ème siècle par les sciences humaines, suite à l'insuffisance du scientisme.

Le cas est d'abord une énigme, un obstacle. Il *fait* penser et oblige à interroger nos savoirs habituels. C'est ensuite « *la singularité d'un « état de choses »* » (Passeron & Revel, 2005) que le chercheur explore pour en dégager éventuellement une argumentation de portée plus générale.

Si le cas doit poser problème et appelle alors une solution, il ne peut que se contenter de décrire : car il est « *indéfiniment descriptible, mais coupée de tout accès aux chemins canoniques de l'inférence nécessaire* ».

Il va aussi s'agir de lui donner sa dimension temporelle et narrative : « *cette singularité requiert que le descripteur s'attache au suivi temporel de l'histoire* » (Passeron & Revel, 2005). On remonte dans le passé et donne à voir le devenir. Le cas est alors un récit qui seul, offre une intelligibilité aux épisodes vécus, un sens qui n'existe que dans le sujet et pas en dehors de lui. Le cas propose un assemblage d'éléments de cette expérience. Il rend compte et crée l'identité narrative ou ipséité, de nature réflexive celle-ci consiste à se voir soi comme un autre. C'est une identité mouvante et jamais définitive (Ricoeur, 1985).

6.3-Chez Freud

La construction en analyse a pour principe d'élaborer une histoire du sujet, un sens au(x) symptôme(s) mis au jour en partie par le sujet avec le transfert de l'analyste.

Un premier travail commence. *« L'intention du travail analytique, comme on le sait, est d'amener le patient à lever les refoulements des débuts de son développement (le mot refoulement étant pris ici dans le sens le plus large), pour les remplacer par des réactions qui correspondraient à un état de maturité psychique. À cet effet il doit se souvenir de certaines expériences et des motions affectives suscitées par elles, les unes et les autres se trouvant oubliées à présent. »* (Freud, 1988a, p. 270). Le transfert va être le moteur de la cure : *« la relation de transfert qui s'établit avec l'analyste est spécialement favorable au retour de telles relations affectives. »* (Freud, 1988a, p. 270). Une fois réalisé ce premier travail de remémoration du refoulé, il faut construire du sens : *« Il faut que, d'après les indices échappés à l'oubli, il devine ou, plus exactement, il construise ce qui a été oublié. La façon et le moment de communiquer ces constructions à l'analysé, les explications dont l'analyste les accompagne, c'est là ce qui constitue la liaison entre les deux parties du travail analytique, celle de l'analyste et celle de l'analysé »* (Freud, 1988a, p. 271).

Freud privilégie le terme de construction à celui d'interprétation : *« La raison pour laquelle on entend si peu parler de « constructions » dans les exposés de la technique analytique, c'est qu'au lieu de cela on parle d'« interprétations » et de leur effet. Mais, à mon avis, le terme de construction est de beaucoup le plus approprié. Le terme d'interprétation se rapporte à la façon dont on s'occupe d'un élément isolé du matériel, une idée incidente, un acte manqué, etc. Mais on peut parler de construction quand on présente à l'analysé une période oubliée de sa préhistoire, par exemple en ces termes : « Jusqu'à votre nième année vous vous êtes considéré comme le possesseur unique et absolu de votre mère ; à ce moment-là un deuxième enfant est arrivé et avec lui une forte déception. Votre mère vous a quitté pendant quelque temps et, même après, elle ne s'est plus consacrée à vous exclusivement. Vos sentiments envers elle sont devenus ambivalents, votre père a acquis une nouvelle signification pour vous », et ainsi de suite. »* (Freud, 1988a, p. 273).

L'interprétation porte sur une partie et se veut plus certaine alors que la construction organise la globalité, le tout, et se pense comme une explication donnée à l'analysant. Cette construction est donc incertaine, dans son contenu. L'analyste peut faire erreur : *« nous ne provoquons pas de dommage si nous nous sommes trompés une fois et avons présenté au patient une construction inexacte comme étant la vérité historique probable. Naturellement cela représente une perte de temps, et celui qui ne sait proposer au patient que des combinaisons constamment fausses ne fera pas une bonne impression sur lui et n'ira pas loin dans le traitement ; mais une seule erreur de ce genre est inoffensive. Ce qui se passe plutôt en pareil cas, c'est que le patient ne semble pas touché ; il ne réagit ni par oui ni par non. »* (Freud, 1988a, p. 273-274)

Si l'élève n'est pas un patient, l'intérêt du texte de Freud est de nous donner des pistes pour comprendre l'attitude des sujets face à un énoncé interprétatifs : *« Le « oui » direct de l'analysé est équivoque. Il peut effectivement indiquer que celui-ci reconnaît comme juste la construction proposée. Mais il peut aussi être dépourvu de sens et même être « hypocrite », comme nous pourrions dire, parce que sa résistance trouve son compte à ce qu'un tel consentement continue à cacher la vérité non découverte. Ce oui n'a de valeur que s'il est suivi de confirmations indirectes, si, immédiatement après son oui, le patient produit de nouveaux*

souvenirs qui complètent et élargissent la construction. Dans ce cas seulement nous reconnaissons que son « oui » met un point final au problème en question.

Le « non » de l'analysé est tout aussi équivoque que le « oui » et, à vrai dire, encore moins utilisable. Il n'exprime que rarement un refus justifié ; bien plus souvent, il manifeste une résistance [...] La seule interprétation sûre de son « non » est donc que la construction a été incomplète et qu'elle ne lui a sûrement pas tout révélé. » (Freud, 1988a, p. 274-275).

Ce sont les signes indirects de confirmation qui sont précieux : « L'un d'eux est une formule que les personnes les plus diverses emploient sans presque en modifier les termes, comme si elles s'étaient concertées. La voici : Je n'ai (ou : n'aurais) jamais pensé cela (ou : à cela). Sans hésiter on peut traduire cette expression par : Oui, dans ce cas vous avez touché juste l'inconscient. » (Freud, 1988a, p. 275).

6.4-L'après-coup porteur de sens

L'après-coup est une notion qui va avoir son importance dans la construction du cas. C'est un « terme fréquemment employé par Freud en relation avec sa conception de sa temporalité et de la causalité psychiques : des expériences, des impressions, des traces mnésiques sont remaniées ultérieurement en fonction d'expériences nouvelles, de l'accès à un autre degré de développement. Elles peuvent alors se voir conférer, en même temps un nouveau sens, une efficacité psychique. » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 33). Cela signifie donc que le sujet va redonner un nouveau sens à son passé, parce que celui-ci « au moment où il a été vécu, n'a pu pleinement s'intégrer dans un contexte significatif » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 34). Ainsi la temporalité psychique ne suit pas la seule linéarité que le cas engage à traiter. Dans un cadre clinique, l'après-coup va permettre de faire émerger un sens nouveau qui englobe plus en profondeur le sujet. Freud précise que l'évolution de la sexualité ou la survenue d'évènements précipitent l'après-coup.

La vignette fondatrice de l'Emma de Freud illustre l'après-coup :

« Elle ne peut se rendre seule dans un magasin. Elle évoque à ce propos un premier souvenir remontant à ses douze ans : elle se rendait dans un magasin, deux commis se sont moqués d'elle et elle s'est enfuie, prise d'effroi. Elle associe, lors de son travail psychique, avec des rires à propos de sa robe et le fait que « l'un des deux lui avait plu sexuellement » [...] Un second souvenir émerge alors : à l'âge de huit ans, prépubère, elle s'est rendue deux fois seule dans une épicerie et a subi des attouchements sexuels. Freud, après avoir montré comment, par le rire et sa solitude au moment des scènes, les deux souvenirs s'associent, écrit : « Le souvenir éveille ce qu'il ne pouvait pas faire à l'époque : la déliaison sexuelle, qui se transpose en angoisse. Avec cette angoisse, elle a peur que les commis ne répètent l'attentat et elle prend la fuite » » (Chaussecourte, 2010, p. 45).

Ainsi Chaussecourte nous montre comment la recherche dans notre champ clinique en sciences de l'éducation doit pouvoir utiliser aussi cette notion que Lacan a largement diffusée.

6.5-La modélisation de sa composition par Terrisse en Didactique Clinique

Le cadre de ma recherche appartient à la Didactique Clinique qui adopte une méthode de construction du cas précisément présentée par Terrisse, notamment dans son chapitre : "La construction du cas : un

enjeu scientifique en Didactique Clinique de l'EPS". (Carnus & Terrisse, 2013). L'étude de cas se compose de trois éléments : sa description, l'après-coup et sa formule constitutive

6.5.1-Description du cas

En référence à Passeron et Revel, il s'agit d'abord de décrire avec « *une rigueur sans relâche du chercheur pour extraire et décrire les données, sachant que toute transcription est déjà en partie interprétation* » (Terrisse, 2013, p. 131).

Cette description doit rendre compte d'une singularité, celle d'un sujet et d'une situation et elle va suivre le fil de l'histoire, et son énigme, l'énigme du savoir, de l'enseignement ou de l'apprentissage, selon les sujets concernés.

Pour organiser cette description, le chercheur va nécessairement interpréter et il va utiliser « *des analyseurs qui, bien entendu, sont dépendants du champ théorique de référence, sont cohérents avec la méthode de recueil des données et permettent, par leur compréhension et par leur précision, de « construire le cas »* » (Terrisse, 2013, p. 131).

La valeur de cette description consistera dans sa cohérence, autrement dit elle aura été capable d'organiser les éléments les plus nombreux apparaissant dans les données, en une logique. Ainsi elle rendrait compte par la description organisée, interprétée de l'énigme du savoir au sein d'un cas. « *A l'instar de la résolution d'un problème de mathématiques, le chercheur se doit de choisir et d'articuler les données qu'il retient pour en construire une cohérence imparable (pour reprendre un terme utilisé en sport de combat) de telle sorte qu'il montre l'articulation logique, en même temps qu'il en démontre la validité dans le cas présenté.* » (Terrisse, 2013, p. 131).

6.5.2-L'après-coup

Un entretien d'après-coup va permettre de confronter la construction élaborée par le chercheur au sujet qui, de par le temps écoulé, a remanié son vécu. Cela permet au chercheur d'accéder à des aspects qu'il n'avait pas vus alors.

L'après-coup n'est pas utilisé dans toutes les méthodes de recherche en sciences de l'éducation d'orientation psychanalytique, pourtant Terrisse l'estime fondamentale :

« dans un traité de méthodologie, Van Der Maren en 1996 préconisait « le retour à l'acteur » (Van der Maren, 1996), du fait que les comptes rendus de recherche parlent de lui. Il semble être de la moindre déontologie de l'en informer, voire de prendre en compte ce qu'il en dit, pour éventuellement l'intégrer, a posteriori, à la construction du cas, ce qui a souvent l'avantage de l'enrichir.

Cette question n'est pas seulement déontologique, elle est surtout scientifique car comment comprendre le fait de ne pas prendre en compte « le point de vue de l'acteur » alors que la construction du cas repose sur ses faits et dires ? » (Terrisse, 2013, p. 132)

6.5.3-La formule constitutive de la position d'un sujet.

C'est une formule extraite du discours du sujet et qui illustre sa position face au savoir :

« « mais il y a des fois, ça ne ressemble plus trop à de la danse. » (Buznic, Terrisse et Lestel, 2008). Cette expression nous semble caractériser un enseignant spécialiste d'une activité qui a du mal, notamment chez les débutants, à obtenir des élèves ce que lui-même a trouvé comme satisfaction dans une activité, ce qui en fait sa « chose ». C'est ainsi qu'une formule, extraite du discours de l'enseignante, peut devenir, pour le chercheur, une clé d'intelligibilité de sa pratique, au point de pouvoir expliquer cette pratique à travers cette formule. Par elle, en effet, peut se comprendre son très haut niveau d'exigence et, par voie de conséquences, l'impossibilité à le réaliser. » (Terrisse, 2013, p. 131).

Cette formulation est dite « signifiante » au sens lacanien. « Enfin, la construction passe par le « prélèvement » des signifiants du sujet car, comme l'indique Jacques Lacan, « le signifiant représente le sujet pour un autre signifiant », (Lacan, 1973, p. 626). » (Terrisse, 2013, p. 132).

J'appelle cette formule constitutive du sujet, le rosebud, en souvenir du film *Citizen Kane* de Orson Welles (1946). Le mot « rosebud » ou « bouton de rose » inscrit sur sa luge résume l'énigme qui nous est dévoilée à la fin du film, alors qu'elle brule et qu'on devine les profondes motivations des actions du magnat de la presse durant toute sa vie. C'est avec cette luge qu'il jouait quand il a été séparé de sa mère, moment du drame intérieur, fondateur de sa personne.

Pour conclure, la description, l'après-coup et la formule constitutive sont les trois parties de la construction de cas en Didactique Clinique.

6.6-Limite et risque de l'étude de cas

On va garder à l'esprit quelques garde-fous pour obtenir le meilleur de la construction du cas. D'abord le matériel recueilli n'est pas le miroir d'une expérience : « Le risque se trouve accru par le processus de passage du discontinu au continu. Les éléments rassemblés, et parmi eux ceux qui seront retenus comme significatifs, sont par définition lacunaires » (Revault d'Allonnes, 1999, p. 78). Du coup - et pas seulement pour les manuscrits - c'est l'ensemble du corpus qui est une réduction : « Toute étude de cas étant une présentation, s'y trouve forcément pratiquée la réduction [...] Plus péniblement peut-être dans la recherche clinique et plus encore dans l'étude de cas, où elle risque de se payer d'une perte irréparable : la richesse, la singularité irréductible du « vécu » au prix de leur structuration par une problématique et une méthodologie. » (Revault d'Allonnes, 1999, p. 79).

Par ailleurs, il faut veiller à ne pas confondre la cohérence avec la conviction : « d'où vient la force de l'étude de cas, et notamment sa force de persuasion ? Une réponse s'impose : de sa référence incontournable à l'expérience personnelle, au « vécu ». » (Revault d'Allonnes, 1999, p. 81)

La généralisation doit être extrêmement prudente. En travaillant sur le « un par un », on travaille sur la singularité dont le sujet habite le désir, lequel a une structure universelle : l'Œdipe (Sauret, 1997). L'intérêt du cas n'est pas de généraliser outre mesure pour dégager des lois universelles. Il s'agit plutôt d'enrichir le corpus des cas pour repérer des tendances : « La « cumulativité des résultats » est en effet une des caractéristiques de l'Edic » (Terrisse, 2013, p. 126).

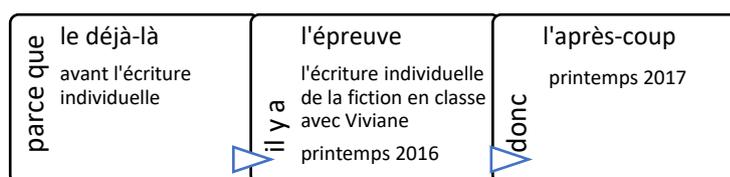
D'autres risques s'ajoutent : « absence de recul et méconnaissance des repères structuraux, écart difficile à réduire entre théorie et clinique, révélation du secret et danger de travestissement, mais aussi, et surtout, risque de délier avec/sur le patient et ce faisant d'égarer l'auditeur ; nécessité donc de l'intercontrôle du groupe, mais alors risque de malentendus, de discordance dans la communion-communauté scientifique ; désir inconscient d'écrire un cas ou de le présenter, et le plaisir (suspect ?) qu'on y prend, leurs liens avec le transfert et le contretransfert... » (Revault d'Allonnes, 1999, p. 84).

Le doute restera notre seul garant. « Dans le travail, ô combien difficile, de l'étude de cas, c'est bien le doute qui est la méthode de recherche, le garant de l'honnêteté, de l'ouverture, de la fiabilité de la démarche, qui sans lui, risquerait d'être un château de cartes, ou pire, carte forcée. / Entre investiguer, illustrer, monter, démontrer, suggérer, persuader, se convaincre, convaincre l'autre, (patient, intervenant ou chercheur) la méthode de l'étude de cas, malgré ses aléas et à cause d'eux, est reine. » (Revault d'Allonnes, 1999, p. 85).

Le cas invite à un mode de pensée adapté aux sciences humaines dans une démarche qualitative. Freud lui apporte la notion d'après-coup et le modèle retenu par la Didactique Clinique construit le cas en trois temps et trois éléments : une description organisée et cohérente avec des analyseurs choisis dans le champ de l'étude, une formule-signifiante constitutive de la position du sujet et l'après-coup donnant la parole au sujet qui remanie son vécu et permet d'accéder à de nouvelles clés. Sa valeur réside dans sa cohérence. Méthode délicate, la construction du cas demeure la seule approche envisageable à notre objet.

6.7-La présentation de cas avec mes analyseurs

Avec le temps de l'après-coup qui est une rétroaction et une relecture des événements, les cas « se décrivent » se « racontent » dans un enchaînement autant causal que chronologique. C'est parce qu'il y a un déjà-là, que l'épreuve de l'écriture individuelle de la nouvelle se réalise d'une façon propre au sujet et qu'ensuite il en tire une certaine signification. Ces trois temps permettent de suivre le fil du savoir, et de l'apprentissage.



21 schéma des 3 temps de la Didactique Clinique sous l'angle causal.

Les quatre cas des sujets-élèves vont se présenter de la façon identique et les analyseurs de niveau 1 vont amplement structurer le déjà-là. Concernant le rapport à l'institution, il sera traité de façon spécifique dans l'épreuve, temps où il est vécu de manière plus frontale. En effet, cela implique notamment les effets d'assujettissement à l'institution scolaire. Carnus le définit pour le sujet enseignant : « Le sujet-enseignant est assujetti. En accord avec certains travaux (Wozniak, 2007), les multiples assujettissements institutionnels sont de nature à engendrer un jeu de codéterminations à la fois ressources et contraintes pour l'enseignant. A travers l'analyse didactique de pratiques d'enseignants d'EPS, l'étude clinique de cet ensemble de codéterminations met en avant la variabilité intra et interindividuelle dans ces multiples assujettissements en relation avec la singularité et la subjectivité des acteurs. » (Carnus, 2010, p. 79). Pour ce

qui est du sujet-élève ici, nous nous attacherons ici à examiner le poids scolaire de l'exercice, qui fait une différence notable avec la pratique de l'écrivain.

Voici le squelette de la construction des quatre cas :

A/ Déjà-là : d'où ils écrivent.

- L'histoire scolaire
- le triple rapport à : écriture (y compris l'écrit oralisé)/ lecture/ savoir
- le rapport au chercheur
- le choix du pseudonyme
- un tableau récapitulatif du déjà-là en bilan

B/ L'épreuve de l'écriture ou comment les élèves rencontrent le savoir et l'enseignante.

- Ecrire dans la classe de Viviane :
 - Sous l'effet du déjà-là, du point de vue et du transfert de Viviane
 - Sous l'impact des binômes qui perdure dans l'écriture individuelle
 - Au sein d'un exercice scolaire d'écriture de la nouvelle:
 - En fonction de l'institutionnalisation du savoir par Viviane
 - En fonction de la note
 - En fonction de l'adresse
- La conversion didactique.
- Un bilan de l'épreuve reliant déjà-là, division, et savoir(s).

162

Certains aspects couvrent le déjà et l'épreuve, par exemple, le rapport à la recherche. Par commodité de lecture, je les ai traités en une seule fois. Il en va de même pour les présentations abrégées de l'oralisation et de la synergie des binômes. Je les ai situés alors à la charnière entre ces deux temps : en fin de déjà-là ou en début d'épreuve.

C/ L'après-coup : ce que les élèves en disent un an après

Il se construira en fonction de la singularité du remaniement de l'après-coup, en lien avec nos pistes de lecture construites durant l'épreuve.

7-Le chercheur en sciences de l'éducation sous orientation psychanalytique

Après avoir présenté les analyseurs du contenu, soit du discours pour nous, et la construction de mes cas, il est important de revenir une fois encore sur l'approche clinique du chercheur. Au risque de paraître répétitive, je vais approfondir la démarche clinique, tout en intégrant maintenant ma singularité. Je vais premièrement traiter la question du savoir et présenter ma formation, deuxièmement sa subjectivité, puis la mienne : sociale, professionnelle et idiosyncrasique et troisièmement son contretransfert et les outils que j'ai utilisés pour traiter le mien.

7.1-Savoir et formation

Pour saisir le contretransfert du chercheur, le mien, je vais rendre compte de ma cursus scolaire et de mes rapports à la psychanalyse et l'écriture, ce qui donnera une idée du savoir qui m'anime.

7.1.1-Une formation simultanée aux concepts de la didactique et de la psychanalyse

Notre recherche croise deux champs : les sciences de l'éducation et la psychanalyse, auxquels s'ajoutent le français et les Lettres en tant que disciplines. Cela relève *grosso modo* d'une formation universitaire, sauf pour la pratique professionnelle - celle de l'enseignement - et bien sûr pour le cas de la psychanalyse que nous allons devoir examiner avec soin. Auparavant je vais me positionner vis-à-vis des autres champs.

Je suis enseignante de Lettres – disons plutôt que de français⁶³ – et cela depuis mes dix-neuf ans, en lycée professionnel. Je suis formée en Lettres Modernes (licence), autant dire que mon imprégnation à la pratique professionnelle est très forte. Je n'ai jamais pratiqué un autre métier que celui-là. J'ai dû construire ma position de chercheur durant ce travail de thèse. J'enseigne en lycée agricole depuis environ vingt-cinq ans, c'est d'ailleurs la raison pour laquelle j'ai choisi d'observer des élèves de bac pro agricole. Mais c'est par hasard que j'ai rencontré cet enseignement et ce ministère. Je n'ai pas suivi le cursus des IUFM bien que j'aie obtenu l'équivalent du CAPES⁶⁴ en agricole privé. Une formation post-CAPES nous est ensuite délivrée, de neuf semaines et durant deux ans alors que nous sommes en poste. C'est aussi avec la pratique enseignante que les lectures en sciences de l'éducation sont venues. J'ai obtenu un master MEEF parcours Lettres en juin 2013, en VAE. Et les lectures théoriques ont pris une vitesse accélérée avec l'entrée en thèse en septembre 2015, car ma culture universitaire initiale était centrée sur la littérature.

7.1.2-La question de la psychanalyse

Se former à la psychanalyse renvoie à deux aspects : connaître les concepts psychanalytiques et avoir pratiqué une cure. Quelle formation est attendue chez le chercheur en sciences de l'éducation ? Doit-il maîtriser un savoir psychanalytique entendu comme maîtrise des concepts ou bien doit-il aussi maîtriser un savoir-faire psychanalytique que nécessiterait l'entretien clinique ? Comment ce savoir-faire s'acquiert-il ? Sur le tas ? Avec une cure ?

Mosconi tient une position très ferme sur le chercheur en éducation : « *Ainsi une double condition serait requise pour faire de la psychanalyse une « science appliquée » aux pratiques éducatives et enseignantes : avoir soi-même une expérience de ces pratiques (comme condition préalable d'un certain désir de savoir par rapport à elles) et avoir fait une analyse (comme condition indispensable d'une appropriation authentique d'un savoir et d'un pouvoir d'interprétation psychanalytiques) » (Mosconi, 1986).*

⁶³ Au lycée, on enseigne davantage la littérature que la langue.

⁶⁴ Intitulé « concours d'accès à la deuxième catégorie ».

La cure fait accéder à un « travail sur soi ». Cette expression galvaudée offre pourtant une image intéressante. Elle habitue à un commerce intime avec soi-même dont l'analysant ne se dépare plus ensuite. La libre-association est un outil majeur et régulier. Des résistances se sont levées en lien avec les symptômes pour(contre) lesquels on entre cure. On a éprouvé la technique du transfert. C'est cela qu'on nomme travail sur soi et – si la cure s'arrête – ce travail ne s'arrête pas ensuite. Car l'analyse est un travail du rapport au savoir, thérapeutique « de surcroît » selon Lacan. Il construit une certaine sensibilité qu'on peut qualifier de clinique.

Cette approche clinique personnelle devient précieuse pour la recherche d'orientation clinique. Car celle-ci engage personnellement le chercheur que ce soit du point de vue théorique ou pratique : mener des entretiens cliniques, même s'ils ne sont pas thérapeutiques, relève de la recherche *avec* transfert. « *Il reviendra au chercheur d'expliquer la différence entre une recherche avec transfert et une cure sous transfert* » (Sauret, 1997, p. 169) exige Sauret et effectivement il n'y a pas de travail thérapeutique sous transfert dans la recherche, pour autant le scientifique cherche avec son transfert, en jouissance et agit sur la situation d'observation par son contretransfert.

Freud est très claire à ce sujet également : « *On apprend d'abord la psychanalyse sur son propre corps par l'étude de sa personnalité* » (Freud, 2010a, p. 15)

Même si c'est un allié très précieux, il est difficile de trancher sur la nécessité de la cure dans nos recherches d'orientation clinique. D'une part, en faire un absolu ne garantit pas une éthique - si tant est qu'elle est attendue - , on peut instrumentaliser un savoir issu de la cure à quelconque escient - ni une maîtrise, c'est la cure didactique et la passe qui pourraient la donner. D'autre part, on peut avoir sans cure un commerce avec soi de qualité, de façon personnelle ou par d'autres techniques peut-être. Quant à la Didactique Clinique, elle ne se prononce pas au sujet de la cure chez le chercheur.

Pour ma part, ce ne peut pas être une nécessité dans le sens où la cure répond à la présence de symptômes qui la rendent nécessaire. Entre en cure celui qui ressent des symptômes entravant son bien-être.

Ce fut mon cas. J'ai été une enfant anxieuse, têtue et réfléchie, sans doute traversée par un épisode dépressif vers l'âge de trois ans. Des attaques de panique se sont déclarées autour de mes dix ans et n'ont pas cessé jusqu'à la vingtaine, à certains moments de façon très régulière. On m'a fait consulter des psychologues en vain. Mes questionnements d'enfant et d'adolescente *me prenaient* très au sérieux, si je puis le dire ainsi. Bref je ne comprenais pas comment on pouvait continuer à vivre l'air de rien avec les questions métaphysiques qui nous assaillent tous. Je suis devenue une adolescente rebelle et révoltée. J'ai décidé à l'issue d'une période de profonde dépression à la fin de l'adolescence de démarrer une cure, car je ne voyais pas comment je pouvais aborder ma vie comme je l'entendais, à la fois d'un point de vue du bien-être que du point de vue intellectuel et social. Cette cure a commencé avec mes dix-huit ans et a duré en tout onze ans, avec la particularité que sa dernière année a eu une technique spéciale, car j'avais déménagé à près de 700 kilomètres de mon psychanalyste. Donc les

séances hebdomadaires ont été remplacées par l'écriture. J'envoyais chaque semaine une lettre, avec la technique de l'association libre. Des séances traditionnelles rythmaient cette fin de cure.

Ainsi la cure m'a profondément changée en ce sens où elle a été thérapeutique. Elle m'a profondément formée, elle m'a permis de répondre à des questions, d'apprendre à vivre avec celles qui n'avaient pas de réponse. Elle m'a profondément formée en levant de nombreuses résistances et mettant à jour des points centraux de mon histoire familiale.

Pour autant je me suis contrainte à ne quasiment rien lire durant la cure pour éviter de renforcer des résistances en les étayant intellectuellement. J'ai à l'époque seulement lu *Totem und Tabou* me semble-t-il. Ainsi il a fallu aussi rattraper très vite cette culture livresque lors de la thèse.

Une fois la cure terminée, je n'ai plus renoué contact de quelque manière que ce soit, avec la psychanalyse, hormis en rencontrant Marie-France Carnus (puis l'Edic), que Michel Grandaty m'a judicieusement présentée. Tous les deux sont devenus mes directeurs de thèse, bicéphale direction à la fois psychanalytique et littéraire en raison du double champ disciplinaire du sujet, mais aussi de mon parcours.

7.1.3-L'expérience de l'écriture

Mon sujet porte sur l'apprentissage de l'écriture. Il me semble qu'il requiert aussi de la part du chercheur, sinon une pratique, du moins un intérêt pour celle-ci. C'est mon cas.

Dès le travail de mémoire du CAPES exigé à l'issue de la formation post-CAPES de l'enseignement agricole, je m'interroge sur l'apprentissage de l'écriture. Ce qui m'a toujours étonnée, c'est le peu de temps consacré en classe à leur écriture et le peu de temps accordé à son enseignement tant dans les manuels que par les enseignants eux-mêmes. Il me semblait qu'on enseignait la lecture, mais peu l'écriture au lycée alors que la part qui lui était accordée dans les examens étaient sinon légèrement supérieure du moins égalitaire en bac pro. Par ailleurs la pratique personnelle d'écriture chez les enseignants de Lettres n'était pas banale, alors que la pratique sportive ou d'un instrument l'était chez un enseignant d'EPS ou de musique. Bref la situation de cette alchimie d'enseignement/apprentissage me décontenait.

Par ailleurs après la cure et son écriture, mais aussi après la naissance de ma fille, je me suis mise à écrire de la fiction : roman, théâtre poésie. J'ai publié deux romans, mais en ai écrit beaucoup d'autres. J'ai un rapport étroit à l'écriture. J'aime écrire, cela m'aide à penser. J'ai le sentiment que le vrai monde est là. J'aime la rencontre qu'il permet avec la beauté. J'écris aussi comme je suis entrée en cure, pour garder contact avec mon désir.

Au seuil de la thèse, j'ai décidé de stopper cette écriture de fiction avec un dernier récit, et pour cette fois d'autofiction, genre que je ne porte guère en estime, comme la science-fiction par lequel je me suis contrainte à écrire mon premier roman. Il est toujours bon de se frotter à ses résistances. Bref j'ai

donné la place à la psychanalyse à nouveau dans l'écriture. Ce texte a ouvert une parenthèse que la thèse va refermer. J'y reviendrai dans l'après-coup.

Cette pratique littéraire m'a donné l'expérience de l'écriture, en en faisant un apprentissage constant. Elle m'arme un peu pour aborder cette thèse et surtout éclairer mon intérêt pour la question.

7.2-Subjectivité et contretransfert de l'observation

Pour clarifier mon contretransfert, je vais en creuser d'autres aspects : social, professionnel et idiosyncrasique, et je terminerai avec « mes rapports à » : l'écriture, la lecture et le savoir, pour expliciter leurs liens à la spécificité de l'épistémologie de l'écriture en recherche clinique.

7.2.1-L'effet d'observation selon Devereux

a-Connaitre l'observateur pour connaître l'observé

« le caractère unidirectionnel de l'observation physique est en même temps une des caractéristiques spécifiques de cette science et une des sources les plus importantes d'angoisse, tandis que la caractéristique fondamentale de la science du comportement est la réciprocité actuelle et potentielle de l'observation entre observateur et observé, ce qui constitue un rapport théoriquement symétrique : l'Homme observe le Rat, mais le Rat observe aussi l'Homme » (Devereux, 1994, p. 48). Devereux change le paradigme scientifique en introduisant la notion d'observation : l'observateur change l'observé, il faut donc prendre en compte ce phénomène dans le processus de recherche.

Creusons un peu ce point. Devereux parle de sciences de l'observation, cela affecte donc de nombreuses disciplines, y compris des disciplines scientifiques. Du principe d'incertitude d'Heisenberg aux multiples exemples d'observation des rats, l'ethnologue-psychanalyste illustre ce phénomène. Si ces champs ne sont pas les nôtres et ne relèvent plus de notre responsabilité, il en va de façon évidente en psychanalyse. Devereux précise que l'asymétrie du divan est un arrangement expérimental et que Freud avait conscience de la contre-observation (il laissait des effets personnels, également son chien dans le cabinet).

« Freud a établi que le transfert est la donnée la plus fondamentale de la psychanalyse, considérée comme méthode d'investigation » (Devereux, 1994, p. 15). Il fait un pas de plus : « j'affirme que c'est le contre-transfert, plutôt que le transfert, qui constitue la donnée la plus cruciale de toute science du comportement, parce que l'information fournie par le transfert peut en général être également obtenue par d'autres moyens, tandis que ce n'est pas le cas pour celle que livre le contre-transfert » (Devereux, 1994, p. 15). Autrement dit ce ne sont pas surtout les affects, les pensées projetés de l'observé sur l'observateur qui sont précieux, mais plus encore ceux de l'observateur sur l'observé, car l'observateur-scientifique est le seul qui détient ces informations. Vous pouvez lire les verbatims des élèves, mais plus difficilement connaître mon contretransfert, si je ne le vous livre pas.

C'est donc l'étude de l'observateur qui donne accès à l'essence de l'observation qui se divise en trois sortes de données : « 1-Le comportement du sujet / 2-Les « perturbations » induites par l'existence de l'observateur dans le cadre de l'observation. / 3-Le comportement de l'observateur : ses angoisses, ses

manœuvres de défense, ses stratégies de recherche, ses « décisions » (= attribution d'un sens à ses observations) » (Devereux, 1994).

Devereux regrette que ce troisième point a été peu analysé : *« Les sciences du comportement deviendront simples quand elles commenceront à traiter les réactions personnelles du savant à son matériau et à son œuvre comme les données les plus fondamentales de toute science du comportement. Avant d'en arriver là, nous aurons seulement l'illusion de la simplicité » (Devereux, 1994, p. 20).*

Blanchard-Laville rappelle ce point : *« si ce travail peut rester confidentiel entre le patient et l'analyste ou entre l'analyste et son contrôleur, dans le cas des chercheurs, il peut sembler nécessaire de rendre publics des éléments de cette élaboration pour permettre aux lecteurs d'appréhender la pertinence des résultats et donc, en ce sens, on peut considérer que cela fait partie du processus de validation de ce type de travaux. » (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, & Pechberty, 2005, p.18),* mais elle note que cela ne se pratique finalement guère.

« Dans le champ des sciences humaines, remarquons que la publication du livre de Georges Devereux, De l'angoisse à la méthode dans les sciences de comportement, date de 1967, et que, depuis lors, parmi les recherches (nombreuses) qui invoquent cette référence, peu d'entre elles mettent en œuvre effectivement ses propositions. On peut même se demander jusqu'à quel point cette invocation n'est pas utilisée, dans certains cas, défensivement, comme pour se débarrasser de ce questionnement. Or, rappelons que pour G. Devereux, « la seconde étape [de la construction d'une science du comportement qui soit scientifique] consiste en l'étude de l'engagement personnel du savant dans son matériau et des déformations de la réalité qui résultent de ses réactions de "contretransfert" puisque le plus grand obstacle à une science du comportement qui soit scientifique est le fait, mal exploité, que le chercheur est émotionnellement impliqué dans son matériau auquel il s'identifie ». » (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, & Pechberty, 2005, p. 17).

La recherche en sciences humaines d'orientation clinique peut s'appuyer sur la méthodologie de Devereux, mais l'examiner spécifiquement à notre champ est important. Ben-Smla réaffirme les mêmes principes en un discours plus lacanien qui adapte cette exigence à notre approche :

« lorsque je cherche, j'observe, j'énonce, je ne peux plus supposer les mêmes sources à ce chercher, observer, énoncer, que dans le cadre de l'épistémologie classique. Cela expose à considérer l'unité et la souveraineté de celui qui cherche-observe-énonce sous un autre angle que celui de la maîtrise d'une puissance mentale qui éclaire des territoires inconnus, se saisit de leurs occupants, comprend leurs lois.

L'expérience de la psychanalyse semble modifier la perception des cadres expérimentaux et d'observation habituels. [...] En conséquence cela se traduit par une mise en cause de l'identité de celui qui cherche et observe, par l'ouverture à une altérité intrinsèque à cette identité, au regard de cette altérité de l'objet observé qui est la seule mise en relief dans le cadre de l'épistémologie classique.

L'incertitude, la dissociation, la mise en cause de l'identité du sujet de la science, convergent vers cette idée que l'expérience de l'analyse amène à une démarche où les clivages habituels (du type sujet /objet, par exemple) ne sont pas des frontières qu'il faut passer au moyen de saufs-conduits méthodologiques, mais les objets mêmes de la connaissance » (Ben-Slama, 1999, p140-141).

Cette démarche ne renonce en rien à une production scientifique.

« Car ces chercheurs [considérant le sujet de la science non classiquement] n'abandonnent pas pour autant le cadre de l'épistémologie classique et les pratiques de savoirs positifs. Assurément, ils s'y maintiennent, mais opèrent en même temps en contre-bande un questionnement qui ne peut être purement et simplement qualifié d'expérience personnelle, ou « subjective », voire mystique.

La notion de contre-transfert pourrait nommer ces passages, ces greffes, une expérience de pulsations entre une objectivation subjectivante et une subjectivation objectivante, dans le champ même de la science. » (Ben-Slama, 1999, p. 142)

C'est ainsi que j'ai tenté d'explicitier ma démarche de chercheuse au fur et à mesure de la thèse en égrenant les informations qui relevaient de mon statut d'observateur et de mon contretransfert et je vais continuer à chaque moment opportun, même si j'y consacre une partie autonome dans cette partie méthodologique.

Je vais suivre deux directions qui me semblent importantes pour présenter mon contretransfert, ma condition plutôt externe (sociale, historique) et ma condition plutôt interne (ou idiosyncrasique) directions choisies à partir des indications de Devereux. Ben-Slama propose en suivant Devereux une classification qui se rapproche de son travail : « On pourrait rassembler en trois catégories ce qui serait « le contre-transféré » ou le matériel du contre-transfert : - Ce qui appartient à l'identité singulière du chercheur/ - Ce qui appartient à l'identité collective du chercheur/ - Ce qui appartient à sa théorie, à son idéologie. La question est bien sûr, de savoir si cette interprétation reste encore assez proche de ce qu'on entend par CT dans la psychanalyse. » (Ben-Slama, 1999, p. 150). Sa dernière remarque nous rappelle la nécessité de faire migrer les concepts sans toutefois les dénaturer.

b-Dimension sociale et professionnelle du contretransfert

L'observation est conditionnée par le statut de l'observateur comme individu social, historique et idiosyncrasique et singulier rappelle Devereux. Commençons donc.

Je suis enseignante et, pour la très grande partie de ma carrière, en lycée agricole, ce qui donne une empreinte particulière. J'ai donc une approche éducative, avec une forte tendance à l'empathie avec les élèves. Car les classes où j'enseigne sont en majorité en difficulté, non pas cognitive, mais plutôt dans le refus de l'école, de l'autorité. D'un autre côté il y a une culture de la relation avec l'élève très familiale et protectrice. D'ailleurs ces lycées comptent généralement peu d'élèves.

Je construis donc des relations avec mes élèves induites par cette proximité. Et je vais observer une classe de l'enseignement agricole qui est habitée par cette même culture. Pour autant j'ai remarqué que les élèves de ce lycée sont bien plus calmes et dociles.

Par ailleurs l'enseignement agricole a un caractère très administratif dans la mise en place des enseignements, on a des modules, des objectifs, des plans d'évaluation modulaire, des Contrôles Certificatifs en Cours de Formation depuis très longtemps. J'enseigne l'objectif 1 du MG 1, pas le français par exemple. L'Enseignement Agricole a créé l'ESC (Education socioculturelle), adopté la pédagogie de projets, intégré l'enseignement de la documentation comme module et CCF, depuis fort

longtemps. A la fois minoritaire et expérimental, il est un élève turbulent de l'Etat. Cet enseignement est considéré comme le laboratoire de l'Education Nationale.

C'est dans ce cadre que j'ai pu mener des expérimentations : projet danse, vidéo, théâtre. Une certaine liberté m'a permis de créer le CDI de mon lycée qui n'existait pas et de me former en documentation ensuite. Je suis documentaliste à mi-temps dans mon poste d'enseignante : je donne des cours de documentation et gère le CDI. Mon intérêt pour Perec se situe aussi là : *Penser/classer*, comme il le faisait quand il était documentaliste au CNRS, en neurophysiologie (sic).

Une marge de souplesse existe grâce au petit nombre d'agents. Tel est mon enracinement social professionnel.

c-Dimension idiosyncrasique du contretransfert

Le contretransfert est aussi à examiner d'un point de vue idiosyncrasique et singulier.

« Toute recherche est autopertinente sur le plan inconscient, si éloigné de Soi que son sujet puisse paraître au niveau manifeste » (Devereux, 1994, incipit du chapitre p. 13). Il est tout à fait net que le choix de mon sujet répond de façon fantasmatique à un désir qui n'est plus vraiment inconscient.

Mes questions d'enfant et adolescente m'ont toujours portée sur le statut du sujet : l'expérience de la traversée des pensées dans la conscience, auxquelles on n'adhère pas pour autant, m'a fait conclure que l'être, la conscience (le terme n'était pas aussi précis qu'il n'est pour moi aujourd'hui et ce serait le sujet) se réduisait à peu de choses.

La classe de philosophie en terminale a été décisive, particulièrement lorsque nous avons étudié le *cogito*. Décidément la philosophie confirmait mes craintes. On/Je n'était/s pas grand-chose et la conception quasi paranoïaque de l'illusion de nos sens chez Descartes pas franchement rassurante. Bref ça parlait sans aucune certitude tout autour de moi, mais avec un ton qui par contre l'était, et j'avais le sentiment, avec toute la rigueur adolescente, que chacun aurait mieux fait d'aller s'allonger sur un divan⁶⁵.

De ces idées émergeait l'assurance que le langage n'était qu'expression du fantasme de chacun, qu'aucune vérité ne pouvait en émerger. C'est pourquoi j'ai suivi des études de Lettres qui me semblaient suivre le plus honnêtement mon postulat. Cette idée a été confirmée par mes années à la faculté de Lettres, plus tard je l'ai traitée fictionnellement dans un roman non publié (*Fosco ou les fictions de la vérité*).

Mon hypothèse sur le rapport entre la division du sujet et l'écriture vient de là, même si aujourd'hui elle est formulée plus scientifiquement. Je précise ce point non pas par désir de me raconter, mais de montrer comment mon travail qui se veut scientifique doit se prémunir d'une croyance qui m'habite, parce qu'elle s'origine dans une peur ancienne et profonde : un certain sentiment d'inexistence.

⁶⁵ A posteriori, j'ai réalisé que l'adresse de mon psychanalyste se situait place René Descartes. Cette coïncidence m'a fait sourire.

L'horreur de la mort et le trouble identitaire se sont nourris d'une histoire familiale confrontée à des morts d'enfants, des deux côtés, maternel et paternel. Vivre après un enfant mort est une tâche redoutable : aucune place n'est possible et la culpabilité est grande. Ça n'a pas été que mon affaire, mais je n'ai pas habité cette situation de la même manière que mes ascendants. Ils m'ont sans doute donné en héritage une certaine force de refus que j'ai cultivée. J'ai traité en langage ce langage, celui de la mort et de l'identité, en posant la question de la place, soit de l'existence, ou pour le dire encore autrement du désir. Après la cure et la fiction, c'est l'écriture scientifique aujourd'hui que je prends à bras le corps pour interroger cette énigme.

Finalement la question se pose plus profondément. On ne voit que ce qu'on (re)connait et Devereux émet l'idée qu'il faudrait envoyer un ethnographe en fonction de sa personnalité pour étudier tel ou tel peuple (Devereux, 1994, chap. 12). Si cela donne une acuité particulière au sujet de certaines questions, cela tend du même coup à mettre dans l'ombre les autres.

« Si on trouve ensuite que le fantasme diminue l'angoisse et la désorientation, on le transpose du niveau inconscient au niveau conscient et on le traduit du langage du processus primaire dans celui du processus secondaire, qui est plus logique et plus axé sur la réalité » (Devereux, 1994, p. 46). N'oublions pas que « Le chercheur cherche avec sa jouissance de chercheur » (Sauret, 1997, p. 183) et qu'elle ne doit pas supplanter la rigueur scientifique et le danger de la confusion demeure. L'écrire est un garde-fou pour la science et un critère que vous devez avoir à l'esprit pour évaluer mon travail.

Enfin, je souhaite aborder mon contretransfert de façon plus générale avec la rencontre des quatre élèves. Deux cas ont été pour moi assez simples à écrire parce que j'ai senti ce que j'avais de commun avec eux, autrement dit quel transfert je pouvais faire sur eux. Avec ses questionnements métaphysiques et son obsession de la mort, Blow, m'a été de suite très familier. Son effort pour s'insérer dans une certaine norme sans que cela n'ait rien à voir avec un renoncement m'a évidemment parlé. Quant à Nicolas, je me suis aussi reconnue dans sa distance réfractaire et solitaire.

Même si avec Luc, je n'ai pas eu le sentiment de partager certains traits, la tournure qu'a pris son motif littéraire m'a paru vite claire. C'est avec Soleil que le cas a été le plus délicat pour moi. D'abord je n'ai pas côtoyé de façon proche beaucoup de gens qui lui ressemblaient et elle m'a paru plus difficile à cerner. Sa réussite, telle qu'elle apparaît et m'a été présentée, a créé un mur muet pour moi. Pour autant Soleil n'est pas une personne introvertie. Mais le succès, le bonheur sont difficiles à exprimer, davantage que leur contraire.

7.2.2-Epistémologie de l'écriture en science

a-Une méthode et une question de recherche : une épistémologie et une hypothèse

Ce qui me frappe dans la révolution épistémologique de sciences de l'observation, c'est qu'elle conduit en réalité à une épistémologie de l'écriture scientifique qui doit être au cœur du travail scientifique « c'est vers une épistémologie de l'écriture qu'il faut s'orienter, l'écriture comme source de la 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, 1999, p. 151)

L'auteur redéfinit la recherche scientifique selon l'ellipse :

« Ainsi l'épistémologie doit faire face à l'idée de deux foyers de la connaissance qui se définissent, selon le type d'approche et de l'orientation de l'éclairage vers le lieu où se constituent les énoncés de la science. D'une certaine façon le mouvement de la recherche scientifique cesse d'être circulaire, pour devenir elliptique, puisque l'ellipse est par définition une courbe qui a deux foyers virtuels.

On ne modifie rien à la définition selon laquelle la source de la science est la réalité, mais cette réalité semble avoir deux foyers virtuels : le premier devient réel dès lors que l'intérêt est centré sur les objets de la science. Le second devient effectif lorsque l'éclairage est tourné du côté du sujet qui produit la science : dans ce cas, ce foyer a pour nom « la réalité du transfert ». (Ben-Slama, 1999, p. 152).

Finalement produire de la science, ou disons un énoncé scientifique, c'est écrire et savoir d'où vient cette écriture, en faire la psychologisation, malgré Popper. On voit bien que cette question me trouble, puisque c'est aussi celle de mon objet⁶⁶ : du lien entre écriture, singularité et transmission, autrement dit la conversion didactique.

« L'implication, par son étymologie comme par son utilisation dans la psychologie, connote le fait d'une confusion dans les situations humaines entre observateur et observé [...] Du point de vue psychanalytique, les processus à l'œuvre dans les situations de rencontre où il y a des enjeux de savoir, ressortissent à quelque chose qui est au fondement du sujet humain, qui est dans le registre de la méprise, une méprise qui est la véritable source d'un savoir particulier.

La technique réside dans la tentative d'analyser cette méprise qui n'est pas le privilège ou le malheur de l'un des termes de la situation, mais de tous.

Si on garde cette spécification du transfert et du contretransfert autour de l'idée de la méprise, on imagine bien les difficultés que cela pose : fonder un savoir à partir de la méprise expose la vérité scientifique à un statut qui n'est pas le sien dans l'épistémologie classique, à savoir un statut proprement aléatoire, hasardeux. Lui confier la science, c'est la confier à la possibilité d'une science impossible. » (Ben-Slama, 1999, p. 143)

Comment écrire depuis son fantasme pour atteindre le réel, c'est finalement la difficulté commune au scientifique et à l'élève, comment relier le fantasme à la production de savoir, par le discours de l'hystérique, c'est la question de la conversion didactique. Ce concept permet de rendre compte de la nature psychique du savoir. Il y a des éléments psychiques dans le savoir disciplinaire. Et avec le discours de l'hystérique, s'adjoint le concept du fantasme comme lien entre savoir et objet(a). Nous reprendrons cette question en fin de thèse.

⁶⁶ Non seulement mon objet de recherche est l'écriture, mais en plus la méthodologie de recherche doit être une écriture métadiscursive. Il y a un triplement dans la mise en abyme de l'écriture : fictionnelle de la classe de français, scientifique de la thèse et contretransférentielle de la méthodologie.

b-Un dernier élément du contretransfert, mon triple rapport à : écriture, lecture et savoir

Pour compléter la présentation de mon contretransfert, je vais me positionner sur ces trois aspects, puisqu'ils sont au cœur de mon objet de recherche. Mes rapports avec la lecture, l'écriture et le savoir ont toujours été fluides.

J'ai été une enfant qui a toujours aimé l'école et qui a toujours aimé écrire. Le statut d'écrivain a toujours compté pour moi et sans surprise je suis devenue enseignante de Lettres. Petite, je voulais être institutrice ; en découvrant l'anglais, j'ai voulu être professeur d'anglais, puis idem avec l'allemand. J'ai aimé énormément le latin, un peu moins l'espagnol. Les langues étrangères et la grammaire m'ont toujours fortement intéressée, encore plus la grammaire ancienne : du Moyen et de l'Ancien Français. Leur mystère et leur créativité me plaisent. J'ai un souvenir plus que passionnée pour un cours de phonétique historique à la faculté. Le mythe des origines fonctionnait à plein pour moi, j'avais l'impression de toucher à quelque chose de très spécial, comme l'éveil de la langue. Proust décrit ce sentiment quand il évoque le langage de Françoise⁶⁷ qui par ses tours rustiques est en lien direct avec les origines les plus anciennes de la langue.

Ecrire m'a toujours plu, les rédactions en classe, quelle qu'elles soient, comme l'écriture romanesque. J'ai souvent écrit personnellement durant l'enfance, mais sans continuité temporelle, ni volonté formelle. C'est après la cure et la naissance de ma fille que j'ai beaucoup écrit, une dizaine de romans, de la poésie, du théâtre et c'est là que j'ai continué à tresser ce commerce avec moi-même sous le mode de la fiction. A partir de la dernière année de la cure, l'écriture a pris une tournure définitive, celle d'une hygiène de vie, jusqu'à ce jour. J'ai décidé d'arrêter d'écrire (de la fiction) avant le démarrage de la thèse. Et l'écriture scientifique a pris le pas. Mais c'est toujours dans le même chemin que j'avance, l'écriture et le sujet.

Quant à la lecture, elle a été pour moi la terre d'élection et le souci de l'ailleurs au sens de l'étrangeté, en m'offrant cette capacité à sortir de l'ennui. C'est en troisième que l'entrée en littérature s'est faite avec une de mes nombreuses merveilleuses professeures de français. Hormis la parfumerie et la musique, rien d'autre n'a pu répondre à cette nécessité.

Le fantasme qui court au fond de ce triple « rapport à » est celui que dans la langue se loge la vie et la capacité à faire, défaire et réparer, bref ré-inventer. La toute puissance se hisse de cette *matrice*. C'est de cela que je suis faite, malgré moi, et cette recherche s'est faite avec et contre cela.

67 « Le génie linguistique à l'état vivant, l'avenir et le passé du français voilà ce qui eût dû m'intéresser dans les fautes de Françoise. L'« estoppeuse » pour la « stoppeuse » n'était-il pas aussi curieux que ces animaux survivants des époques lointaines, comme la baleine ou la girafe, et qui nous montrent les états que la vie animale a traversés ? » (Proust, M. (2009). *Sodome et Gomorrhe*. Paris: Gallimard. p. 134).

7.3-Les outils pour traiter mon contretransfert

7.3.1-Le principe d'autodéfinition et la méthode de perlaboration sans utilisation défensive

Devereux donne une ligne simple à suivre : le principe d'autodéfinition *je suis ethnologue* ou bien *je suis psychanalyste*, et de définition de la situation : *c'est un travail de terrain* ou bien *c'est une cure*. (Devereux, 1994, chap. 7). La recherche n'est peut-être pas autant source d'angoisse, mais ces deux principes, permettent de garder la boussole. Cela donnera pour nous : je suis chercheuse, cet entretien est un travail de recherche.

L'apparente naïveté de ces deux principes m'a été utile quand je ne savais pas comment y faire avec la conception des entretiens d'après-coup. Parce que les questions éthiques me taraudaient, autrement dit l'angoisse, pour reprendre le vocabulaire de Devereux, la réflexion méthodologique avec mes directeurs de thèse m'a permis de perlaborer l'angoisse qui aurait amoindri mon observation : « *L'angoisse bien comprise est source de sérénité psychologique et de créativité, et donc aussi de bonne science* » (Devereux, 1994, p. 147)

7.3.2-Le journal intime professionnel

J'ai tenu ce journal durant la situation d'observation, cela a permis de rendre compte du contretransfert plus précisément avec les acteurs de la situation observée. J'ai pu aussi y égrener toutes les pistes de réflexion qui me venaient. Ma tendance à l'empathie s'est révélée nettement, même si ce n'était pas une grande surprise pour moi.

7.3.3-La connaissance de mon histoire personnelle

Il est évident que la cure m'a permis d'architecturer une connaissance sur moi que l'écriture fictionnelle a creusée plus encore. Ainsi cela m'a aidée à démêler les affects au long cours, particulièrement avec la situation d'observation. Si j'ai instrumentalisé cette connaissance intime pour la recherche, j'ai aussi instrumentalisé la recherche pour celle-ci.

Par l'autofiction mon texte *LT*⁶⁸ est donc revenu sur le passé pour tirer un certain trait, en rendant *au grand jour* des aspects de l'histoire familiale qui étaient depuis longtemps *à jour en moi* et ai plongé ensuite dans la thèse. Michel Grandaty m'a demandé pourquoi je voulais démarrer une thèse. Parce que je m'ennuyais lui ai-je répondu. La charge de travail m'a remplie et son après-coup me donne les signes d'un nouveau cap.

Le chercheur en sciences de l'éducation d'orientation clinique possède un savoir et une formation particuliers : professionnel, disciplinaire, clinique, ce dernier point posant la question de la cure. Plus largement, c'est sa subjectivité qui va importer grandement dans la recherche clinique en raison du contretransfert. L'écriture scientifique clinique est une épistémologie. J'ai tâché de présenter trois aspects majeurs de mon contretransfert : idiosyncrasique, social et professionnel et mon triple rapport à l'écrit, la lecture et l'écriture. Je suis enseignante de lettres en lycée agricole, l'expérience de

⁶⁸ *LT* : Titre de mon dernier récit.

la cure et celle de l'écriture ont pris une grande place dans ma formation et ma vie, et se sont mêlées intimement. Ces aspects éclairent le choix de ma question. Je ne suis pas revenue sur la théorie et l'idéologie qui m'habitent, mon cadre théorique le traduit largement.

8-Organisation de la présentation des résultats

J'ai observé quatre élèves. Pour donner à voir les résultats de cette observation, j'ai choisi dans ce tome 1 de présenter de façon détaillée et diachronique le cas de deux d'entre eux seulement : Blow et Luc. Après cette présentation diachronique des deux cas, je ferai une présentation synchronique des quatre cas et pour faciliter les rapprochements, je proposerai une présentation ramassée des cas de Nicolas et Soleil (la construction détaillée et diachronique de leurs cas se trouve dans le tome 2). A l'issue de cet exposé synchronique, j'apporterai une modélisation du rapport à l'écriture.

Si j'ai choisi de présenter ici Blow et Luc, c'est d'abord pour conserver le principe du binôme qui a un impact important dans l'écriture en classe avec Viviane. Ensuite ces deux cas apportent une illustration dense de la conversion didactique, Blow en en présentant finalement deux, et Luc en donnant à voir plus nettement la question du personnage intérieur. (Je n'oublie pas pour autant Nicolas et Soleil qui à eux deux ont formé un binôme et *une* écriture très particulière.)

Enfin je reviens encore une fois sur l'explicitation de mon regard : à savoir celui du sujet-élève. Pour construire le cas, il faut partir du sujet-élève : ce qu'il dit de sa position en écriture. Cette position d'écriture est située, avec d'autres acteurs, l'enseignante, le binôme, les autres élèves. Je rendrai compte également de cette présence fondamentale, en partant de leur parole, en tant qu'ils sont des sujets, singuliers, divisés et assujettis. Si entre les sujets, on imagine un effet de transmission, d'enseignement/apprentissage, on ne peut pas oublier que l'incommunicabilité et le malentendu demeurent. Le point de contact entre les sujets, la rencontre entre enseignant/élève n'est pas claire, c'est bien tout l'enjeu de l'interrogation de la Didactique Clinique. Autrement dit présenter ces paroles côte à côte ne signifie pas qu'il faut y voir un enchaînement causal systématique. Il s'agit modestement de s'approcher au plus près de la relation.

PARTIE 3 – DIMENSION DIACHRONIQUE DES RESULTATS : DEUX CONSTRUCTIONS DE CAS D'APPRENTISSAGE DE L'ECRITURE

La construction des cas est étayée par les verbatims situés intégralement en tome 2. La présentation des extraits en tome 1 utilise des symboles : E pour entretien, C pour cours et AC pour après-coup, suivis ensuite du numéro du cours ou de l'entretien (il n'y a qu'un après-coup), et enfin du minutage. Par exemple, E1-18 : 23 dans la construction du cas de Blow signifie qu'il s'agit de l'entretien 1 de Blow à la minute 18 et la seconde 23. Dans les citations issues des cours, je précise le pseudonyme du locuteur, quand il y a un échange entre plusieurs personnes.

La construction des cas est aussi étayée par les nouvelles et leurs diverses versions présentées au début de la partie 2 épreuve des cas. V1, V2, V3, etc. désignent les versions écrites avec leur ordre chronologique pour chaque élève. Les projets présents oralement sont puisés dans les verbatims.

Enfin je me réfère aux exercices écrits, situés en tome 2 et classés par cours.

J'ai choisi de présenter les écrits photographiés tels qu'ils m'ont été donnés par l'élève et ensuite repris au traitement de texte par moi pour gagner en lisibilité.

A-Ecrire dans la classe de Viviane : présentation de son adresse et son institutionnalisation

175

Saisir comment les élèves rencontrent le savoir et l'enseignante, c'est cerner la dimension institutionnelle de la production écrite, soit ses exigences. Les élèves n'écrivent pas en soi, ils écrivent un certain type de texte, dans un certain cadre institutionnel : la classe de Viviane, en 1ere bac pro, à un certain moment de la progression, etc. Voyons d'abord comment Viviane instaure ce travail, puis de quelle façon l'adresse est invitée à se construire par son geste professionnel. Enfin on verra de quelle façon la dimension sommative du travail est parlée par Viviane. Le discours de Viviane dans les cours sera donc support de mes observations (cf. annexe 9).

1-Comment Viviane instaure la production d'écriture

C'est au début du cours 4, que Viviane explique le travail d'écriture individuelle de la nouvelle à chute. Elle détaille ses exigences, écrit au tableau et les élèves notent sur leur feuille. Elle ne donne pas de grille critériée de notation. C'est à ce moment qu'elle définit le contrat d'évaluation.

Mais elle a déjà parlé de ce travail auparavant, les élèves sont au courant depuis le premier cours qu'ils devront écrire cette nouvelle. Lors des cours 1, 2 et 3 elle travaille le genre de la nouvelle dans divers aspects qui vont devenir les critères attendus lors de l'écriture de la nouvelle. En fait elle a déjà

institutionnalisé le savoir entre les cours 1 et 3, au fur et à mesure dans un mélange de cours et de re-précisions de l'exercice. On peut dire que la parole de Viviane navigue entre institutionnalisation et contrat d'évaluation. (Carnus & Pédèches, 2013).

On va donc caractériser son institutionnalisation de la nouvelle, comment elle définit progressivement l'exercice auprès des élèves, avec maints rappels des critères attendus. On montrera aussi comment, au sein de cette explicitation, elle privilégie certaines options rédactionnelles, parmi les possibilités offertes par le travail d'écriture.

1.1-Chute

Il s'agit d'écrire une nouvelle à chute. La question de la nouvelle est assez vite caractérisée, mais celle de la chute longuement et à plusieurs reprises. Cette chute doit par définition surprendre :

« alors presque toutes les nouvelles sont des nouvelles à chute ... ce qui est surprenant dans les deux premières nouvelles que nous allons étudier nous ça sera justement la chute ... et c'est ce que j'attends à peu près plus ou moins ... c'est ce que j'attends de vous ... que vous écriviez vous rédigez votre propre nouvelle et surtout que vous surpreniez le lecteur avec une chute à laquelle il ne s'attend pas ... d'où la difficulté ... de rédiger la nouvelle d'accord parce que du coup il y aura une double lecture de cette nouvelle ... on verra ça tout à l'heure enfin tout à l'heure on verra ça tout au long de la séquence » (C1-05 : 16).

L'exercice est clair : elle attend une double lecture, le texte doit construire un premier sens durant la première lecture, puis surprendre avec la chute et faire admettre l'évidence de la situation finale, à la deuxième lecture avec le deuxième sens de la nouvelle. Cet exercice porte sur la compréhension du lecteur et il faut en quelque sorte la/le manipuler : *« que vous surpreniez le lecteur »*. C'est donc un exercice qui travaille l'adresse de manière sensible.

Or l'exercice se fait en classe : des élèves à l'enseignante. Il n'y a pas d'oralisation prévue comme d'habitude, même si elle évoque la lecture des autres élèves : *« c'est bien ça Nicolas par contre vous gardez votre idée pour vous... pour que les autres aussi heu ... lors de la lecture des nouvelles la découvrent » (C4-45 : 28).*

Il y aura donc des lecteurs : les élèves de la classe. Cette lecture sera-t-elle oralisée ? Peut-être au vu des habitudes de Viviane. Les « meilleures » seront exposées au CDI (C3-27 : 14). Enfin il faut compter aussi avec Viviane-lecteur : *« il faut que ce soit une suite et heu une fin qui coule de source c'est pas qui coule de source parce que je veux une fin surprenante mais faut que ça colle » (C1-01 : 09 : 43).*

Il faut donc une chute qui surprenne Viviane-JE : *« Viviane à Martine : ah ... tu m'as piégée (Martine rit) ça a marché donc c'est ce que tu voulais ? (Martine acquiesce et rit) d'accord (inaudible)... ça a marché continue.../ X : inaudible/ Viviane se lève pour voir un autre élève / Viviane : non elle m'a piégée... super...c'est super » (C5-37 : 30 à 37 : 56).* Le but de l'exercice est de « piéger » Viviane, c'est à elle que le texte s'adresse. Et quand ce piège réussit, il est signe de réussite du texte.

Elle va ensuite préciser ce qu'est une bonne surprise. Il faut éviter le cauchemar en guise de chute :

« Florent : d'un coup il se réveilla dans une (inaudible) et se souvenait qu'il était parti (inaudible) avec ses amis et il venait de faire un cauchemar / Viviane : il se souvint qu'il était parti alors d'accord bon c'est un cauchemar c'est ça ? / Florent : ouais / Viviane : bon c'est quand même la fin classique vous voyez ce que je veux dire ... la fin classique il se souvint il se souvint pas il se souvenait ... il se souvint ... bon pourquoi pas ... pourquoi pas heu ... » (C1-01 : 12 : 41 à 01 : 13 : 10)

On se rappelle que Freud voit dans le rêve une verbalisation fréquente du fantasme, mais cette technique récurrente⁶⁹ dans la classe ne convient pas à Viviane. Et au cours 4, elle condamne plus durement ce type de chute : « non là ils rêvent ça c'est super facile écoute hein non non j'en veux pas hein de cette chute-là je me suis réveillé heu ... » (C4- 14 : 26).

1.2-Propos

Il est totalement libre : « Luc : Madame le thème c'est libre ? / Viviane : le thème est libre / Luc : ok ok / Blow ouais ouais je sais déjà ce que je vais faire / Viviane : le thème est libre » (C3-01 : 23 : 04 à 01 : 23 : 10). Mais là aussi elle émet des restrictions : pas d'autobiographie, ni de surnaturel : « Viviane avec un élève : évitez des choses trop personnelles hein... l'autobiographie de machin non c'est pas ça l'autobiographie... c'est une nouvelle à chute » (C4-39 : 55) ; « ha quelque chose de fictif sans faire dans le trop surnaturel non plus hein heu... mais heu pourquoi pas on pourrait dire d'une fleur qu'elle parle ou qu'elle danse avec le vent ou je sais pas moi heu ... pourquoi pas... sans trop exagérer ce trait surnaturel mais heu » (C4-44 : 10).

1.3-Production personnelle

La créativité doit primer : « non c'est vous qui allez tout inventer (protestations inquiètes) absolument pas de sujet ... » (C2-02 : 44) ; « X : Madame il faut inventer son histoire / Viviane : oui il faut inventer ton histoire / X : faut inventer ? / Viviane : ah vous inventez votre histoire » (C3-01 : 23 : 16 à 01 : 23 : 21).

Même dans les courts exercices d'écriture, le but n'est pas de trouver la vraie fin, mais de créer de soi : « faites ce que vous voulez à partir du moment que c'est cohérent ... à partir du moment où ça colle on se dit bah ouais tiens c'est l'auteur qui a rédigé cette fin-là ben pourquoi pas ... cela ne m'intéresse pas que vous ayez la vraie fin ... moi ce qui me qui m'intéresse c'est celle que vous imaginez et la manière surtout dont vous la rédigez attention hein » (C2- 01 : 20 : 08).

La créativité prime et se fait à son adresse : « cela ne m'intéresse pas [...] moi ce qui m'intéresse ». C'est également une écriture fait seule : « allez vous commencez hein... alors là c'est individuel hein... c'est plus par binôme ... c'est individuel ... chacun sa nouvelle » (C4-37 : 17). Elle le martèle : « Viviane qu'on entend de loin : je veux que ce soit un travail... in...di...vi...du...el... donc Mathilde tu devrais te retourner » (C6- 49 : 17). La dimension personnelle est fondamentale pour Viviane : « je veux que vous je préfère que vous soyez honnêtes et même si c'est pas très bon c'est pas grave mais je veux que ça vienne de vous » (C5-13 : 35). Et elle

⁶⁹ Ici les élèves l'utilisent comme moyen de couper court à l'expression brute du fantasme et pour en sortir par le biais de la chute : c'était un rêve. Les rêves de *la Gravidia* sont d'un autre ordre. C'est en tous cas, une entrée explicite dans l'écriture par le fantasme, chez ces élèves.

rappelle à l'ordre les élèves qui ne travaillent pas individuellement : « Viviane à X : dis donc qui c'est qui t'a aidé ? » (C5- 24 : 15).

1.4-Orthographe

Ces mêmes exigences s'appliquent à l'orthographe.

« je ne viendrai qu'une fois voir chacun d'entre vous sinon il y en a qui vont me me manger trop de temps c'est pas bon... heu je vous corrige pas les fautes hein » (C5- 10 : 25 / Viviane à une élève) ; « Viviane à tout le monde : je ne veux pas que vous vous fassiez aider... c'est clair ? c'est pas parce que c'est un travail que vous faites aussi à la maison qu'il faut vous faire aider... ceux qui se font aider... seront pénalisés / X : aider à quoi ? / Viviane : aider à rédiger par exemple » (C5- 13 : 40 à 13 : 32).

L'exigence s'étend à la correction syntaxique, voire au style, mais elle insiste sur la correction individuelle des fautes :

« il y a un correcteur d'orthographe après sur l'ordinateur... je pense que ça peut vous aider... après à vous de voir... après heu peut-être prendre ce cet automatisme de rédiger au présent de l'indicatif parce que l'orthographe et la conjugaison » (C5- 01 : 10 : 59 / Viviane) ; « Viviane : relisez-vous heu le soir avant de l'imprimer ... ne le faites-lire à personne ... vous le faites tout seul ... je veux pas que vous vous fassiez aider / X : sauf corriger les fautes / Viviane : non vous le faites tout seul ... votre travail à vous ... je préfère le travail honnête ... même si il est très moyen ... que / Soleil : un travail merveilleux mais / Viviane : le travail d'un autre heu ... relu et corrigé par quelqu'un d'autre je veux pas ça hein ... ça m'intéresse pas moi hein ... et puis vous ... ça vous apporte rien ... vous avez le correcteur d'orthographe sur les ordi... vous avez le Bescherelle à la maison ... essayez de me rendre quelque chose de / Luc : propre / Viviane : de de de... correct hein... tous ces outils auxquels vous avez accès vous pouvez quand même éviter un maximum de / Luc : Madame / Viviane : fautes » (C6-01 : 19 : 29 à 01 : 20 : 08).

Elle institutionnalise beaucoup, sans toutefois donner sa grille critériée.

« Viviane : attention à l'orthographe heu s'il vous plait ... j'ai vu des belles... pépites hein là / Luc à Blow : inaudible / Viviane : (inaudible) enfin au niveau du barème heu... là c'est important là...parce que vous avez la possibilité d'aller dans le dic- enfin d'aller chercher le dictionnaire ... Bescherelle... ou sur internet... donc une part importante est attribuée à l'orthographe dans le barème... » (C6-01 : 17 : 53 à 01 : 18 : 01).

1.5-Pause descriptive et court dialogue

Elle précise que la pause descriptive et le dialogue sont des obligations :

« Viviane : [...] et j'ai dit y a deux impératifs y a deux impératifs alors par contre voilà y a deux impératifs c'est que je veux un moment à un moment donné du dialogue / Luc : ah faut du dialogue ? / Viviane : soit juste deux répliques hein ... une question une réponse peut-être juste ça me suffit... je veux une pause descriptive / X : ah faut trouver un truc / Soleil fait un signe d'acquiescement dubitatif de la tête à X / Viviane : un moment de personnage un lieu peu importe... je veux ça absolument... d'accord ? ... ça ce sont les deux impératifs de la nouvelle » (C4- 31 : 31 à 31 : 55).

Viviane le répète au cours 5 (C5 - 02 : 46) et encore au cours 6 (C6-10 : 26 à 10 : 29). Elle avait très tôt expliqué son importance : « tu relèves dans le texte le passage descriptif un passage descriptif où y a un passage descriptif parce que je vous demanderai dans votre nouvelle de ... d'inclure un petit passage descriptif

.... deux trois lignes voilà que ce soit les paysages les personnages » (C2- 35 : 10). Et elle précisera sa forme : « Luc : Madame... est-ce que la pause descriptive elle peut être un peu partout dans le... la nouvelle ? / Viviane : non ...non une pause descriptive ça se fait à un moment... un moment donné... d'accord après ça t'empêche pas de faire quelques petites descriptions à droite à gauche » (C5-01 : 11 : 23 à 01 : 11 : 28).

1.6-Personnages et intrigue

L'institutionnalisation donne une option narrative comme une obligation : « on va partir sur deux trois personnes maximum ... d'accord donc ... peu de personnages principaux ... peu de personnages principaux ... et comme c'est une courte histoire il n'y aura qu'une intrigue ... on va pas venir mêler plusieurs intrigues puisque ça doit être très très court » (C1- 06 : 24). Il est vrai que la nouvelle se caractérise par un nombre réduit de personnages et de péripéties. Mais la présentation ici n'est pas celle d'une information du type « la nouvelle comporte généralement », mais d'une forte sollicitation : « on va partir sur », « on ne va pas venir mêler » fusionnant en un ON les élèves et Viviane, qui parle pour tous et répond à une question implicite : « d'accord ».

1.7-Temporalité et schéma narratif

Même si le premier texte étudié est conjugué aux temps du passé, Viviane privilégie pour leur écriture une autre option narrative : « ah non pas du tout ... donc nous on va partir plutôt sur une nouvelle qui est écrite au présent de narration ... d'accord ... on va voir hein on va voir mais je pense que ce sera le plus simple pour vous » (C1- 38 : 51). Et elle répète : « je vous conseille dans votre nouvelle de rédiger enfin avec un présent de l'indicatif qui a valeur de présent de narration » (C3- 01 : 13 : 16).

Viviane travaille la narration et la focalisation, mais n'émet pas d'avis particulier. De même elle travaille le schéma narratif : « la nouvelle doit être cohérente..... donc si y a le schéma narratif normalement... il faut que ce soit cohérent... qu'il manque pas de morceau... parce que vous de votre tête parfois c'est clair mais quand on passe à l'écrit heu... voilà vous avez l'impression que... que tout est clair aussi et souvent il manque enfin pas souvent et des fois il manque... il manque des passages » (C4- 29 : 09). Et c'est l'occasion d'insister largement sur la situation finale en tant que chute, tout en favorisant une option narrative : l'ordre chronologique.

« voilà voilà d'accord mais en tout cas il faut ces cinq étapes il faut que vous gardiez en tête ... que dans votre nouvelle ... il faut ces cinq étapes ... le plus simple c'est de commencer ... dans l'ordre chronologique de ces étapes d'accord vous commencez pas par là puis là et après ça va être trop compliqué pour vous donc commencez par une situation initiale stable avec un élément perturbateur on va voir comment vous prenez un élément perturbateur tout ça des péripéties un élément équilibrant et puis une chute alors ça faudra vraiment ... falloir le travailler ... c'est pour ça qu'avant de créer votre nouvelle il va falloir réfléchir ... à à votre votre à votre nouvelle en envisageant très sérieusement une chute assez surprenante » (C1-36 : 55).

Elle insiste : « y a une chute alors moi je vous demande une chute assez surprenante heu d'accord c'est c'est plutôt chouette heu ça va faire beaucoup beaucoup travailler votre imagination ... heu il y a quelque chose à respecter heu quand on raconte une histoire il y a cinq étapes à respecter » (C2- 01 : 21).

1.8-Longueur

« y a pas de minimum bon évidemment en une ligne on peut pas écrire une nouvelle parce qu'il faut qu'il y ait les cinq étapes mais pensez à celle de «Lucien»... qui était assez courte » (C4- 31 : 05). Viviane n'émet pas franchement de restrictions, mais quand même : « la longueur de la nouvelle n'importe pas... elle peut faire 15 lignes comme elle peut faire trois pages... bon épargnez-moi les longues nouvelles aussi parce que ... voilà j'ai pas Martine hein » (C4- 29 : 09).

1.9-Titre

Il n'y a pas d'option privilégiée, elle évoque les titres à indice sans les exiger.

« le titre vous y réfléchissez parce que le titre des fois ça peut mettre sur la voie... par exemple dans « Happy Meal »... vous vous rappelez » (C4- 27 : 42) ; « Viviane à tous : pensez à votre titre aussi hein... pensez à donner un titre à votre nouvelle [...] alors ça peut être un titre indice... comme « Mori » là ça veut dire forêt... c'est ça Ronan ... ça peut-être un titre banal « Happy Meal » c'était un titre un peu indice aussi vous vous rappelez donc pensez à mettre un titre ... ah faut mettre un titre qui heu... qui une fois que t'as lu la chute quand tu lis le titre tu dis ah oui mais c'est vrai maintenant que je connais la chute ... ce titre-là » (C6-21 : 16 à 21 : 25).

Viviane instaure donc l'institutionnalisation lors du cours 4 quand commence l'épreuve de l'écriture. Mais cette institutionnalisation est progressive et débute dès le cours 1, car elle se mêle à l'enseignement de la nouvelle, et continue tout le long de la séquence. Par ailleurs cette distillation de l'institutionnalisation restreint les options narratives offertes par le sujet, en privilégiant fortement certaines d'entre elles. On voit que l'évaluation pilote le contrat didactique (Carnus et Pédèches, 2013)

180

A qui écrit-on ? On écrit bien à Viviane, l'enseignante de français. Cette affirmation est une vérité de la Palisse, il est évident que les élèves vont être lus par leur enseignante de français. Mais ici Viviane se positionne en enseignante qui choisit certaines options au sein d'autres options possibles. C'est donc une adresse particulière, que l'institution -singulière - de Viviane exige. Par ailleurs, son institutionnalisation est progressive et se confond avec le contrat d'évaluation. Viviane l'enseignante demande d'écrire une nouvelle à chute avec des options narratives singulières déterminées lors de son institutionnalisation.

2-De la construction de l'adresse : où se place Viviane dans le discours et où place-t-elle les élèves ?

C'est au cœur de cette institutionnalisation singulière de l'épreuve que se construit l'adresse chez l'élève. Le milieu didactique se décide en partie par Viviane (la contingence interfère aussi dans la nature du milieu). Observons ici ce qui de ses gestes concerne l'adresse. D'abord elle met en place cinq situations d'écriture : chute de « Lucien », pastiche du portrait de « Happy Meal », Chute de « Happy Meal », chute de « La Ronde » et la nouvelle individuelle, majeure en temps, en investissement et en exigence. De plus elle accompagne ces situations d'interventions orales qui relèvent de la construction de l'adresse. Je propose d'observer le discours de Viviane et de repérer la place où elle se situe et où

elle situe les élèves lorsqu'elle construit l'adresse. Je rappelle ici que l'adresse désigne le mouvement de destination du texte, qui engage un travail psychique et littéraire : la singularité de leur intimité est travaillée à la fois psychiquement et littérairement. C'est bien ce double mouvement qui m'intéresse ici. Connaître le cadre donné par l'enseignante va permettre de lire ensuite les traces de l'apprentissage des élèves suivis.

Comme on l'a déjà vu, Viviane rappelle souvent l'importance qu'elle soit étonnée. « *Viviane à Soleil : non je veux pas lire... une fois que vous êtes dans le sujet je ne lis plus après / Soleil : vous l'avez pas du tout lue / Viviane : c'est la surprise... c'est vrai que je n'ai pas lu le tien* » (C6- 36 : 58 à 37 : 01). Son principe d'enseignement dans les trois dernières séances repose sur une lecture sans la chute de sorte qu'elle soit -elle- surprise. Pour autant si elle la découvre bien souvent, elle tâche de le faire tardivement, car elle vient souvent lire plus d'une fois les nouvelles des élèves, malgré ses déclarations. L'adresse, c'est Viviane, ce n'est pas, plus généralement, le lecteur.

Qui représente Viviane ? L'option de recherche -ici la Didactique Clinique- a pour usage de nommer par leur prénom les acteurs des situations d'enseignement/apprentissage. En tant qu'enseignante, elle est support de la fonction symbolique. Métaphore paternelle, elle engage les sujets dans l'Autre, le langage. Et en tant que support, elle porte, elle n'est pas.

Avec RSI, Lacan articule la catégorie du père et en distingue trois ; le père réel, le père imaginaire et le père symbolique. Si Viviane est une enseignante qui est une métaphore du père, on peut penser sa complexité à travers ses trois pères. Cela place donc Viviane chez les élèves, de la façon suivante.

- Elle est Viviane réelle, présente dans la classe.
- Elle est Viviane imaginaire, celle qui va être objet d'identification au sein des fantasmes, elle est entre autres identifiée au père tout-puissant et menaçant du complexe d'Œdipe, et cela au-delà de son sexe.
- Elle est Viviane symbolique, soit la loi, le langage, pensés de façon générale et abstraite.

Dans son discours Viviane singularise fortement l'adresse : « *ah oui ... pas mal ça ... oui je vois non mais quand tu m'as dit...ah c'est bien ça ... mais va falloir que tu... ah c'est bien ça... ah c'est bien ... j'avais un élève aussi qui m'avait écrit une ...* » (C4- 42 : 23 / *Viviane à un élève*), « *y avait aussi une élève qui m'avait écrit une histoire de deux fleurs qui étaient sur un balcon elles les avaient fait passer pour deux voisines* » (C4- 43 : 46).

L'élève n'« *écrivait* » pas en français, il « *m'avait écrit* ». La grammaire nomme ce pronom complément d'*attribution*. « *Il m'avait écrit une histoire* » - comme « *il m'avait déchiré son pantalon tout neuf* » - résonnent telle une affaire interpersonnelle, une bêtise entre mère et fils. L'adresse est dessinée ici à un ambigu A/autre.

Elle se positionne également comme je-auteur pensant à son lecteur : « *attention j'essaye de surprendre le lecteur aussi gardez ça en mémoire essayez de surprendre le lecteur que le lecteur se dise oh !* » (C2- 01 : 22 : 59).

Mais elle se positionne aussi comme je-lecteur/élève, qui évolue en « *on* » globalisant tout la classe : « *et ah bah du coup je vais relire ma nouvelle parce que j'avais pas du tout pensé à ça ... comme «Lucien» qui*

aurait cru que c'était un bébé qui était en train de naître et après on relit la nouvelle et on se dit ha c'est pour ça qu'il flotte dans l'eau c'est pour ça qu'il souffre ha c'est pour ça qu'il voit la lumière au bout du tunnel et que ses poumons s'embrasent ah oui j'ai compris » (C2- 01 : 21 : 22).

La valse des pronoms marche à trois temps : « c'est fait exprès pour pour vous mener sur une piste qui voilà qui résiste mais qui n'est pas la oui voilà mais ça mais c'est super intéressant parce que on se rend compte après qu'on s'habitue à penser d'une certaine manière tous et que il y a une autre fin envisageable et c'est super intéressant se dire tiens c'est vrai pourquoi j'ai pas pensé à ça pourquoi j'ai pas pensé comme ça c'est très très très intéressant ça » (C2 - 01 : 22). Le VOUS de l'enseignant-qui-sait glisse au ON globalisant et atterrit au JE du lecteur. On retrouve cette même valse au sujet de l'importance de la surprise : « oui alors ça peut être ça ... alors ça c'est très très bien si vous y arrivez à rédiger ça ça va être les deux premières nouvelles qu'on va ... qu'on va étudier d'abord ... mais la chute aussi peut être surprenante on peut se dire tiens j'avais pas pensé à une telle chute quand j'avais lu cette nouvelle j'avais pas pensé à ça ... ça doit être tout simplement surprenant » (C1- 07 : 20).

En outre, Viviane parle aussi en tant que NOUS-lecteur manipulé : « ça c'est une bonne idée Audeline... tu vois tu nous trompes en fait » (C4 - 01 : 19 : 02) ; « la chute nous avons en fait été trompés sur ce qu'on avait cru... et c'est là où on relit la nouvelle et on se dit ah mais c'était donc ça : ouais l'histoire des deux tigres c'était pas des prisonniers c'était des tigres » (C4- 01 : 15 : 38).

Voyons encore un autre exemple et classons les diverses positions convoquées dans le discours de Viviane avec les cas que j'ai soulignés ⁷⁰:

« Viviane : [...] je veux faire croire aux lecteurs que je raconte une histoire et je les mène par le bout du nez tu veux lui faire croire que je parle de quelque chose qu'il imagine... et en fait dans ma chute... je lui dis eh bien non... c'était pas ça... c'était pas ça que je racontais c'était autre chose... je le surprends... pensez à cette jeune fille qui va se marier ... on l'amène à droite à gauche... elle enfille une tenue blanche... tout le monde lui demande si ça va... elle se retrouve seule dans sa chambre etc. on croit qu'on va l'opérer...voilà... un grand un grand personnage avec une blouse lui parle... on a l'impression que c'est le médecin mais en fait c'est le jour de son mariage [...] nous on a cru qu'elle allait se faire opérer... parce que c'est écrit d'une telle manière... c'est écrit d'une manière... qui fait que ...on va croire nous qu'elle se fait opérer ... ça veut dire que vous menez le lecteur par le bout de la plume en fait... par le bout de votre stylo... il faut que vous... que vous compreniez comment cet exercice-là... je l'amène sur une fausse piste ce lecteur... et je lui dévoile/ Blow : à la fin/ Viviane : à la fin... heu... quel est quel est le sujet de ce dont je parle vraiment quoi... et du coup quand il lit la fin le lecteur il se dit... ah mais c'était ça... par exemple dans le cas du mariage là... moi je pensais que c'était une opération ... elle va se faire opérer machin c'est le grand jour elle se marie ah elle se marie ah je vais relire la nouvelle et là je vois tous les indices... en fait les indices ce sont les points communs entre les deux situations qui n'ont rien à voir l'une avec l'autre hein ... essayez de voir quels sont les points communs que vous pouvez... que vous pouvez trouver entre les deux situations » (C5- 01 : 25 : 41 à 01 : 27 : 26.).

⁷⁰ D'autres cas ne sont pas traités dans le tableau, car ils répètent un cas identique qui les précède, par exemple « je veux faire croire aux lecteurs que je raconte une histoire et je les mène par le bout du nez ». « Je les mène » est de même nature que « Je veux faire croire ». L'objectif est de repérer la diversité des positions et les moments de leur changement.

Situation	Fusion avec élèves	Groupe des élèves	Viviane
Lecteur	« on a l'impression » ; « nous on a cru » ; « on va croire nous »		« moi je pensais que » ; « je vais relire »
Auteur		« vous menez le lecteur » ; « essayez de voir »	« je veux faire croire aux lecteurs que je raconte » ; « je lui dis » ; « je l'amène sur une fausse piste ce lecteur... et je lui dévoile » ; « ce dont je parle vraiment quoi... et du coup quand il lit la fin le lecteur il se dit... »
Situation d'enseignement/ apprentissage hors pratique d'écriture		« pensez »	« pensez » ; « essayez de voir » (car l'impératif suppose un JE ordonnant à un VOUS ⁷¹)

22 positions des acteurs de la situation d'enseignement/apprentissage dans le discours de Viviane.

Viviane se situe tantôt en tant que lecteur tantôt en tant qu'auteur, tantôt en tant qu'enseignante. Tantôt elle fusionne par le ON avec la classe, tantôt elle exige en tant qu'enseignante VOUS + impératif présent. Et elle conjugue ces variables ensemble, sauf pour deux possibilités :

- Son discours ne convoque pas les élèves seuls en tant que lecteurs. Les trois derniers cours ont montré qu'ils l'ont été et ont été surpris. Elle n'a sans doute plus besoin de revenir sur ce point au cours 5 ;
- par contre elle reforme un groupe fusionnel en situation de lecteur,
- pour étayer ensuite le travail d'auteur par l'illustration de sa situation singulière de lecteur ;
- son discours ne convoque pas non plus la position d'auteurs dans la fusion Viviane + élèves. Car ici l'écriture est individuelle, c'est bien une aventure singulière.

183

Que dire de l'intrigant « *tu veux lui faire croire que je parle* » ? Là Viviane se positionne comme sujet agi par l'élève. Viviane met son écriture au service de l'élève. Ce détail infime ne doit pas amener à une conclusion, mais cela fait penser à sa difficulté à s'autoriser à écrire, elle serait un sujet qui n'écrit que si l'autre le peut ou alors un sujet qui n'écrit que pour l'autre qui ne le peut pas aisément : « *« je demande à la classe de m'aider justement à faire une correction au tableau »* (E1-06 : 29).

On voit donc que Viviane danse sur les positions et fait visiter les places possibles liées à l'adresse. La situation didactique fait également émerger l'adresse, d'une part en raison de la consigne de la chute qui exige une double lecture et donc de constamment se mettre en position de lecteur pour être un auteur efficace.

D'autre part, elle la fait émerger, elle utilise intensément la réécriture durant les trois dernières séances. « *La réécriture produit un passage entre une position passive et active. L'auteur décide de reprendre à*

⁷¹ Au vue de la bi-polarité des pronoms personnels, selon Benveniste. Le locuteur JE impose l'allocutaire TU (ou VOUS).

son compte ce qui a surgi dans son premier jet, de l'assumer en le transformant. ». Il va donc particulièrement travailler cette adresse. Et Strauss-Raffy continue : « Il entre dans un processus qui s'apparente à celui de l'enfant décrit par Freud dans le jeu du « fort/da » C'est un mouvement de subjectivation dont il est question. » (Strauss-Raffy, 2004). Le manque-à-être et la division sont au cœur du processus d'adresse, tant du point de vue psychique que littéraire.

La construction de l'adresse de Viviane est un geste professionnel ostentatoire de déplacement : de lecteur à auteur. C'est aussi un geste professionnel discursif : par son discours, Viviane positionne les élèves et elle de façon variée en étayant le changement de place par l'ostension de son propre déplacement de sujet singulier dans les places d'auteur/lecteur. C'est en outre un geste professionnel prescriptif : le sujet-élève écrit à Viviane, sujet enseignant ambigu : père(s) réel, imaginaire et symbolique. C'est enfin une situation didactique spécifique – la visée de la double lecture et la réécriture – propre au travail de l'adresse.

3-Ambigüité de l'exercice entre formatif et sommatif

3.1-L'option temporelle

L'écriture de la nouvelle est formative : en écrivant l'élève fait son apprentissage, et elle est sommative, c'est l'objet de l'évaluation, le texte produit sera noté : « Viviane : mais c'est noté relevé noté coef deux / Soupir de la classe / Viviane : et les meilleures exposées au CDI / X : maintenant... aujourd'hui-là ? / Viviane : non pas aujourd'hui... non non dans 15 jours » (C3- 27 : 12 à 27 : 17).

Cette double caractéristique a un effet sur l'adresse. Viviane est à la fois lectrice, à la fois celle qui note. On se rappelle la singularisation de son institutionnalisation, par exemple : « vous pouvez vous avez la possibilité d'écrire de rédiger votre nouvelle au présent de l'indicatif ça sera certainement beaucoup plus simple qu'utiliser de l'imparfait du passé-simple pourquoi ? » (C2- 41 : 01). Cette forte pression sur l'option temporelle favorite est poussée par la menace de la note. L'adresse est dirigée : l'enseignante Viviane attribuant une note : « pas toutes hein on va dire et des fois c'est très très moche et j'ai peur que ça pénalise à la fin heu les points quoi ça va parasiter ma lecture et du coup heu voilà vous voyez bien qu'ici à travers cette nouvelle que vous pouvez rédiger au présent de l'indicatif tout simplement donc c'est le plus simple c'est vraiment le plus simple donc c'est un conseil que je vous donne après ... si vous vous (inaudible) aux temps du récit allez-y mais à vos risques et périls » (C2- 41 : 36).

D'abord, faisons un détour : « pénaliser les points » est une expression incorrecte qui doit être expliquée venant d'une enseignante de Lettres maîtrisant très bien la langue. Pénaliser les points est-il un moyen d'éviter de pénaliser les élèves, ce qui aurait été la tournure attendue ? Viviane le dit : « j'ai peur » et avance doucement. Elle euphémise. « Pénaliser les points » est lié à « parasiter ma lecture ». L'adresse, c'est bien Viviane qui lit et note : « pour moi oui (rires) ... pensez à moi... je vous conseille le présent de l'indicatif vous pouvez utiliser les temps du passé pour certains qui sont courageux hein ... et là ça va être plutôt du ? ... passé-simple imparfait... il va falloir savoir se rappeler quand est-ce que j'utilise le passé-simple et quand

est-ce que j'utilise... l'imparfait... donc ça aussi c'est compliqué quand on conjugue heu quand on utilise les temps du passé hein...c'est pour ça que si vous mettez le présent de l'indicatif heu ... c'est plus facile » (C4- 29 : 09).

Ici elle passe à l'argument moral du courage. Bref l'option temporelle appelle au surmoi de l'élève et l'adresse est peut-être celle du père imaginaire tout puissant. En tout cas ce n'est pas un lecteur neutre : il donne des points.

3.2-La durée de l'exercice

Au début Viviane prévoit 3 heures d'écriture : 1 heure au cours 4, 2 heures au cours 5 et ensuite rendu du texte final :

« on va y consacrer donc trois heures... une heure-là de 11 à 12... pardon Alix... et deux autres heures la fin de la semaine prochaine ... évidemment vous pouvez pas tout faire en classe... il va falloir y travailler aussi à la maison... ça tombe bien vous avez un long weekend (rire) » (C4- 34 : 40) ; « et alors à la deuxième heure vous allez commencer à écrire je vais faire heu je vais venir aider ceux qui en ont besoin... la semaine prochaine les deux heures-là on les passe à écrire encore et la semaine d'après... va falloir me la rendre tapée... tapée hein » (C4 - 27 : 20)

Finalement elle aimerait que les textes soient finis le jour du cours 5 : *« Viviane (assez fort) : moi je voudrais arrêter à midi aujourd'hui...vous me le rendez pour mercredi ... parce que on a une grosse séquence théâtre qui nous attend / Luc : oh non / Viviane : ouais ... une grande séquence de théâtre donc c'est pour ça que j'aimerais bien qu'on arrête à midi aujourd'hui et que vous me la rendez pour mercredi prochain. » (C4- 45 : 01 à 45 : 02).*

Mais elle change d'avis dix minutes plus tard : *« après s'il vous faut une séance supplémentaire on fera une séance une heure supplémentaire ah vraiment si heu on sent que c'est vraiment trop trop compliqué pour la majorité » (C4- 52 : 59).* Lors du cours 5, elle utilise finalement les deux heures et ajoute les deux autres heures du cours suivant, futur cours 6.

« Viviane : c'est pas fini ... y a beaucoup de travail encore... mais c'est très original... mais c'est pas fini... je pense qu'on va y passer encore la semaine prochaine / plusieurs voix : ah ouais ah ouais ouais ouais » (C5- 01 : 15 : 22 à 01 : 15 : 34) ; « bon on arrête vous rangez les affaires on continuera mercredi... ceux qui n'ont pas d'idée vous y réfléchissez ... vous venez pas mercredi avec rien » (C5- 01 : 38 : 48).

La date finale est arrêtée : rendre le lendemain du cours 6 la nouvelle, soit 5 heures au total consacrées à l'écriture (+ 1h de présentation de l'exercice) : *« il faut me les rendre... demain... 13h30 » (C6-02 : 23 « vous les tapez cet après-midi et vous me les rendez demain à 13h30 imprimées... demain » (02 : 27).* Elle répètera encore au moins trois fois cette exigence.

Ainsi Viviane s'adapte à la progression des élèves et le cadre prévu de l'exercice n'est pas celui qui aura lieu. Entre les intentions du déjà-là décisionnel et l'épreuve d'enseignement apparaissent des tensions chez Viviane (Carnus, 2001).

3.3-L'honnêteté

Viviane exige de la moralité, elle ne veut pas que les élèves trichent et rappelle ce qui est arrivé autrefois à d'anciens élèves qui ont présenté des nouvelles prises sur Internet.

« Viviane : voilà (rire) en fait j'ai jamais trouvé l'élève que je voulais coincer j'ai jamais trouvé sa nouvelle parce que je pensais que c'était quelqu'un d'autre qui l'avait écrite et par contre j'ai démasqué cinq ou six élèves que je comptais pas démasquer parce que je croyais vraiment que c'était eux qui l'avaient écrite... donc c'était c'était la première année en dix ans c'est la première fois que ça m'arrivait ça m'était jamais arrivé... je crois / Nicolas : comme quoi ça se trouve lui peut-être qu'il était sincère au fond donc heu / Viviane : non c'est pas vrai parce que j'ai appris cette année comme il est parti j'ai appris cette année qu'il se l'était fait écrire heu par quelqu'un d'autre donc il a récolté un 18 et ça m'a fait très très mal de mettre ce 18 là ... bon voilà enfin ... pour heu pour l'anecdote donc n'allez pas sur Internet je préfère heu quelque chose d'honnête... que de que de la tricherie je sais que c'est un travail compliqué et » (C4- 46 : 44 à 47 : 08).

L'injonction « N'allez pas » apparaît à la toute fin après un long récit semé de JE, insistant sur sa déception et la cassure du pacte de loyauté dans l'écriture. C'est que le contrat didactique a été ébranlé. La condamnation morale de la tricherie se fait parfois plus menaçante :

« Viviane : c'est bien ça Nicolas par contre vous gardez votre idée pour vous... pour que les autres aussi heu ... lors de la lecture des nouvelles la découvrent ah oui voilà la chose importante que je voulais vous dire les petits malins de la terminale l'année dernière sont allés tricher sur Internet et oui (rires) / Nicolas : c'est vrai qu'il faut chercher / Viviane : hé ben ils sont allés chercher des nouvelles écrites par d'autres élèves sans me changer le titre ni une virgule ni rien en plus hein... si vous me faites ça cette année ça sera comme l'année dernière ça sera zéro humiliation devant la classe puisque quand même je vais le dire hein ceux qui ont triché et puis une heure de colle... ne le faites pas car je les connais toutes par cœur celles qui sont sur Internet puisque j'ai passé la nuit entière à les chercher... voilà » (C4- 45 : 28 à 45 : 47)

Les « petits malins » « qui ont triché », « ça sera zéro humiliation devant la classe puisque quand même je vais le dire hein ceux qui ont triché et puis une heure de colle... ». Le volet sadique apparaît. La mauvaise note est une menace pour améliorer le travail. « Viviane qui prend la feuille tout en s'asseyant : hein ? Et Paul exactement pareil et je et Alix C* c'est la même... M* Alix... c'est pareil... c'est la même... c'est la même... vous recommencez parce que ça ne va pas / Luc : je vais recommencer aussi parce que ça ne va pas / Viviane : vaut mieux recommencer que prendre une mauvaise note...c'est comme vous voulez » (C5- 59 : 02 à 01 : 10 : 06).

D'ailleurs la pression de la note rôde toujours en classe, même si ce n'est pas celle de la nouvelle : « Viviane : je rappelle à ceux qui font espagnol ... c'est hors-propos mais heu on a le CCF... lundi / Luc : de quoi / X : espagnol » (C6- 01 : 09 : 59 à 01 :10 : 06).

Enfin la pression est forte, car les élèves n'auront qu'une note en français ce trimestre et Viviane insiste en montrant le péril qu'ils courent à avoir une mauvaise note.

« Viviane à X : alors là c'est noté... en plus ça sera je crois la seule note du trimestre / Nicolas : ouais y aura en plus heu / Viviane : bah oui en plus ... je peux pas heu ... faire un autre contrôle alors peut-être je vais essayer d'en faire...non non non ... enfin...ne soyez pas si surs de vous peut-être que vous n'aurez pas la moyenne / Luc : bah justement ... c'est pour ça / Blow rit / Viviane : je vais voir... je vais faire ce que je peux en tout cas voilà c'est pour

ça qu'il me la faut demain à jeudi c'est pour ça que je précipite aussi un petit peu / Luc : mais c'est c'est quand l'arrêt des notes ? / Viviane : je sais pas » (C6- 01 : 12 : 09 à 01 : 12 : 38).

De même Viviane menace les élèves au sujet des impressions : « inutile d'arriver à 13h30 avec vos clés là en me disant que vous avez pas pu imprimer parce que le CDI est ouvert je vous rappelle hein... donc entre ... 12h30 13h30 il est ouvert au CDI » (C6- 01 : 37 : 55).

En termes d'adresse, être évalué induit une écriture adressée à l'enseignante, le sujet n'écrit pas dans l'absolu, il est assujetti en tant qu'élève à la demande de Viviane, soit à ses exigences déterminées par son institutionnalisation, également dans ses options narratives. Ainsi l'adresse peut être l'Autre de l'Institution. L'idéal du moi et le surmoi peuvent être grandement ébranlés. L'élève écrit quelque chose d'individuel et s'arrange avec le cadre de l'exercice scolaire.

L'adresse et la présentation de l'institutionnalisation de Viviane donnent un aperçu de son enseignement. Je présente une construction du cas de Viviane enseignante dans les annexes pour en savoir davantage (cf. annexe 3). Maintenant on peut aborder la traversée de l'écriture de Blow, puis celle de Luc. Tous deux forment un binôme habituel d'écriture dans la classe.

B-Blow

1-Le déjà-là : d'où Blow écrit-il ?

1.1-Histoire scolaire : « *j'ai un cursus assez particulier* », « *c'est des choses qui arrivent* »

Blow a eu un début de scolarité difficile.

« Blow : moi j'ai un cursus assez particulier donc heu / Chercheure : c'est quoi ton cursus particulier ? / Blow : beh en fait heu... à l'âge de trois ans ... et beh heu... j'étais déjà... j'avais... on a trouvé un trouble du comportement... donc heu j'allais en hôpital de jour entre l'hôpital de jour et l'école / Chercheure : c'était quoi ton trouble ? / Blow : heu je me rappelle plus trop » (E5- 02 : 33 à 02 : 55).

Histoire ancienne, pudeur, méconnaissance peut-être, Blow n'avance pas de motif précis.

« heu... c'est un ... un endroit où y avait des enfants qu'avaient des troubles obse-... des troubles du comportement ... des certains ... qui heu ... qu'avaient des problèmes ... c'-... y en avait qui avaient des problèmes physiques [...] y avait plus d'enfants qui avaient des problèmes de comportement bah ça dépend de quoi y avait y avait des gens qui avaient des troubles de personnalité un peu de tout » (E5- 03 : 32 à 03 : 44).

Il suit donc une scolarité à mi-temps, et l'autre partie du temps, les soins à l'hôpital « avec les médecins les éducateurs les psychologues » (E5- 04 : 13). Le soir il rentre chez ses parents. C'est une période difficile : « eh beh... j'en pouvais plus... j'ai craqué... et heu j'ai arrêté d'aller à l'école pendant les quatre derniers mois je crois » (E5- 07 : 07). L'hospitalisation a été ressentie comme une séparation avec ses parents : « Blow : c'était bien quand je rentrais chez moi oui (rire) / Chercheure : [...] ils te manquaient... tes parents ? / Blow : oui » (E5- 04 : 22 à 04 : 28). Puis vers ses 12/13 ans, il intègre une scolarité normale : « chez un ... dans une école heu... dans un collège heu ave- qui s'appelle heu ... la SEGPA voilà » (E5- 02 : 22), « c'est plus spécialisé pour les enfants qui ont du mal et tout ça » (E5- 02 : 31). Mais cette scolarité n'est pas encore normale à ses yeux : elle s'adresse à un public spécifique, tout comme son cursus qualifié de « particulier ».

La transition n'est pas simple : « première année c'était quand même dur hein ... parce que... à plein temps ... de mi-temps enfin presque plein temps aux hôpital à l'hôpital de jour ... à temps par- temps complet à l'école ... ah ... première année c'était dur... mais après sinon ça s'est très bien passé j'ai réussi à ... continuer et là je suis ici en bac pro » (E5-

04 : 46). Il s'adapte donc à cette nouvelle forme de scolarité et arrive à rattraper les enseignements qui ont pu manquer : « et... j'ai été obligé de me débrouiller [...] mais j'ai pas tout eu de l'école » (E5 - 06 : 23), « bon ça va... après heu l'hôpital il me donnait quand même des cours hein [...] mais assez peu [...] c'était que français ou math on va dire » (E5- 06 : 39).

Le passé est pour Blow un temps douloureux qui a laissé des traces et continue de tracer dans ses écrits : « Blow : j'ai vécu quand même la perte de quelqu'un / Chercheure : ouais / Blow : beaucoup de personnes ...que j'aimais » (E1- 07 : 54 à 08 : 02). Blow dessine une perception du monde, marquée par la fragilité

de certains êtres ainsi que la douleur liée à la perte et à l'enfance. Écoutons son commentaire au sujet de son personnage en souffrance dans le 1^{er} exercice d'écriture : « *là la personne on voyait bien qu'au début il souffrait jamais et là un peu de souffrance a fait craquer c'est ... comme un coup de vent sur ... l'arbre qui tombe le plus les pins un coup de vent sur un pin et il tombe et puis* » (E1- 07 : 05). Il y a du fatalisme dans sa vision du monde : « *C'est des choses qui arrivent* » est un leitmotiv dans son discours : « *Blow : c'est comme un pin qui prend un coup de vent / Chercheure : ouais / Blow : c'est des choses qui arrivent* » (E1- 07 : 26 à 07 : 32). L'expression revient quand il explique qu'il a cessé d'aller à l'école durant le primaire : « *Blow : je voulais plus y aller... ni à l'hôpital de jour ni à l'école / Chercheure : ouais... insupportable / Blow : et voilà... c'est c'est des choses qui arrivent* » (E5- 07 : 17 à 07 : 22). Le leitmotiv resurgit à propos d'une élève tombée inconsciente sous nos yeux au démarrage de l'entretien 5 : « *mmm ... c'est des choses qui arrivent ... dans le lycée de temps en temps* » (E5- 00 : 24).

Mais l'avenir sera plus lumineux. Grâce aux stages en SEGPA, il trouve son orientation : « *et j'ai fait heu un stage en aménagement paysager... et ça m'a plu donc heu...* » (E5- 05 : 09). Le lycée choisi lui convient et il y suit deux formations : « *donc voilà et après ben... ben j'ai choisi ce lycée... et voilà cela fait quatre ans que je suis là... parce que j'ai fait un CAP avant... ici et ben ça se passe bien* » (E5- 05 : 58).

Cette orientation n'est pas en lien a priori avec le métier de son père - plombier -, et de sa mère - infirmière - : « *Chercheure : tu ouvres une voie / Blow : voilà... c'est ça... j'ouvre la voie* » (E5- 11 : 27 à 11 : 28). Mais Blow y fait un lien avec son père qui lui a proposé de suivre un stage en plomberie dans l'entreprise où il travaille (avant le stage décisif en paysagisme). L'ordre symbolique impose le fils dans la lignée.

« *et en fait j'ai eu de la chance ils m'ont mis avec mon père* » (E5- 10 : 14), « *bah c'est vrai que c'était quand même une chance... parce qu'il aurait pu me mettre heu bon...bon y avait pas beaucoup d'employés (inaudible) deux autres employés donc heu...voilà soit j'aurais soit y avait les deux autres ou soit en secrétariat secrétariat (il prend une voix particulière et je ris) ... donc heureusement que je suis allé avec lui vers ... et mon père il est un peu partout dans T* donc heu ... donc c'était sympa ... j'ai vu ... des choses que j'aurais jamais vu à T* (il rit)* » (E5- 10 : 22), « *ben un moment... on allait souvent dans les appart... dans les appart... et on allait même dans un endroit où... un endroit délabré* » (E5- 10 : 52), « *un endroit délabré... tout cassé... en bois... mais c'est marrant... c'est un peu d'exploration* » (E5- 11 : 10).

Ce stage est décrit comme une bonne expérience : dans un cadre sécurisant, familial et solitaire à la fois, sans lien avec autrui, tout en offrant une découverte du territoire. C'est aussi le père qui introduit dans le milieu professionnel.

En cinquième et quatrième, il avait pensé également aux métiers de cinéaste ou écrivain.

« *ouais et après voilà j'avais abandonné un petit peu et puis je me suis dis que un métier un petit peu plus simple ça serait peut-être mieux* » (E1- 03 : 28), « *enfin plus heu ouais enfin je trouve que c'est plus simple d'être dehors et de travailler avec la nature que enfin écrire quelque chose enfin créer ... là aussi on crée ... avec quelque chose de matériel ... on crée pas tout quoi en fait on se base sur heu des endroits qu'on a vus quoi que écrire des histoires* »

ça fait un peu pareil mais après heu aussi être cinéaste il faut gérer quoi ... les gens alors que ça je suis pas très à l'aise pour gérer avec tout ça » (E1- 03 : 41), « ouais c'est vrai que l'écrivain il gère tout seul lui » (E1- 04 : 33).

Qu'en est-il du paysagiste ? Gère-t-il tout seul aussi ? *« alors quand il est que employé oui mais après il est patron il gère ... les équipes et tout ça ... c'est surtout le fait de gérer des gens qui me fait plus peur après » (E1- 04 : 37). Côtayer les gens inquiète, l'enfermement aussi. « j'y arrive pas... j'ai déjà essayé hein... j'ai fait un stage en informatique... et je pouvais pas il fallait que je sorte... fallait que je souffle » (E5- 09 : 15).*

Blow semble se connaître et prend ses décisions en fonction de ses « limites ». Ainsi il a choisi le lycée actuel en raison de sa proximité, car il ne voulait pas aller en internat. *« heu non... j'ai pas j'aime pas trop être interne en fait ... c'est psychologique ça... c'est juste que j'ai peur... j'ai peur des autres un peu donc...[...] on va dire que j'ai préféré un endroit où on est ... je suis proche de chez moi » (E5- 05 : 41 à 05 : 33). Il se dit timide, « parce que je suis pas très à l'aise à l'oral et surtout quand y a beaucoup de monde en fait » (E1- 00 : 17), « c'est mon vécu qui fait ça quoi » (E1- 00 : 30). Cette difficulté avec autrui peut le pousser à fuir à l'extérieur comme à se replier sur soi.*

Blow se révèle doué en badminton au lycée : *« c'est vrai que en pour le badminton je me débrouille... je me débrouille... là j'ai descendu du classement parce que j'ai perdu contre le septième donc je suis devenu septième et ouais c'est j'ai un bon niveau en sport on va dire » (E3- 00 : 46) et pourtant : « ça paraît bizarre... je fais pas trop de sport hein je suis plutôt quelqu'un qui joue aux jeux vidéo ou aux jeux de cartes donc heu c'est vrai que en sport je me débrouille mais je suis pas fort fort » (E3- 01 : 06). Ici l'informatique via les jeux vidéo l'attirent à l'intérieur de la maison, quand le stage informatique lui donnait envie de sortir. La peur d'autrui se révèle encore quand Viviane évoque l'activité théâtre à venir : « Blow glisse sur sa chaise en mimant le désarroi/ Viviane : cachez votre joie là » (C5-45 : 20).*

Blow a traversé une scolarité difficile, commencée avec l'hospitalisation de jour. Le raccrochage vers un milieu scolaire traditionnel se fait avec succès en passant par la SEGPA, le CAP et aujourd'hui le bac pro. Par ailleurs, la séparation, le deuil marquent Blow qui en parle aisément et écrit aussi dessus. L'écriture - on y reviendra plus tard - est un mode d'expression important pour Blow et il y exprime sa vision sombre du monde. Enfin il semble avoir besoin de son cadre familial et craint le contact avec autrui. Son orientation s'est faite en fonction de cela. Le paysagisme, c'est de la création, c'est aussi la possibilité de ne pas avoir à gérer les relations avec autrui, c'est enfin la possibilité de souffler dehors.

1.2-Rapport à l'écrit et au savoir : « *mettre des mots à ses rêves* »

1.1.1-Rapport à la lecture

Comment Blow lit-il ? *« j'ai des périodes où je lis et des périodes où... je suis dans les jeux vidéo... y a des périodes donc ça dépend des périodes et des jours » (E6- 02 : 19), « beh... je lis beaucoup beaucoup beaucoup » (E6- 02 : 32), « enfin je dis beaucoup... c'est quatre à cinq heures dans la journée quoi » (E2- 02 : 38). Lecteur compulsif, il navigue avec le temps scolaire. « donc c'est souvent pendant les vacances et là je crois que c'était pendant les vacances de décembre... ouais les vacances de décembre » (E6- 03 : 06), « là ?... heu...j'en ai*

lu...heu... alors en plus c'était donc là c'était une dizaine je crois... de tomes...de tomes de mangas...donc heu que je lisais » (E6- 03 : 13), « j'étais à fond dessus... fallait que je sache la suite » (E6- 03 : 26).

Il a le gout de l'intrigue, mais l'image est importante pour lui.

« bah parce que en fait un roman ... ça fait un peu ... trop ... heu ... trop de lignes ... enfin ça fait ... ça donne pas envie en fait le roman quand je le lis en tout cas ... quand y a des images qui illustrent un peu qui illustrent au moins un petit peu là ça donne un peu plus envie de lire ... voilà ... c'est que c'est que des mots » (E6 - 03 : 54), « j'aime le mélange des deux ... ouais » (E6- 04 : 16), « quand il y a que des images en plus non plus j'aime pas... le mélange des deux ... fait que j'aime » (E6- 04 : 20).

Soutenir une lecture longue est difficile et l'image a un rôle important dans la construction du sens de la lecture. Cette faculté de l'esprit à se représenter des images, Blow en souligne d'ailleurs l'importance chez lui. « ouais comme heu j'imagine souvent des histoires que je crée moi ... après quand je lis un livre j'arrive facilement à m'imaginer l'histoire » (E1- 02 : 53).

Et pour Blow, l'écriture et la lecture sont les deux côtés de la même pièce, celle de l'écrit ou peut-être celle de l'histoire – raconter -, ou peut-être encore celle de l'imagination. Quand je l'interroge sur sa conception de la littérature, il parle aussi des deux versants : écriture/lecture, auteur/récepteur.

« Chercheure : qu'est-ce que c'est pour toi la littérature ? / Blow : la littérature ?... la littérature / Chercheure : qu'est-ce que ça représente pour toi ? / Blow : le fait d'écrire? ou le fait de... la littérature en général quoi / Chercheure : ouais... comment tu comprends ce mot-là / Blow : la littérature c'est tout ce qui touche heu les livres l'écriture tout ça... heu ouais bah... c'est le fait de se... de rêver mais par l'écriture en fait... enfin moi c'est ce que ça fait...peut-être un peu bizarre de le dire comme ça mais... on met ce qu'on imagine dans l'écriture... dans une histoire qu'on crée des fois de toutes pièces hein... et en fait c'est comme un support... l'écriture et heu les images aussi c'est un support de notre imagination enfin de l'imagination de l'auteur / Chercheure : de la tienne si tu es l'auteur / Blow : ou de la mienne si c'est moi qui est l'auteur bien sûr / Chercheure : et tu parles d'images aussi ? / Blow : ouais parce que ... il y a certains romans où il y a des images qui pourraient illustrer... pour montrer heu comment pense l'auteur » (E3 - 05 : 43 à 06 : 56).

Sa définition générale « détachée » envisage d'emblée l'écrit et le rôle de l'image. Le mot produit une image et l'image appartient au lecteur et « enfin » aussi à l'auteur. Blow a une vision habitée de l'écrit, elle n'est pas seulement théorique, il y voit sa place. Ensuite il complète sa définition par son rôle instructif.

« Blow : mmm ... à part si c'est heu documentaire tout ça...voilà... c'est heu.... c'est on essaie d'apprendre aux autres... ce qui il y a dans la vraie vie... » (E3 - 07 : 09), « Chercheure : pardon parce que là du coup la vraie vie c'est pas la littérature / Blow : il peut y avoir du vrai hein... il peut y avoir des heu des histoires vraies hein qui sont qui sont reprises enfin des histoires vraies par exemple je sais pas... des livres d'histoire qui racontent ce qu'il y avait avant le passé [...] bah des gens qui heu... c'est comme d'essayer d'apprendre quelque chose le passé aux autres pareil y a des livres pour apprendre des choses ... ça c'est pour c'est des gens qui écrivent pour apprendre aux autres ... et après il y a des hist- des... écrits des choses des livres pour apprendre enfin pour é- pour heu pour son imagination ... ça dépend de comment ... de ce qu'on veut faire / Chercheure : ouais / Blow : j'ai un peu du

mal là / Chercheure : non non c'est très clair ... et heu toi tu dis c'est pour rêver ce type de heu la littérature / Blow : c'est vrai que moi ça me fait penser au rêve au rêve le fait de rêver et de ... et de mettre des mots à ses rêves ... parce que nous souvent dans l'imagination on voit des images plus [...] et là c'est de mettre des mots à ces images et y a des mots plus ou moins forts tout ça » (E3-07 : 29 à 8 : 40).

La littérature peut apprendre au lecteur, mais Blow revient à sa première caractéristique : il y a d'abord des images, puis des rêves chez les êtres humains, et ensuite des mots qu'un auteur tâche de mettre. Et c'est à un autre moment que Blow va évoquer ses lectures peut-être moins fictionnelles qu'il a pour trouver des réponses aux questions qui le hantent.

« Blow : c'est vrai que c'est intrigant c'est pour ça ... c'est pour ça que j'aurais souvent je regarde beaucoup plus beaucoup de livres dessus/ Chercheure : tu lis beaucoup de livres sur la mort ? / Blow : oui un peu ouais / [...] pour heu essayer de trouver des réponses bon je sais que je trouverai pas trop non plus parce que on sait presque rien dessus » (E2 - 02 : 02 à 02 : 13).

Blow n'a pas pensé à ces lectures-là quand je l'ai interrogé à ce sujet, pourtant encore ici revient le thème de l'image : Blow « regarde » ces livres. Cela fait songer aux livres qui font lever la tête par un afflux d'idées selon Barthes (1984). Son attitude paraît contemplative. Le Robert définit trois aspects à la contemplation : le fait de s'absorber dans l'examen attentif et généralement agréable de quelque chose et aussi la concentration de l'esprit sur un sujet intellectuel ou religieux. Et Blow semble comme à l'affût de mots et d'images qui nourrissent sa réflexion métaphysique.

« mais bon ... c'est c'est vrai que ça m'intéresse après heu y a pas que ça qui m'intéresse y a tout ce qui est fantastique aussi qui m'intéresse » (E2- 02 : 21), « oui... mais heu au cinéma c'est plus tout ce qui est fantastique médiéval comme j'sais pas Le Seigneur des Anneaux et tout ça c'est plutôt après » (E2- 02 : 33), « c'est des univers fantastiques c'est vrai que ça m'intéresse aussi » (E2- 02 : 44).

Le cinéma des univers parallèles offre en effet les images des histoires liées aux fondements des mondes.

Blow est un lecteur compulsif, il aime les mangas, mélangeant texte et images. Lire c'est comme écrire. Blow envisage cette activité sur les deux plans. La lecture peut être didactique, documentaire ou bien propre au rêve auxquels elle met des mots. C'est donc à la fois des histoires, des images, de l'imagination, c'est aussi une quête liée à ses questions sur la mort.

1.1.2-Rapport au savoir

La dimension existentielle de son rapport au savoir est habitée par cette réflexion métaphysique.

« oui c'est vrai ...c'est le fait la mort moi c'est vrai que ça m'intrigue et c'est vrai que ça ça me passionne ... peut-être pas mais enfin ... ça me pose beaucoup de questions qu'est-ce qu'il y a après ce genre de questions quoi » (E2- 01 : 25), « c'est vrai que c'est intrigant c'est pour ça ... c'est pour ça que j'aurais souvent je regarde beaucoup plus beaucoup de livres dessus » (E2-02 : 02).

Blow lit, mais aussi écrit pour en savoir plus sur la mort. En fait c'est son triple rapport à la lecture, l'écriture et le savoir qui est lié à son questionnement existentiel.

« après bon les accidents de morts tout ça bon ça c'est un peu mon style mais heu » (E3-09 : 35), « c'est vrai que ... les fins tra- oui c'est vrai que c'est des fins tragiques ... mais heu ... c'est pas le fait qui est tragique ... enfin c'est pas le tragique que je cherche en fait ... bein c'est bizarre c'est en fait ... la mort ça dépend de comment on représente ça ... ça peut être soit un renouveau soit enfin ... ça dépend de comment on représente ... ce que la mort on ne sait pas ce qu'y a derrière » (E3-09 : 48) ; « c'est toujours une question que je me suis demandé c'est pour ça que je m'intéresse beaucoup à ce sujet en fait ... je me suis toujours posé cette question et je me la pose encore » (E3-10 : 12) ; « et heu je me dis heu... que c'est pour ça que moi j'écris des histoires sur heu... la mort le fait que y a le paradis et les enfers heu ou que y a la réincarnation ça dépend ouais y a plein de religions qui qui parlent de ça hein... et c'est vrai que ouais... c'est vrai que c'est intéressant enfin c'est intéressant... ouais c'est pas ça heu c'est c'est un sujet qui me ... qui m'intéresse » (E3-10 : 21).

Entre le « tragique » et le « renouveau », la mort le questionne, « ça dépend de comment on représente ça ». Du point de vue institutionnel, son rapport au savoir a été fortement marqué par ses conditions de scolarité liées à son hospitalisation de jour. On a vu qu'il a dû rattraper une scolarité normale sans avoir eu tous les enseignements : « j'ai pas tout eu de l'école », « et... j'ai été obligé de me débrouiller » (E5-06 : 23). L'enseignement à l'hôpital a été limité et par moment très douloureux.

« bon ça va ... après heu l'hôpital il me donnait quand même des cours hein » (E5-06 : 39), « pendant l'hôpital de jour mais assez peu » (E6-06 : 44) ; « c'était que français ou math on va dire » (E6-06 : 45), « ouais et une année ... je me rappelle c'était le CE 2 ... je faisais ... que deux matières ... toute l'année ... c'était la géométrie et la conjugaison ... là où j'arrivais pas ... on m'a fait faire que ça » (E6-06 : 51) ; « eh beh ... j'en pouvais plus... j'ai craqué ... et heu j'ai arrêté d'aller à l'école pendant les quatre derniers mois je crois » (E5-07 : 07), « je voulais plus y aller ... ni à l'hôpital de jour ni à l'école » (E5-07 : 17) ; « bah à force c'est énervant ouais ... surtout quand on fait exactement la même chose ... pendant toute l'année » (E5-07 : 31) ; « donc voilà ... c'est parce que la prof ... bah à l'époque on appelait ça la maitresse beh ... elle voulait pas ... changer son ... fonctionnement... et comme je venais je crois deux jours ... ou trois jours ... à l'école ... et en fait elle faisait ... à ce moment-là quand j'arrivais elle faisait conjugaison et géométrie ... et heu l'hôpital elle retravaillait les choses que j'avais que j'avais du mal à faire ... donc la géométrie et la conjugaison » (E5-07 38).

Le burnout de Blow l'a conduit à la déscolarisation temporaire et l'arrêt des soins. Il s'est replié sur lui-même dans une zone de sécurité. Avec le retour à une scolarité normale, les obstacles ont été surmontés en sixième ont l'a vu, et aujourd'hui il estime ne pas avoir beaucoup de difficultés et même peu travailler.

« Blow : l'école ? ouais heu ça va j'aime bien / Chercheure : les profs tout ça ça te dérange c'est pas quelque chose de trop lourd ? / Blow : non... non c'est pas... le travail tout ça... bon c'est vrai que...bah il faudrait que je me mette un peu plus au boulot (rire) / Chercheure : t'estimes que tu travailles pas assez ? / Blow : heu... c'est pas que j'estime... c'est que... c'est vrai (rire) que je travaille pas assez... c'est parce que... en fait pour l'instant je me repose un peu... enfin ..sur mes lauriers comme on dit... je... parce que j'ai déjà fait un CAP donc j'ai beaucoup de notions que les secondes...les autres n'ont pas » (E6-04 : 27 à 04 : 44).

Il a d'autres atouts. « Blow : donc je connais pas mal de choses... et en plus... et en plus... beh heu... je j'ai un bon j'ai une bonne mémoire... ce qui fait que... j'ai simplement à écouter et réviser une de relire la leçon une ou

deux fois... et allez hop ! / Chercheure : t'as une bonne mémoire ? / Blow : ouais assez bonne mémoire / Chercheure : tu comprends vite aussi peut-être ? / Blow : je comprends ouais je comprends assez vite » (E6- 05 : 03 à 05 : 23).

Si la géométrie - mathématiques de l'espace, de sa représentation, d'images en somme - a été une obsession douloureuse, son rapport actuel aux mathématiques est positif. « par exemple les maths... je suis souvent l'un des premiers à comprendre ouais » (E6- 05 : 25), « oui (rire) je suis assez fort en maths » (E6- 05 : 32). Ses performances sont assez homogènes : « mouais je suis assez global... donc ça va » (E6- 05 : 38). Mais il se sent plus à l'aise en mathématiques : « ouais un petit peu je suis un peu plus maths mais après j'ai un peu... littéraire » (E6- 05 : 43), « ouais... un peu plus maths » (E6- 05 : 48). Qu'est-ce qui lui plait dans cette discipline ? « après heu... plaire je sais c'est pas si ça me plait mais après... je sais que je suis fort là dedans ... mais après heu ...j'sais pas... je préfère c'est vrai que je préfère les chiffres... que les... que les lettres » (E6- 05 : 54).

A quoi lui font penser les chiffres ? « Blow : à des hiéroglyphes (rire)... c'est marrant... les lettres ça fait un peu... un peu moins ...alors que les chiffres/ Chercheure (en même temps) : c'est moins mystérieux ?/ Blow : ouais ouais... et puis il y a le s- le fait qu'il y a des inconnus et tout ça faut trouver un inconnu quoi... faut... les maths ça sert à chercher quelque chose [...] c'est marrant ... moi j'aime bien chercher un peu / Chercheure : c'est ton esprit joueur ?/ Blow : ouais... c'est vrai que j'aime bien... chercher... quelque chose... donc heu / Chercheure : trouver une énigme/ Blow en déformant sa voix : trouver l'énigme... ouais c'est pour ça que... je joue beaucoup aussi des jeux d'énigme... c'est pour ça » (E6-06 : 11 à 06 : 40).

Finalement les images que lui offrent la géométrie ne lui ont pas convenu. A l'opposé, l'algèbre avec l'énigme de l'inconnu lui plait aujourd'hui. Il en aime le mystère, la beauté peut-être, car quand il parle de chiffres et de hiéroglyphes, il semble contempler encore un texte à décoder. Blow est habité par une quête, une enquête, et les mathématiques, le jeu ainsi que certaines lectures satisfont à cette disposition.

La mort, le questionnement métaphysique questionnent Blow et les rapports à la lecture, l'écriture et au savoir s'en trouvent impactés. Le rapport au savoir a été affectée par sa scolarisation à l'hôpital, avec un trop-plein de géométrie et de conjugaison qui ont amené Blow à la rupture scolaire. Pour autant aujourd'hui il a renoué un lien harmonieux avec le savoir et l'institution. Il excelle en mathématiques. Les chiffres - sortes de hiéroglyphes - l'intriguent et forment une énigme stimulante à décoder.

1.1.3-Rapport à l'écriture

Entrons maintenant dans le vif de l'écriture. Blow estime son rapport général à la discipline du français plutôt bon. Le projet de nouvelle ne l'inquiète pas : « Blow : non j'ai pas commencé à écrire j'ai commencé à imaginer... l'écriture je le ferai un peu à la maison pendant les vacances je pense...et après on verra... si ça marche ou pas / Chercheure : t'as des craintes là-dessus ? / Blow : non... pas trop » (E3- 04 : 50 à 05 : 06). De même les travaux menés ne lui semblent pas très difficiles. « Chercheure : comment ça s'est passé la séance d'hier [cours 2] ? / Blow : la séance d'hier bah très bien » (E2- 00 : 11 à 00 : 14). C'était déjà le cas pour le premier cours : « ça s'est très bien passé oui oui on a laissé passer notre imagination » (E1- 01 : 15).

Il n'est cependant pas très à l'aise à l'oral, par timidité et crainte de la réaction vis-à-vis de son propre texte. « mmm ... comme je suis déjà pas à l'aise avec l'oral » (E1- 04 : 51). Il prend l'exemple de sa lecture en classe : « heu oui c'est vrai que j'étais très gêné » (E1- 04 : 59). Il n'a rien laissé paraître : « ouais bah pourtant j'étais heu je flippais beaucoup » (E1- 05 : 09), « je flippais beaucoup quand même » (E1-05 : 17). Qu'est-ce qui lui fait peur ? « beh j'sais pas peut-être la réaction des gens euh ...parce que j'écris souvent des choses assez crues aussi » (E1- 05 : 24).

Lire est difficile, mais écrire lui plait. Car c'est précisément le moyen pour déployer son imagination.

« Chercheure : quand tu dis j'aime bien travailler ... en français à l'écrit ou en général? / Blow : à l'écrit oui à l'écrit ouais ... faire des histoires relier l'imagination et le réel c'est vrai que c'est sympa/ Chercheure : t'en fais souvent en dehors de l'école ? / Blow : j'écris pas trop mais je m'imagine beaucoup quoi / Chercheure : dans ta tête tu te fais souvent des films/ Blow : je me fais souvent des films dans ma tête /Chercheure : tu voudrais être heu cinéaste ou écrivain ? / Blow : mmm c'est vrai que j'y ai pensé un moment [...] Chercheure : tu as déjà imaginé des films dans ta tête ou des livres? / Blow : ouais beaucoup/ Chercheure : ouais ? /Blow : ouais comme heu j'imagine souvent des histoires que je crée moi ... après quand je lis un livre j'arrive facilement à m'imaginer l'histoire » (E1- 02 : 05 à 02 : 53).

Blow aime imaginer au point de penser à des carrières artistiques : « j'avais pensé ça j'étais au collègue j'crois je devais être en cinquième ou en quatrième » (E1- 03 : 21). Mon questionnement à ce moment n'a pas été assez pertinent, je n'ai pas su saisir l'opportunité de creuser ce point et la réponse reste floue. Pensait-il à cinéaste, à écrivain ou les deux ? On sait qu'il a fait un choix plus pragmatique qui reste créatif : le paysagisme. La certitude à garder ici, c'est encore le gout pour l'imagination, les histoires. « j'écris pas trop mais je m'imagine beaucoup quoi » (E1- 02 : 18). Imagine-t-il beaucoup de choses ? S' imagine-t-il lui-même avec intensité ? Le pronom personnel M' est-il complément d'objet indirect ou direct ? Est-il alors lui-même le sujet de projections variées ?

Il est par ailleurs à souligner que Blow a une pratique d'écriture extrascolaire, même s'il n'écrit « pas trop », « Blow : heu l'écriture beh oui ... c'est vrai que ça m'intéresse beaucoup ... heu parce que en plus en ce moment je crée une histoire un peu ... sur l'ordinateur en ce moment / Chercheure : tout seul ?/ Blow : ouais tout seul » (C1- 10 : 03 à 10 : 15).

Il pratique aussi les jeux de rôles entre amis, il invente l'histoire et la rédige.

« Blow : ah alors en fait c'est une histoire qui est aussi qui fait référence aussi à un jeu parce que je suis en train de faire un jeu ... de rôle ... donc cette histoire c'est le jeu de rôle en fait c'est une histoire que j'invente et après je je retrans (bafouille) retranscris... je / Chercheure : je retranscris/ Blow : voilà ... en fait j'inscris heu l'histoire dans le jeu je joue avec des personnes et et je raconte une histoire en fait et eux sont les acteurs en fait des sortes d'acteurs en fait / Chercheure : d'accord /Blow : c'est un jeu de rôle papier en fait ce sont des personnages imaginaires et eux ce sont les personnages et moi je je mets une ambiance une histoire et eux sont les acteurs ils choisissent leurs leurs leurs actions heu tout ce qui est action et tout ça et moi je je continue l'histoire et je et je change des trucs vu je change un peu mon scénario vu qu'ils font certaines actions que j'avais pas prévues par exemple / Chercheure : et ça tu le fais avec d'autres gens / Blow : je le fais avec d'autres gens / Chercheure : avec

Luc? / Blow : heu pas tout à fait en fait ... Luc on avait commencé mais comme au lycée on n'a pas trop le temps de le faire en fait parce que c'est très long ben je le fais chez moi avec les amis que je connais depuis très depuis très longtemps » (E1-11 : 34 à 12 : 48).

Entre reconstruire et retranscrire, entre des histoires et des mots, Blow « reconstruit ». Sa tâche s'apparente à celle du cinéaste : prévoir des actions pour les acteurs-joueurs, il serait disons scénariste ici. Le timide devient celui qui gère les gens alors qu'il craint le contact avec autrui. Blow a expliqué qu'« être cinéaste il faut gérer quoi » (E1- 03 : 41) alors que « ouais c'est vrai que l'écrivain il gère tout seul lui » (E1- 04 : 33). Mais finalement son activité d'écriture extrascolaire ne ressemble-t-elle pas au travail de cinéaste qui gère ? « les jeux de rôle oui oui c'est un peu c'est un peu ça en fait c'est parce que j'écris une histoire ... et après heu en fait c'est on scénarise un peu l'histoire avec les les personnes qui jouent enfin qui font les acteurs ... en même temps ils jouent ... c'est eux qui décident heu c'qu'il font dans le jeu quoi donc ... » (E2- 09 : 26). On sent une envie de lier avec autrui que l'écriture - activité plutôt solitaire - lui permet ici : « c'est vrai mais là c'est en fait des gens que je connais pas trop quoi comme des collègues ou des trucs comme ça là c'est des personnes que je connais depuis très longtemps en fait j'ai j'ai 19 ans et je les connais depuis 17 ans quoi donc heu » (E2- 09 : 59).

C'est également un moyen de retrouver ses amis et de déployer toute la richesse de son imagination, de son imaginaire même. « c'est eux qui en fait c'est eux qui choi- ils sont dans le personnage et c'est eux qui choisissent leurs actions ... moi en fait je fais juste que par exemple je fais les per- les personnages non joueurs ... par exemple heu je sais pas par exemple y a une personne qui se fait agresser là je raconte une personne se fait agresser dans une ruelle heu la personne dit au secours qu'est-ce que vous faites ... et là ils vont dire bon on passe notre chemin ou on va l'aider » (E2-10 : 13).

C'est sans doute aussi une mode. Luc, son ami et binôme en français, pratique la même écriture extrascolaire de jeu. Ce type d'écriture est étroitement liée au collectif et à l'amitié. On surprend et on rit ensemble. Il suppose un travail d'écoute et la jouissance du texte participe à sa mise en œuvre. « oui (rire) ... on rit beaucoup ... moi beaucoup quand même » (E2- 11 : 19), « c'est vrai mais en fait rire c'est moi qui écris et en fait c'est à l'oral » (E2- 11 : 24), « ils parlent à l'oral et moi je j'écris (inaudible : les paroles?) ... et je raconte l'histoire en même temps que j'ai ... j'ai déjà écrit » (E2- 11 : 29), « alors je crée en premier temps et après heu j'écris » (E2- 11 : 44).

Cette écriture est bien un travail similaire à ceux de la classe, mais Viviane n'en aurait pas connaissance : « je sais pas ... je pense pas lui en avoir parlé à Madame S [Viviane] quoi » (E2-11 : 56).

Blow et Luc ne jouent plus ensemble en dehors de l'école faute de temps (E1- 12 : 48), mais ils sont en binôme en classe de français pour les travaux d'écriture et cette connivence d'écriture fonctionne en classe (cf. annexe 6).

De façon générale Blow aime le jeu : le jeu vidéo en solitaire ou pas, le jeu de rôle entre amis, le jeu de cartes en famille. Malgré la timidité, il recherche le partage du jeu : « je joue à beaucoup de jeux hein je suis bon un joueur... je joue beaucoup aux jeux vidéo ... faut l'avouer » (E2- 12 : 54). C'est une habitude de

famille. « Blow : heu on est plus heu jeux de cartes...(rire) maternel c'est plus les jeux heu... les jeux de société / Chercheure : c'est là d'où vient d'où vient ton gout pour les jeux vidéo ? / Blow : bah un peu quand même parce que au départ c'était des jeux heu de stratégie mais pas les jeux... sur heu ordinateur et tout ça c'était les jeux de cartes et tout ça » (E4- 04 : 53 à 05 : 03). Le jeu se situe dans le calme et le virtuel, il nécessite l'intériorité. « c'est vrai... j'aime les jeux ouais j'aime le très calme tout ça mais bon... je j'arriverai pas en fait pour heu... le fait de travailler dans un en-... travailler dans un bureau ça me plait pas... en fait... pour jouer ça va mais pour travailler non » (E5- 08 : 57). Blow a besoin d'être à l'extérieur, pourtant le sport - il est doué en badminton - ne lui offre pas une occasion de jeu qui lui convient : « je fais pas trop de sport » (E3- 01 : 06).

Blow a besoin d'une sécurité affective avant tout, et le jeu y est conditionné. L'activité ludique permet alors d'être en lien, et aussi de déployer son imagination, comme peut le faire la lecture. Rappelons-nous qu'il alterne les périodes de lecture et de jeux vidéo « y a des périodes donc ça dépend des périodes et des jours » (E6- 02 : 19).

Jouer, écrire, lire, ces activités sont voisines chez Blow, l'imagination, ou plutôt l'imaginaire de Blow peut enfin se révéler. Car quelque chose est déjà bien construit chez lui qui marque son écriture, comme le jeu ou ses lectures. Cet imaginaire se rapporte à la perte et à l'enfance.

« Blow : peut-être que c'est parce que j'ai vécu des choses dures que je raconte ça enfin j'ai pas vécu ça hein mais ... j'ai vécu des choses dures et heu peut-être que je vais les faire transmettre déjà peut-être sur des livres écrits peut-être c'est peut-être ça hein / Chercheure : ses émotions là / Blow : ouais parce que j'ai j'ai pas vécu ça mais j'ai vécu quand même la perte de quelqu'un / Chercheure : ouais / Blow : beaucoup de personnes ...que j'aimais / Chercheure : du coup ça ça marque ça trace dans les textes / Blow ouais voilà » (E1 - 07 : 36 à 08 : 10), « Chercheure : et tu sens que les sentiments ils viennent d'un endroit très précis de ton histoire / Blow : souvent c'est plutôt l'enfance » (E1-08 : 52 à 08 : 56).

Cette imaginaire va donc se construire autour de la thématique de la mort, tant dans le savoir comme on l'a vu que dans l'écriture : « bon les accidents de morts tout ça bon ça c'est un peu mon style » (E3-09 : 35) ; « c'est vrai que... les fins tra- oui c'est vrai que c'est des fins tragiques... mais heu... c'est pas le fait qui est tragique... enfin c'est pas le tragique que je cherche en fait ... bein c'est bizarre c'est en fait... la mort ça dépend de comment on représente ça... ça peut être soit un renouveau soit enfin... ça dépend de comment on représente... ce que la mort on ne sait pas ce qu'y a derrière » (E3- 09 : 48). Blow cherche-t-il à représenter le mort de diverses façons, à renouveler ce qui a été vécu comme ces « choses dures qui arrivent » ? « beh je sais pas peut-être ... peut-être que ça me fascine peut-être c'est vrai que souvent j'écris souvent des fins des fins où à la à la fin la personne meure souvent ... dramatique souvent » (E2- 01 : 03).

On peut parler d'écriture trash chez Blow qui se caractérise par la mort principalement, mais aussi la violence, le répugnant, la souffrance morale, le cynisme aussi. Il utilise des thèmes morbides et repoussants. « Blow : parce que j'écris souvent des choses assez crues aussi / Chercheure : c'est toi qui a eu l'idée de la pendaison ? / Blow : beh j'ai eu ouais l'idée de ça » (E1 - 05 : 24 à 05 : 35). Pour rédiger le pastiche du portrait du cours 2, le binôme ne préserve pas leur personnage. « Blow : qu'est-ce qu'y a j'ai pas

compris / Luc : un truc qui pend (il rit beaucoup) / Blow : ah ah / Luc : c'est ignoble (inaudible) / Blow : un truc qui pend là ... t'écris quoi ? ... » (C2- 51 : 29 à 51 : 40). Le personnage porte des écarteurs aux oreilles : « Luc : (inaudible) genre la fille immonde-là/ Blow : nous ça fait/ Luc : les deux sourcils et en plus on veut faire les lobes qui pendent tu sais ... du coup non sinon / Blow : ouais avec le nez de sorcière » (C2- 54 : 01 à 54 : 20).

Entre eux, ils aiment se faire peur ou se dégouter. « *Luc : tu sucés ton doigt... c'est dégueulasse / Blow : mais ... c'est le compas / Luc : c'est très bon ? / Blow : non c'est le compas... je me suis piqué avec le compas donc ... je vais écrire avec le sang ce soir / Luc : tu écris avec le compas ! ... c'est dégueulasse / Blow : ouais » (C5- 00 : 33 à 00 : 00 : 50).*

L'univers de Blow est volontiers gothique. « *Chercheure : ils ont apprécié ta chute ouais ouais... Et toi tu dis ton cet imaginaire-là moi que j'ai que je vois un peu comme gothique/ Blow : mmm / Chercheure : t'aimes bien les corbeaux les sorcières tu parles de la mort t'as parlé des sorcières hier t'avais ça en projet à un moment donné / Blow : oui le nez de sorcière un peu avec heu [...] avec la verrue et tout on on a dit non on va faire un peu comme les comme les bouledogues on va faire différemment le nez heu/ Chercheure : on va écraser un peu / Blow : rire » (E2- 04 : 08 à 04 : 34).*

Le binôme se complait dans les vomissures : " *et elle me vomis (ses nuggets, digérées (dessous : à moitié) méla?gé a ses cacahètes) dessus » (exercice C2 feuille de Blow). Cet univers trash, gothique est partagé dans l'écriture extrascolaire qui est parfois cynique aussi. Blow donne un exemple d'action des joueurs : « donc ils vont l'aider soit ils vont toper les personnes ils vont dire arrêtez ça tout de suite soit heu ... ils vont les massacrer (rire léger) c'est des trucs comme ça et c'qu'est marrant c'est inattendu en fait parce que on s'attend pas à des réponse comme heu genre ah beh je vais heu tuer la personne après je vais demander à son pote de détrousser au niveau argent ... ç- ça peut être des trucs comme ça ... ça arrive » (E2- 10 : 51).*

Il aime aussi écrire sur les états extrêmes du psychisme. Concernant l'exercice du cours 1 « *mais nous c'était heu précisément sur le thème de la folie en fait » (E1 - 01 : 35) ; « enfin la personne à la fin elle se pend quoi donc heu c'est heu j'aime bien en fait travailler un peu sur le mental des personnages » (E1- 01 : 38).*

Avec cet imaginaire, Blow estime qu'il choque, c'est la raison pour laquelle il craignait la lecture à haute voix : « *parce que heu... c'est ...moi j'aime bien tout ce qu'est trash » (E2- 08 : 08) ; « moi c'est vrai que je choque beaucoup quand je j'écris ce genre de truc » (E2- 08 : 14). L'écriture trash se caractérise par la violence faite au lecteur. Il s'agit de le frapper : « ouais c'est vrai que c'est (inaudible) avec des mots comme ça moi je joue beaucoup avec les mots qui frappent beaucoup comme heu comme les fins les chutes que je fais souvent... dans les... j'aime bien frapper à ce moment-là... et bon c'est vrai que ce genre de fin sont c'est des fins cash quand même [...] c'est des fins brutales et cash que je fais » (E3- 03 : 27 à 03 : 45). Les mots doivent toujours frapper : « *Nicolas : quel titre je vais trouver pour ce genre de nouvelle/ Blow : je sais pas heu ... essaye peut-être de trouver un mot qui frappe heu une phrase qui frappe » (C6 - 25 : 31 à 25 : 34).**

Cette écriture est un élément d'identification pour Blow, avec ses propres tourments et au regard des autres. « *Blow : de toute façon ils savent que je fasse que je fais ...des fins assez trash et que souvent y a ou je répète quand même le même thème / Chercheure : ils te connaissent les autres hein ils t'attendent / Blow : ouais ils savent ils savent ce que je fais... enfin je pourrais peut-être les surprendre avec une histoire vraiment douce*

mais heu ... un peu plus dur... à faire... donc heu / Chercheure : le doux c'est dur / Blow : bah pour moi c'est dur à faire quelque chose de doux et qui finit pas... en horreur (rire) » (E3- 05 : 08 à 05 : 32). On note chez lui une volonté de changer. Ce désir est présent aussi dans l'écriture extrascolaire :

« Blow : c'est des fins brutales et cash que je fais mais là là l'histoire que je suis en train de faire là j'pense pas qu'y aura des fins cash comme je fais d'habitude... justement quand je crée une histoire là je suis en train de créer une histoire pour le jeu de rôle... et heu j'essaie de faire quelque chose de différent que je fais d'habitude en fait... j'essaie de changer / Chercheure : j'ai l'impression que c'est un souci ça chez toi de te renouveler / Blow : un peu... c'est vrai que j'ai mes habitudes et tout ça même dans la vraie vie j'ai un peu du mal à changer... c'est pour ça j'essaye de renouveler hein... c'est pas facile mais bon... j'essaye » (E3- 03 : 45 à 04 : 10).

Il refuse d'être une caricature de lui-même.

« Chercheure : vous avez ... t'as changé la fin ... la fin au départ tu voulais qu'il y ait un camion qui passe et pourquoi t'as pas eu ... t'as eu envie de changer la fin? / Blow : ben parce que ça faisait trop heu ... parce que moi qu'est-ce que je fais toujours ce genre de fin je me dis ça fait un peu trop cliché on va quand même changer un peu ... enfin cliché envers moi parce que moi je fais toujours des fins un peu... désastreuses » (E2 - 00 : 40 à 00 : 49).

Ecrire donne de la jouissance, C'est d'abord la jouissance des mots : « Chercheure : il y a des expressions qui te plaisent / Blow : oui c'est ça... il y a des expressions qui me plaisent c'est pour ça / Chercheure : t'aimes les mots / Blow : ouais... il y a des mots ouais qui sont sympas donc » (E5 - 17 : 00 à 17 : 04). C'est aussi le rire lié au défouloir, l'écriture devient un exutoire :

« oui se retenir de rire parce que là c'était l'exercice où c'était l'exercice où il fallait ... faire que la personne... n'aimait pas » (E2 - 04 : 40) ; « voilà ... et en fait heu là c'était franchement heu du heu... on s'est laissé aller quoi on a écrit ça quoi... là c'était... heu défouloir complet au niveau méchanceté » (E2-04 : 51) ; « c'est pour ça à chaque fois on mettait tout ce qu'on pouvait tout ce qui nous faisait rire on essayait de le mettre » (E2-05 : 05).

Cette jouissance du texte est aussi conditionnée par l'adresse que nous traiterons spécifiquement. Mais l'écriture n'est pas que plaisir, l'orthographe pose un problème pour Blow : « Blow : ouais c'est vrai ça que c'est un peu gênant ... je suis quelqu'un d'assez âgé enfin âgé je suis quand même l'un des plus vieux de la classe et ...j'ai des problèmes pour heu de fautes d'orthographe quand même / Chercheure : l'écriture c'est pas faire de fautes? / bah c'est de moins en faire possible j'en fais quand même pas mal donc un peu trop en tout cas pour mon gout » (E1- 10 : 37 à 10 : 55).

Ces questions de langue lui font oublier les autres aspects du français. « Chercheure : ouais... tu penses que Madame S* c'est ça qu'elle aime pas du tout les fautes ? / Blow : non bah... Madame S* ça va les fautes ... si faut... faut éviter d'en faire / Chercheure : parce que elle est prof de français / Blow : oui... il faut éviter / Chercheure : elle est à cheval là-dessus tu crois ? / Blow : non pas tant que ça sinon... mes notes auraient vraiment... baissé / Chercheure : elle regarde autre chose ? / Blow : oui elle regarde autre chose... » (E6- 00 : 50 à 01 : 13). Rappelons que Viviane n'a pas donné de grille critériée d'évaluation de la nouvelle durant la séquence. Elle a par contre longuement précisé l'institutionnalisation du savoir de la nouvelle et insisté sur deux aspects indépendants du genre de la nouvelle, à savoir le dialogue et la pause

descriptive, entendus comme des éléments du contrat d'évaluation, sans se focaliser sur l'orthographe⁷² qui rentrera aussi en ligne de compte.

Soulignons par ailleurs que Blow écrit au crayon à papier comme dans les brouillons. Et son écriture est pâle, peu appuyée. De plus sa graphie n'est pas toujours facile à déchiffrer non plus. Entre le crayon à papier du brouillon voué à être effacé et une graphie peu lisible, la trace physique de son écriture est comme destinée à ne pas être lue. Est-ce une volonté de masquer des fautes ? Elles semblent toujours là à roder sans que Blow puisse les débusquer et cela empêche tout texte d'être enfin achevé, fini, sans reprise possible.

« Viviane : tu as fini Florent hein ? (inaudible) tu vas écrire au stylo s'te plait / Blow : merde / Luc : qu'est-ce que tu veux ça c'est du brouillon donc tu t'en fous...c'est c'est ... tu vas écrire au stylo / Blow : ouais non mais ça c'est le brouillon/ Luc : justement ... le brouillon faut écrire au stylo après tu ratures ... tu auras pas ça après tu vas le retaper / Blow : ah j'avais pas compris... je vais faire tout tout au crayon (il grimace) (inaudible) / Luc : bien bah arrête et continue au stylo là si tu veux faire (inaudible) / Luc échange des crayons avec Blow » (C5- 27 : 00 à 27 25).

J'ai demandé à Blow moi-aussi d'écrire au stylo, les textes que je photographiais étaient très difficiles à relire. C'est que Blow souhaite faire les choses avec soin. Il prend soin aussi de la présentation de ses textes extrascolaires : « après c'est écrit heu ouais j'écris et après je retape sur l'ordinateur » (E2- 11 : 50).

Passons de la belle graphie à la belle écriture. Comment Blow définit-il une bonne écriture, un texte réussi ? D'abord, rien n'est gratuit dans un texte. « Blow : bah oui moi en tout cas dans mon texte.... si on induit un personnage c'est qu'il va servir à quelque chose que ce soit à la fin ou au milieu de l'histoire [...] il va forcément servir à quelque chose... si on l'a pas mis là par là par hasard en fait ... pour créer une histoire » (E3- 01 : 59).

Une bonne écriture doit bénéficier d'un sens clair et cohérent, tout en accédant à d'autres sens. « Blow : une bonne écriture... bah je sais pas... ouais je sais pas ... ça... une bonne écriture heu faut déjà que l'histoire soit cohérente... enfin cohérente ... faut quand même que faut que les autres arrivent à comprendre l'histoire moi j'dis / Chercheure : oui / Blow : comprendre l'histoire... après on peut cacher des choses dedans... dans l'histoire cacher des sens / Chercheure : c'est-à-dire ? / Blow : bah par exemple on peut cacher... un point de vue... que nous on a ... on va dire... avec des mots heu qui peuvent heu plus ou moins frapper... puisque tout mot a un sens... même certains plusieurs... d'ailleurs » (E3- 02 : 46 à 03 : 39).

Enfin on reviendra à sa définition de la littérature qu'il reprend à son compte avec le pronom ON, et NOUS : il s'agit d'imagination, d'images, de mots, et de force : « c'est vrai que moi ça me fait penser au rêver au rêve le fait de rêver et de... et de mettre des mots à ses rêves... parce que nous souvent dans l'imagination on voit des images plus [...] et là c'est de mettre des mots à ces images et y a des mots plus ou moins forts tout ça » (E3- 08 : 28).

⁷² C'est au cours 6 que Viviane précise que l'orthographe sera importante dans le barème. (C6- 01 : 18 : 01 / Viviane)

1.1.4-Rôle de l'oralisation dans les exercices d'écriture

Viviane met les élèves en écriture en binôme durant les trois premiers cours de la séquence, ces textes sont lus à haute voix en classe et l'enseignante en fait un commentaire. L'oralisation devant le groupe n'est pas neutre dans la démarche d'écriture. Récapitulons l'importance de cette oralisation chez Blow (cf. annexe 6 pour une présentation plus détaillée).

Blow ne reproduit pas à l'oral des fautes présentes à l'écrit, comme si celui-ci était un obstacle au discours. Ses compétences langagières apparaissent donc mieux à l'oral. Il craint par ailleurs les fautes laissées sur la feuille alors que Viviane ne ramasse pas les textes.

Malgré sa timidité, Blow oralise, car c'est un défi personnel de prendre la parole en classe. Il explique vouloir combattre sa timidité. Pourtant il craint la réaction des gens en raison de sa singularité, de son écriture « trash ». Mais il va même venir à l'aide de Luc qui ne parvient plus à lire tant il rit. Il aime les rires du public qui sont pour lui le signe de sa réussite. Ce qui compte c'est la classe et il veut garder l'effet de surprise des textes jusqu'au bout.

Blow est en désaccord avec la version « soft » d'une oralisation de Luc, mais il sait rester poli quand même dans cette écriture trash. Il s'agit autant de montrer qu'il aime le trash, que de l'écrire.

Pour conclure, il est difficile de distinguer lecture, écriture et savoir avec Blow, tant son questionnement existentiel habite ce triple rapport. Son enfance douloureuse, marquée par la perte, inscrit Blow dans un questionnement sur la mort : qu'est-ce que c'est ? Quelle forme cela peut-il prendre ? Du coup son intérêt pour la lecture comme son écriture est habité par cette quête de savoir, quête parfois frénétique, de lectures massives alternant des périodes de jeux. En découle un imaginaire construit qu'on qualifie de trash : morbide, répugnant, inquiétant et même cynique qui rend son écriture identifiable aux yeux de tous. Blow aime écrire, aime cette écriture, qu'elle soit scolaire ou extrascolaire, mais regrette toutefois de se répéter et songe à se renouveler. Cela fait partie aussi de sa quête. Joueur, il aime les énigmes. Issu d'un passé semé d'embûches - y compris scolaire et orthographique -, Blow est un être pugnace : frapper, chercher, mais aussi lire, écrire et savoir. Ainsi s'ordonne sa vie, avec lucidité et riche d'un imaginaire construit : des images, des rêves, lourds de significations « puisque tout mot a un sens ».

201

1.3-Rapport à la recherche : « *même si on connaît pas la personne aider quelqu'un ça ça va pas me tuer quoi* »

Blow rend rapidement son document de participation à la recherche, en même temps que Luc, avec qui il forme le binôme habituel d'écriture en français.

Le dispositif de la recherche ne le gêne pas trop, malgré sa timidité avouée. Pourtant la caméra est placée juste devant leur table. Et lors du premier cours, Blow sera un peu troublé. « *y a heu la caméra nous a pas trop gênés que ça on a eu quelques fous rires au bout d'un moment* » (E1 - 00 : 41) ; « *Blow : on a un peu ri un petit peu à un moment et ben après c'est tout après on a pas été gêné on a fait normalement/ Chercheure : vous l'avez oublié le moment la caméra à un moment donné ouais? / Blow : heu oui on l'a oubliée oui* » (E1- 00 : 49 à 01 : 00). D'ailleurs Viviane les rappellera gentiment à l'ordre : « *chut arrêtez un peu là les clowns ... c'est l'effet caméra qui vous fait ça ?* » (C1 - 01 : 11 : 30). Les autres cours se passeront avec moins d'émotions.

Blow a souhaité participer à la recherche « *pour aider quelqu'un donc voilà* » (E1- 09 : 13). « *Chercheuse : ouais ça t'apporterait quelque chose d'aider quelqu'un?/ Blow : pas forcément mais heu enfin moi ça m'apporte de la joie ... d'aider quelqu'un je suis content après / Chercheuse : ouais / Blow : je préfère aider quelqu'un ouais / Chercheuse : oui / Blow : c'est mieux que de rien faire c'est mieux d'aider quoi* » (E1- 09 : 38 à 09 : 52).

Rappelons que Blow a « *le diplôme pour être secouriste* ». L'altruisme est un trait qui lui est propre.

En même temps, le sujet de la recherche l'intéresse : « *heu l'écriture beh oui ... c'est vrai que ça m'intéresse beaucoup ... heu parce que en plus en ce moment je crée une histoire un peu ... sur l'ordinateur en ce moment* » (E1- 10 : 03).

Blow avoue aussi une motivation plus intime. « *mais je me dis que il faudrait quand même que je m'efforce à quand même ... ne plus avoir cette peur déjà et puis c'est pour aider quelqu'un donc voilà* » (E1 - 09 : 13), « *oui mais heu même si on connaît pas la personne aider quelqu'un ça ça va pas me tuer quoi* » (E1- 09 : 32). Il faut dépasser un obstacle et cet obstacle est affecté par un sentiment de danger mortel. Mais ce sentiment est irrationnel. Et aider l'autre compte.

Les entretiens ont lieu dans leur classe de français. En s'installant, Blow se retrouve au bureau de Viviane : « *Chercheuse : donc toi tu disais que t'étais la prof ... à là à la place du prof là ça faisait drôle / Blow : oui c'est vrai que c'est marrant / Chercheuse : parce que ça faisait quoi ? / Blow : ben on a une bonne vision quoi ... après moi je flipperais si hein à la place du prof* » (E1- 00 : 00 à 00 : 06).

La recherche est un moyen de reconsidérer son rapport à l'enseignante, qui est de l'autre côté, celui des adultes. Il semble souhaiter passer enfin de l'autre côté. La recherche serait-elle dans ce mouvement général ? Il faut ajouter que c'est un des élèves les plus âgés de la classe. Il fait aussi preuve de maturité, de lucidité avec lui-même. Blow est d'ailleurs très responsable, toujours à l'heure aux entretiens et plein de courtoisie.

Blow décide de participer à la recherche en même temps que son binôme habituel, et cela malgré sa timidité. Le sujet de l'écriture l'intéresse, il souhaite aider, dépasser ses peurs aussi. Une volonté de grandir, d'avancer dans la maturité semble concourir à cette participation.

1.4-Choix du pseudonyme : Blow, « *fallait que je souffle* »

Durant le très riche entretien 1, je n'ai pas l'occasion de parler du pseudonyme avec Blow. C'est dans l'entretien 2 qu'il propose son pseudonyme aux sonorités anglaises : « *Blow B L O W* » (E2- 12 : 23).

Que signifie Blow en anglais ? Le verbe « *to blow* » se traduit par souffler. Ce verbe désigne aussi les mouvements liés au souffle, au vent. Cela indique également le son des instruments à vent et une respiration bruyante après un exercice. Quant au substantif « *a blow* », il décrit un coup physique, ou de façon imagée une malchance soudaine. Dans cette entrée est signalée l'expression « *come to blows (with)* » : commencer à combattre. Enfin, ces mots sont utilisés dans de nombreuses expressions : 13 entrées suivent le verbe et le substantif. Donc force et violence nourrissent les sens de ce lexique. (Kirkpatrick, Abercrombie & Kemp, 1980).

Blow connaît le sens du mot : « *alors il me semble que ça veut dire souffleur en anglais je crois ouais* » (E2-12 : 23). Et il en retient la forme active : souffl+eur, avec son suffixe latin -atorem, qui indique la position d'agent. Il est celui qui manie le souffle avec sa force et sa violence.

Ce mot a une part de mystère, il est anglais, il est étranger : « *Chercheur : to blow ... anglais / Blow : ouais ça fait anglais en plus j'aime bien / Chercheur : t'aimes bien l'anglais? / Blow : l'anglais? Oui j'aime bien ... je suis pas très fort en anglais mais j'aime bien ouais* » (E2-13 : 30 à 13 : 35).

Ce pseudonyme étranger est effectivement mystérieux et je ne le comprends pas bien au départ : « *Chercheur : comment monsieur ? / Blow : monsieur Blow / Chercheur : Blow? / Blow : Blow B L O W* » (E2-12 : 20 à 12 : 23).

Blow a une habitude du pseudonyme : « *Chercheur : OK t'as un pseudo / Blow : ah moi oui heu / Chercheur : non mais pour le pour le / Blow : ah pour un pseudo là ... heu / Chercheur : t'as choisi un pseudo? / Blow : j'ai pas vraiment choisi heu parce que je sais que moi j'avais joué aux jeux je mets heu moi j'aurais dit monsieur Blow j'aime bien ce mot* » (E2-12 : 0 à 12 : 15). Blow généralise son pseudonyme de jeux à la recherche. C'est donc un signifiant qui a du sens pour lui, puisqu'il réitère son usage. A plusieurs reprises il rappelle qu'il lui convient : « *oui j'aime bien ce nom parce que je mets souvent à la fin de mes pseudos de jeux je mets souvent Blow à la fin j'aime bien* » (E2 - 12 : 30).

Pourtant le fil de son discours insiste sur son désengagement dans le choix originel du pseudonyme : il a « *ah moi oui* » un pseudonyme, mais il ne l'a « *pas vraiment choisi* ». Peut-être ce désengagement souligne-t-il qu'il vient d'un ami : « *je joue à beaucoup de jeux hein je suis bon un joueur ... je joue beaucoup aux jeux vidéo ... faut l'avouer et en fait heu dans toutes mes pseudos ben je mets Blow à la fin parce que j'aime bien ... j'aime bien c'est le surnom en fait que au départ un ami m'avait donné ... au début quand on jouait à un jeu un jeu de rôle là aussi ... et là depuis lors j'me s- je m'appelle comme ça maintenant à la fin en fin de mes mes noms y a Blow à la fin c'est une référence* » (E2-12 : 54).

Finalement je lui propose de modifier un peu le pseudonyme pour le « normaliser » : « *Chercheur : donc on peut mettre peut-être pas monsieur j'mettraï Blow / Blow : oui Blow ça me suffit* » (E2 - 12 : 46 à 12 : 48).

Réfléchir à l'usage du pseudonyme sur internet peut être utile. On n'a pas la certitude que les jeux vidéo collectifs pratiqués par Blow sont en ligne, même si c'est probable. Car c'est sans doute l'usage le plus fréquent et pratiqué par les adolescents aujourd'hui, davantage que choisir un pseudonyme pour la scène ou pour la littérature.

Or le pseudonyme sur internet, qu'il soit de jeu ou pas, a la particularité de faire sens avec le discours qui y est produit : « *Le pseudonyme, qui opère une aspectualisation identifiante du sujet, met en exergue l'ethos discursif de ce dernier et ouvre ainsi vers de multiples interprétations sémantiques. Une mise en série de ces phénomènes montre que le sens se construit en grande partie dans l'espace discursif et que, de ce fait, il y a co-construction du sens et du discours. Il en ressort que les pseudonymes fonctionnent comme des outils de production discursive qui tendent à faire converger sujet, nom et discours.* » (Cislaru 2004). Si le pseudonyme sur internet est outil de production discursive, alors on peut émettre l'hypothèse que le choix de Blow

est plus riche en significations que les commentaires faits au-dessus par exemple, et qu'il apporte avec lui tout un imaginaire. Plus loin, on verra que son rapport à l'écriture est déjà largement constitué et ce pseudonyme semble entrer en cohérence avec son univers.

Pour autant il ne faut pas non plus oublier le sens premier de son pseudonyme. On a vu que Blow a besoin d'espace, qu'il supporte mal l'enfermement. « *j'y arrive pas ... j'ai déjà essayé hein ... j'ai fait un stage en informatique ... et je pouvais pas il fallait que je sorte ... fallait que je souffle* » (E5 - 09 : 15). Autrement dit « I had to blow ». La question du souffle revient avec le rappel de la séquence théâtre à venir. Blow exprime alors son désarroi avec Luc de façon comique : « *Blow : oh non le théâtre ... bah y a intérêt que je sois dans un costume qu'on voie pas mon visage qu'on voie rien / Luc : on va se déguiser en arbre / Blow : voilà je me déguise en arbre... dans mon texte comme ça ... / Luc imite le bruit du vent et Blow fait de même / Luc : tu mélanges tes bras fffffff / Blow : voilà j'ai fait mon texte / Luc : je suis un arbre / Blow : merde il a pas soufflé ... ffff ... fffff* » (C5- 45 : 38 à 46 : 11)

Encore une histoire de souffle. Encore une histoire d'arbre aussi. « *comme un coup de vent sur ... l'arbre qui tombe le plus les pins un coup de vent sur un pin et il tombe et puis* » (E1- 07 : 05). Mais tous les arbres ne sont pas des pins. Et Blow navigue entre la projection sur le souffle et celle sur l'arbre, dans un rapport sadique et masochiste à la fois.

Pour conclure, Blow choisit un nom anglais sous le signe de la force et de la violence d'une force naturelle. Ce signifiant est étranger. Blow se manifeste sous le signe de la différence, comme ses textes. Ce nom lui a été donné par un ami et il l'utilise depuis dans le pseudonyme des jeux vidéo qu'il pratique. Il a valeur de production discursive : sujet, nom et discours convergent, comme dans les jeux en ligne, mais il a aussi le signifiant premier de souffle. Blow a besoin de respirer, de souffler, à travers les pins.

204

1.5-Bilan

En guise de bilan, je propose une synthèse du déjà-là de l'écriture de Blow, à travers sa triple composition, selon Carnus. Le déjà-là est par nature décisionnel, il est une instance qui pré-mâche les décisions à prendre dans la contingence, l'urgence et/ou l'inconscience. Il se compose d'un déjà-là conceptuel, expérientiel et intentionnel.

Déjà-là décisionnel : Blow a une écriture trash qui s'enracine dans la douleur de la perte et de l'enfance, cette signature qui est aussi une identification ne lui suffit plus et il souhaite en changer, il souhaite dépasser quelque chose.

Déjà-là conceptuel	Déjà-là expérientiel	Déjà-là intentionnel
<p>Fatalisme de sa vision de la vie : « Des choses dures qui arrivent »</p> <p>L'écrit, le sien ou celui des écrivains – en tant que lecteur ou qu'auteur – « mettre son imagination », un support à l'imagination, « mettre des mots à ses rêves ».</p> <p>Une bonne écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un sens clair et cohérent, avec d'autres sens possibles. • Rien n'est gratuit, tout compte dans un texte. 	<p>Hospitalisation de jour durant l'enfance, avec cours (burnout scolaire). Réintégration progressive réussie en milieu scolaire « normal ».</p> <p>Orientation en fonction de la proximité et gout pour le paysagisme.</p> <p>Perte de personnes chères.</p> <p>Timidité et peur des gens</p> <p>Bonne mémoire, compréhension rapide. Blow avoue peu travailler, mais il réussit.</p> <p>Il préfère les maths au français, mais il aime écrire. Il s'est pensé cinéaste ou écrivain. Il témoigne de sa jouissance des mots.</p> <p>Présence d'une écriture trash : topos dégoûtant, mort, violence, folie, cynisme.</p> <p>Blow relie cette imaginaire à la perte et l'enfance.</p> <p>Cette écriture l'identifie aux yeux des autres.</p> <p>Son problème : l'orthographe (vu son âge avancé).</p> <p>Ecriture extrascolaire pour des jeux entre amis.</p> <p>Lecteur compulsif, texte et image (mangas), et sur la mort.</p> <p>Gout des jeux (pseudonyme Blow)</p> <p>Ne se réjouit pas de jouer du théâtre</p>	<p>Volonté de choquer et de frapper le lecteur (et soi aussi).</p> <p>Lire, écrire et savoir forment une quête pour trouver des réponses à ses questions existentielles : la mort.</p> <p>Envie de changer, de ne pas être cliché.</p> <p>Accepter la recherche c'est aider quelqu'un et « ça ne va pas me tuer », c'est aussi le besoin de se dépasser.</p>

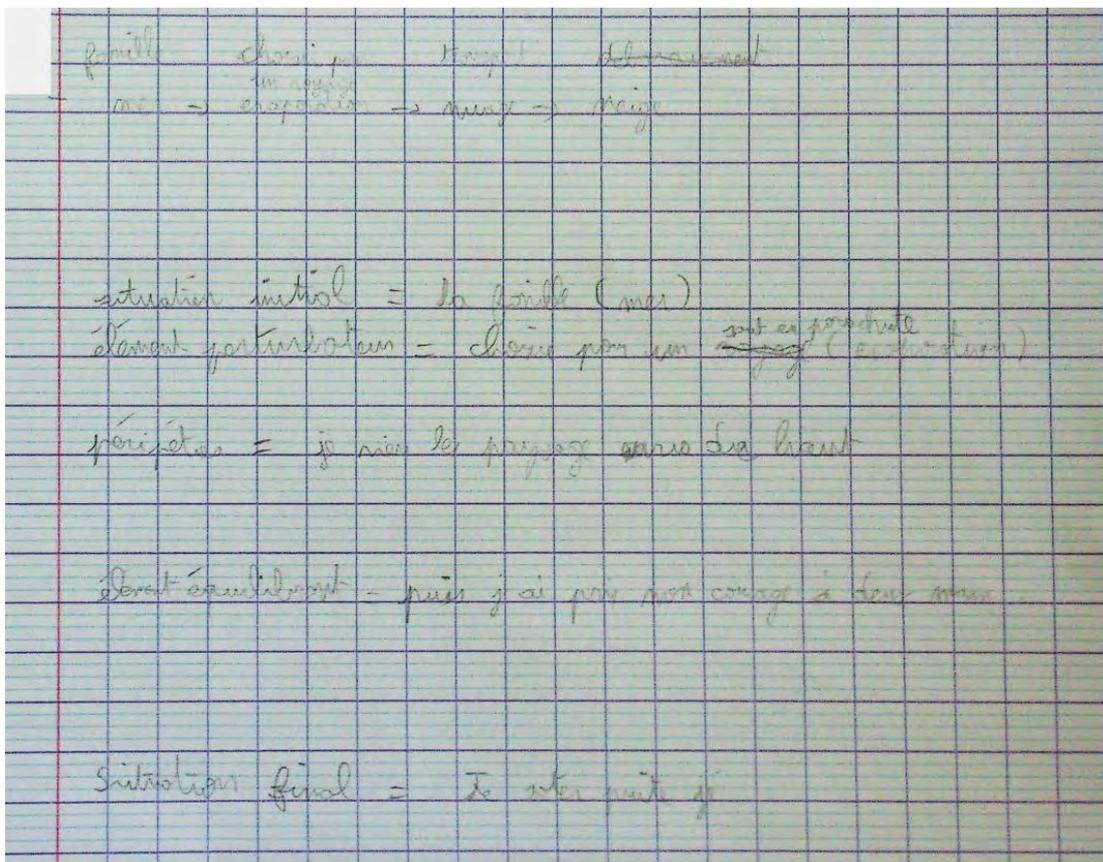
2-L'épreuve

Blow participe et réussit les exercices d'écriture des trois premiers cours sans difficulté particulière. Il entame l'écriture individuelle dans le silence et une concentration qu'il ne quittera guère. Il poursuit son projet du parachutiste qu'il trouve dès le début. Avant d'aborder l'épreuve, voici les diverses versions de la nouvelle de Blow, de sa main et en traitement de texte (un bloc encadré correspond à une feuille), afin de se rendre compte de la matérialité de son écriture. Et tous les textes – y compris les versions finales tapuscrites par les élèves - seront présentés aussi tapuscrits par moi, d'abord parce que la forme manuscrite comme tapuscrite est toujours singulière et ensuite parce que ma version tapuscrite supplantera cette singularité graphique pour vous proposer de vous centrer sur l'autre aspect de l'écriture, à savoir le texte

2.1-Versions de la nouvelle de Blow

V1 de Blow à l'issue du cours 4 du 4 mai 2016

194



24 V1 manuscrite et tapuscrite de Blow

Livret de brouillon.

Bonjour je m'appelle ?, je vis pas loin des coté de l'Atlantique
je suis un individu comme les autres qui se promènent près des coté.
Puis un jour on me choisi pour faire un saut en parachute au
debut je ne voulais pas y aller, puis je me suis dit que sa me fera une
expérience. puis je monte dans le transport qui nous amène vers la zone
de largage j'ai à vue des paysages magnifiques, j'ai vu des villages
minuscules tellement on était haut on avait vu des montagnes. Puis on
arrive à la montagne proche de la zone de largage. Mon cœur commençait
à s'emballer (rature : l'animateur une) la personne qui était à côté de moi
me demandait « es-tu stressé ? »

Famille choisir pour transport (rature : débarquement)
un voyage
_ mer → évaporation → nuage → neige

situation initial = la famille (mer)

élément perturbateur = choisie pour un saut en parachute (rature : voyage) (évaporation)

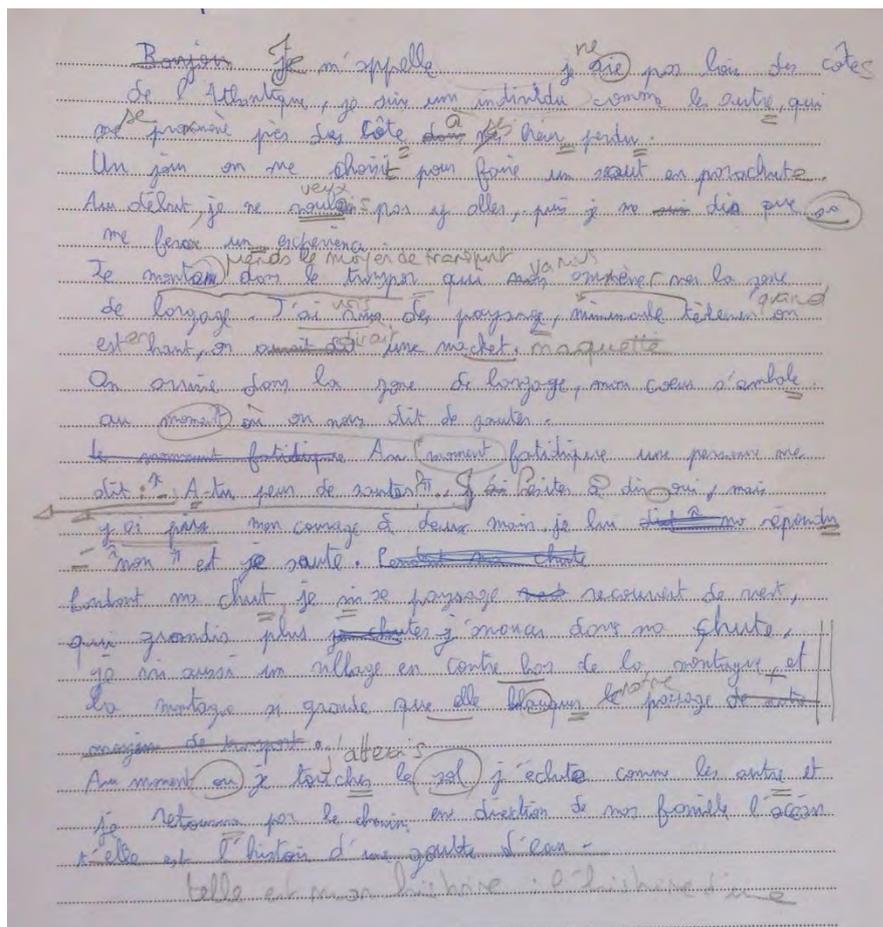
périphéries = je rien ? les paysages vus de haut

élément équilibrant = puis j'ai pris mon courage à deux mains

situation final = je sauterai ?

Bonjour je m'appelle ?, je vis pas loin des coté de l'Atlantique, je suis un individu comme les autres qui se promènent près des coté. Puis un jour on me choisi pour faire un saut en parachute au debut je ne voulais pas y aller, puis je me suis dit que sa me fera une expérience. puis je monte dans le transport qui nous amène vers la zone de largage j'ai à vue des paysages magnifiques, j'ai vu des villages minuscules tellement on était haut on avait vu des montagnes. Puis on arrive à la montagne proche de la zone de largage. Mon cœur commençait à s'emballer (rature : l'animateur une) la personne qui était à côté de moi me demandait « es-tu stressé ? »

V2 de Blow à l'issue du cours 5 du 11 mai 2016



Viviane corrige les fautes de Blow sur sa copie et je choisis de prendre en compte la version de Blow sans les corrections, soit le texte à l'encre. Je considère que ces corrections ne lui appartiennent pas ou pas encore. Elles lui appartiendront quand elles seront prises en compte, ou pas, par Blow lors de la prochaine version de la nouvelle.

208

Bonjour je m'appelle je vie pas loin des côte de l'Atlantique, je suis un individu comme les autre, qui me promnène près des côte dans mes heur perdu.

Un jour on me choisie pour faire un saut en parachut. Au? début je ne voul? pas y aller,. Puis je me suis dis que sa me fer? un experience.

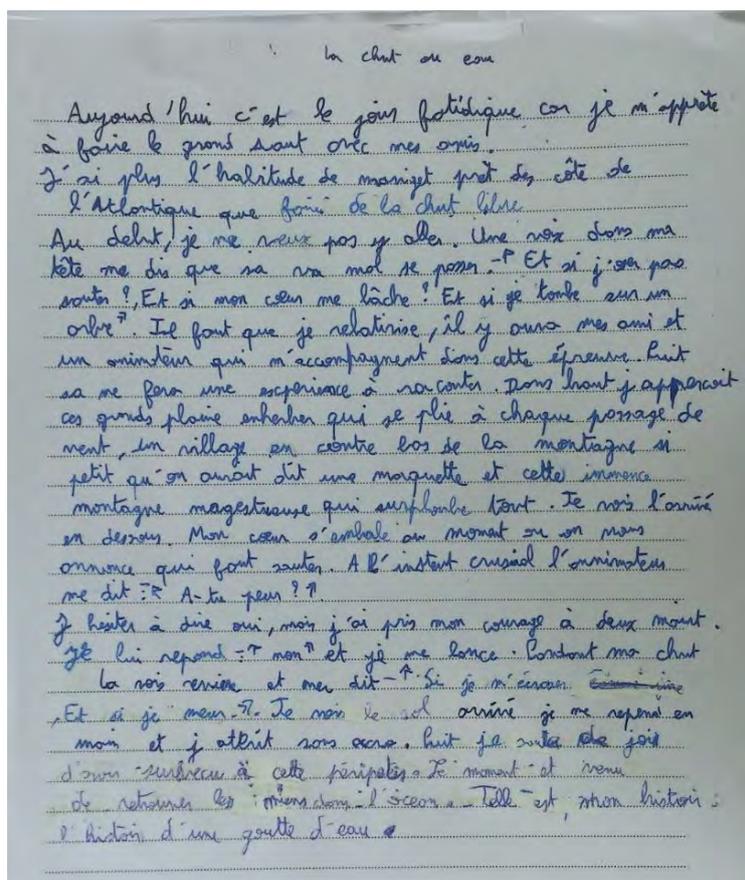
Je mont? dans le transpor qui no?s ammène ver la zone de largage. J'ai vus des paysage, minusscule tèlemen on est haut, on aurait dit une macket.

On arrive dans la zone de largage, mon cœur s'embale. au moment ou on nous dit de sauter.

(rature : Le momment fatidique) Au moment fatidique une personne me dit « A-tu peur de sauter », j'ai esiter a dir oui, mais j ai pris mon courage à deux mains je lui (rature : dit « no) répondu « non » et je saute. (rature : Pende?nt ma chute)

Pendant ma chut je vis se paysage (rature : vert) recouvert de vert, qui grandis plus (rature : je chuter) j'avancer dans ma chute, je vis aussi un village en contre bas de la montagne, et la montagne si grande que elle blauquer le passage de notre moyin de transport.

Au moment ou je toucher le sol j'éclate comme les autre et je retourna par le chemin en direction de ma famille l'océan t'elle est l'histoire d'une goutte d'eau.



La chut ou eau

Aujourd'hui c'est le jour fatidique car je m'apprete à faire le grand saut avec mes amis.

J'ai plus l'habitude de naviger prêt des côte de l'Atlantique que faire de la chut libre

Au debut, je ne veux pas y aller. Une voix dans ma tête me dis que sa va mal se passer. – « Et si j'oser pas sauter ? , Et si mon cœur me lâche ? Et si je tombe sur un arbre ». Il faut que je relativise, il y aura mes ami et un animateur qui m'accompagnet dans cette épreuve. Puit sa me fera une experience à raconter. Dans haut j app?ercoit ces grands plaine enherber qui se plie à chaque passage de vent, un village en contre bas de la montagne si petit qu'on aurait dit une maquette et cette immense montagne magestueuse qui surplombe tout. Je vois l'arrivé en dessous. Mon cœur s'embale au moment ou on nous annonce qui faut sauter. A l'inste?nt crucial l'animateur me dit :- « A-tu peur ? ».

J hesiter à dire oui, mais j'ai pris mon courage à deux maint. Je lui repond : - « non » et je me lance. Pendant ma chut La vois revier? et mer ? dit – « Si je m'écraser (rature : comme une), Et si je meur. ». Je vois le sol arrivé je me repend en main et j'aterit sans accro. Puit je saute de joi d'avoir - survecu à cette péripetis. Le moment - et venu de - retrouver les miens dans – (ou :) l'ocean. – Telle – est, mon histor : l'histoir d'une goutte d'eau.

V4 finale de Blow rendue le 19 mai 2016

Doroppu

Aujourd'hui c'est le jour fatidique car je m'apprête à faire le grand saut avec mes amis. J'ai plus l'habitude de naviguer près des côtes de l'Atlantique que faire de la chute libre.

Au début, je ne veux pas y aller. Une voix dans ma tête me dit que ça va mal se passer :

- « Et si je n'ose pas sauter ?, Et si mon cœur lâche ?, Et si je tombe sur un arbre ? ».

Il faut que je relativise, il y a mes amis et un animateur qui m'accompagne dans cette épreuve. Puis ça me fait une expérience à raconter. D'en haut j'aperçois ces grandes plaines en herbes qui se plient à chaque passage du vent, un village en contre-bas de la montagne si petit qu'on aurait dit une maquette et cette immense montagne majestueuse qui surplombe tout.

Mon cœur s'emballe au moment où on nous annonce qu'il faut sauter. A l'instant crucial, l'animateur me dit :

- « As tu peur ? »

J'hésite à dire oui. Mais je prends mon courage à deux mains, je lui réponds

- « Non »

et je me lance.

Pendant ma chute, la voix revient et me dit :

- « Et si je m'écrase ? Et si je meurs ? »

Je vois le sol arrivé, je me reprends en main et j'atterris sans « accro ». Puis je saute de joie d'avoir survécu à cette péripétie. Le moment est venu de retrouver les miens dans l'océan.

Telle est mon histoire, l'histoire d'une goutte d'eau.

27 V4 finale
manuscrite et
tapuscrite de Blow.

Doroppu

Aujourd'hui c'est le jour fatidique car je m'apprête à faire le grand saut avec mes amis. J'ai plus l'habitude de naviguer près des côtes de l'Atlantique que faire de la chute libre.

Au début, je ne veux pas y aller. Une voix dans ma tête me dit que ça va mal se passer :

- « Et si je n'ose pas sauter ? Et si mon cœur lâche ? Et si je tombe sur un arbre ? ».

Il faut que je relativise, il y a mes amis et un animateur qui m'accompagne dans cette épreuve. Puis ça me fait une expérience à raconter. D'en haut j'aperçois ces grandes plaines en herbes qui se plient à chaque passage du vent, un village en contre-bas de la montagne si petit qu'on aurait dit une maquette et cette immense montagne majestueuse qui surplombe tout.

Mon cœur s'emballe au moment où on nous annonce qu'il faut sauter. A l'instant crucial, l'animateur me dit :

- « As tu peur ? »

J'hésite à dire oui. Mais je prends mon courage à deux mains, je lui réponds

- « Non »

et je me lance.

Pendant ma chute, la voix revient et me dit :

- « Et si je m'écrase ? Et si je meurs ? »

Je vois le sol arrivé, je me reprends en main et j'atterris sans « accro ». Puis je saute de joie d'avoir survécu à cette péripétie. Le moment est venu de retrouver les miens dans l'océan.

Telle est mon histoire, l'histoire d'une goutte d'eau.

2.1-Ecrire dans la classe de Viviane

L'écriture située qu'est cette nouvelle suppose un impact de la présence de l'enseignante Viviane et de son binôme de travail Luc. Je vais rendre compte des éléments en ma possession concernant leur relation à Blow, avant de me concentrer sur le point de vue de Blow et son adresse dans l'exercice scolaire.

2.1.1-Effet du déjà-là, du point de vue et du contretransfert de Viviane

Blow écrit dans la classe de Viviane, avec le déjà-là de l'enseignante que j'ai présenté dans l'annexe 3 de façon détaillée. Comme il écrit sous son regard, je vais ici en rendre compte sommairement, parce que c'est un paramètre extérieur, qui peut compter, mais dont on ignore la mesure exacte.

Viviane note qu'il glisse habituellement toujours une note trash (qu'elle apprécie aussi), mais là elle remarque avec étonnement que c'est tout autre chose qu'il écrit : un texte « *léger et poétique* » (E2-12 : 08). Peut-être a-t-il eu besoin de ce trash en raison de son passé, affirme-t-elle. Par ailleurs elle adopte une attitude particulière à son égard en corrigeant ses fautes et en le lisant deux fois, malgré la règle qu'elle a donnée. Elle établit un contrat différentiel avec lui sur cet aspect. Elle note enfin que Blow demeure toujours aussi studieux, comme ayant besoin de temps, pour réfléchir, notamment pour mener à bien la double lecture. Finalement le gout du trash, le temps nécessaire pour écrire et le passé douloureux forment trois points communs entre eux deux, ce qui tendrait à éclaircir cette attitude protectrice à l'égard de Blow.

2.1.2-Impact du binôme avec Luc

Dans le même esprit, je veux rendre compte d'un autre paramètre extérieur : l'impact de l'écriture en binôme que j'ai traitée de façon détaillée dans l'annexe 6. La situation d'écriture en binôme reste extérieure à l'écriture individuelle, mais l'impact du binôme peut encore avoir un effet. C'est pourquoi il me semble opportun d'en rendre compte

Pour résumer la complexité de la synergie du binôme, on peut dire que Blow et Luc forment un binôme de travail, mais sont au départ des amis. Cette relation est faite d'entraide et d'amour commun pour l'écriture trash qui les place dans une posture sadique envers les autres n'appartenant pas au binôme. Mais cette identité forte est comprise comme celle de Blow par les autres. Entre les deux garçons se jouent des phénomènes d'identification et d'entraide parfois ambigus. Blow le timide aide Luc en difficulté de lecture et joue la carte du trash à fond pendant que Luc lui donne la réplique complaisante de la position soft en classe. Blow demeure la figure dominante d'écriture et d'identité trash que Luc « sadisera » quand il aura pris consistance scripturale et distance.

2.1.3-Au sein de l'exercice scolaire de l'écriture de la nouvelle : « *donc déjà et après je me suis dit* »

a-Institutionnalisation

Le tableau qui suit a pour objectif de voir si les caractéristiques de l'institutionnalisation du savoir de Viviane sont présentes dans la nouvelle de Blow. Sachant que Viviane navigue entre institutionnalisation du savoir durant les premiers cours et annonce des critères du futur contrat d'évaluation, cela donne un idée de l'assujettissement à Viviane dans la singularité de son institutionnalisation, et aussi une idée de la maîtrise du savoir de la nouvelle.

Caractéristiques de l'institutionnalisation et critères du contrat d'évaluation.	Chez Blow
Nouvelle à chute	Oui, double lecture validée au cours 4.
Nombre de signes sans importance, fourchette donnée : 15 lignes à 3 pages (soit entre 1770 et 16 884 signes ⁷³).	1 289 signes. Blow s'inquiète de la longueur au cours 5 et de la brièveté durant l'entretien 6.
Option temporelle : présent	Oui, Viviane pointe le fait qu'il emploie le passé au cours 5, la version 2 commence au présent et effectivement continue au passé.
Dialogue	Oui, sans que Blow s'exprime à ce sujet.
Pause descriptive	Oui, et retravaillée à la demande de Viviane au cours 5.
Titre (voire à indice)	Oui et discuté avec Viviane au cours 6.
Production personnelle	Oui
Orthographe corrigée seul	Non, corrigée par Viviane au cours 5.
2/ 3 Personnages	2 personnages + des amis présents et « les miens » évoqués.
Schéma narratif complet, une seule intrigue	Oui, sans que Blow s'exprime à ce sujet.

28 tableau des caractéristiques de la nouvelle de Blow.

Avec « Doroppu », Blow donne à lire une véritable nouvelle à chute, avec une double lecture qui fonctionne. Les savoirs notionnels liés à la nouvelle sont également globalement maîtrisés, au vu des verbatims. Blow respecte les critères attendus par l'exercice, consciemment, soit avec verbalisation. Observons maintenant quelques aspects d'entre eux.

Orthographe

La nouvelle doit être faite seule, c'est une insistance de Viviane, y compris dans la correction de l'orthographe, qui est un point très douloureux pour Blow. Or ici lors du cours 5, il donne à voir son travail et Viviane se met à corriger elles-mêmes ses fautes, qui plus est, à écrire sur sa feuille. Cette attitude appartient à Viviane et Blow laisse faire. Il y va d'un contrat différentiel dont on ignore si Blow en a la conscience.

Longueur du texte

Blow est sensible à la longueur du texte : « *bon beh moi il faut que je finisse donc ... c'est bon ça va... putain ça fait trop ça fait deux pages* » (C5- 00 : 13). Le texte est trop long au cours 5 et à l'entretien 6, soit lors

⁷³ Espaces compris, je pars d'une page complète comprenant 5628 signes de 118 signes sur une ligne.

du rendu final, il est trop court à son goût : « *c'est pour ça j'étais un peu comme ça putain en fait j'ai rien écrit ... comme ça et donc heu ce que j'ai fait c'est que j'ai grossi l'écriture pour heu* » (E6 - 15 : 47).

En réalité, il semble que sa réaction au cours 5 soit l'expression d'une fierté cachée devant la longueur, car le discours se contredit : « *c'est bon ça va* » / « *putain ça fait trop* ». Mais une fois le texte tapé, Blow est attristé de voir que sa nouvelle est courte et il grossit alors la police de caractère.

Le contrat d'évaluation de Viviane est pourtant souple. Donc il faut chercher ailleurs les motifs de ce souci : « *bah... c'est-à-dire que enfin... l'histoire tient plus longtemps elle a plus d'espérance de vie que ... on met plus de temps à le lire... plus grande espérance de vie.* » (E6- 16 : 06). Son rapport à l'écrit se précise. L'espérance de vie d'un texte se mesure à sa longueur. Il y va d'une pulsion de vie.

Je creuse ce point en rappelant l'argument de Viviane sur la brièveté de « Lucien » (C4- 31 : 00 à 31 : 31). Mais Blow ne se souvient pas du texte : « *Chercheure : tu te rappelles à la fin ... on croit que / Blow : que c'est heu / Chercheure : qu'il va mourir / Blow : ah oui là ouais ... c'est bon je me rappelle ... en fait c'est une naissance en fait* » (E6 - 16 : 46 à 16 : 53). Entre mourir et naître, cette nouvelle se rappelle lentement à lui, ainsi que sa brièveté : « *Chercheure : non elle prend une page / Blow : ah bon... ah ouais c'est je la voyais pas comme ça ... ah bah ça veut dire que c'est bien alors* » (E6 -17 : 08 à 17 : 09).

Ni la thématique, ni la longueur n'ont imprimé son souvenir conscient, pourtant des similitudes existent entre les deux nouvelles, toutes deux courts récits jouant sur l'ambivalence de l'évènement principal, que ce soit la traversée du passage pour « Lucien » ou le saut pour « Doroppu ». La comparaison à cet instant devient pour lui un gage de qualité. La recherche a fait biais, elle a changé son regard sur son travail.

Chute

Abordons un troisième aspect, la double lecture constitutive de la chute : « *Blow tu y es mais heu il va falloir que tu cherches encore plus de points communs hein... entre les deux... facettes de l'histoire* » (C5- 01 :29 : 17 / Viviane). Voici le discours de Blow reformulant cette demande : « *Blow : c'est juste qu'il faut... que je rajoute des trucs / Chercheure : oui... c'est ce qu'elle t'a dit ouais / Blow : faudrait que je voilà... que j'arrive à faire des liens entre... l'humain et... la goutte d'eau* » (E5- 11 : 59 à 12 : 10). Arriver à faire des liens entre l'humain et la goutte d'eau est son travail, littéraire mais aussi psychique peut-être. S'écrire comme entrant dans l'humanité ou y réentrant, finalement, c'est aussi re-joindre :

- les siens littéraires de la goutte d'eau,
- les siens familiaux de l'enfance - et tout le travail psychique que suppose l'écriture comme adresse à un autre psychique - ,
- et les siens scolaires et sociaux de la classe en cessant d'être l'élève auteur trash.

Continuons avec la chute elle-même. Au début, Blow, avec Luc, cherche à écrire la chute que l'auteur a imaginée : « *Luc et Blow serrent les poings comme en signe de victoire et sourient* » (C3- 01 : 35 : 00). Y parvenir est le signe d'une compétence - compétence à lire - et donc cela valide leur travail à leurs yeux. Certes la construction du texte réduit les possibles en termes de chute et trouver une bonne

chute, c'est effectivement lire entre protention et rétention précise Jouve (Jouve, 1993) en se rappelant la théorie de la réception (Iser, 1997), soit trouver la chute réelle du texte. Mais le concept de la chute est ici altéré par la forme de son exercice et son oralisation : trouver devant tous, et devant Viviane, la « bonne » chute.

Blow doit donc écrire une chute et en écrit finalement trois :

- la chute comme forme littéraire, soit celle de la situation finale,
- la chute comme topos littéraire, soit celle du saut en parachute,
- et la chute comme opération fonctionnelle au sens de M'Uzan, soit celle du travail psychique sous-tendu.

Le topos littéraire du parachute est ce qui va permettre de parer à l'accident narratif et psychique : Il supporte textuellement la force de rétablissement aboutissant à la situation finale, en permettant à la goutte d'eau de ralentir sa chute, de rencontrer l'eau en douceur et de fusionner avec, sans s'écraser. Et il supporte textuellement le travail psychique. On pense à des procédés de projection à l'œuvre réanimant les rapports mère/enfant.

Travail psychique et image

Donc la chute est ici comprise, en tout cas traitée, au-delà de la simple chute littéraire. L'homonymie du mot et l'insistance de l'institutionnalisation de Viviane y sont sans doute pour une large part. Creusons ce point encore un peu plus.

« Blow : et je serais rentré chez moi ... non mais ... en fait heu je savais pas quoi prendre au départ ... au départ je cherchais un truc sur heu ... sur le sujet que j'aime qui m'intéresse le plus donc heu ... tout ce qu'est mort vie ... création destruction ... et là j'ai essayé j'ai pas réussi à trouver ... j'ai fait non ça va prendre trop de temps et puis ... c'est pas c'est pas marrant / Chercheuse : oui mais avant ce qui était pas marrant te plaisait ... pourquoi ce pas-marrant-là il est pas intéressant aujourd'hui ? / Blow : bah heu ... j'aime toujours hein ... c'est juste que là ... le fait de ... je ... j'ai pas trouvé ça intéressant en fait... de le faire à ce moment-là ... parce que je me suis dit déjà ça aurait surpris personne ... donc le but de cet exercice c'était de surprendre ... je me suis dit déjà faut que je surprenne ... déjà il faut pas que je fasse un sujet que je fais tout le temps... donc déjà et après je me suis dit ... comme elle veut que ... on fasse un peu ... il faut surprendre la personne par exemple il faut mettre quelqu'un dans la mauvaise piste et après dire à la fin la bonne la réponse ... je me suis dit ... je pourrais faire référence à quoi donc heu ... au départ je suis parti ... je suis parti sur heu ... la folie je me suis dit non c'est très compliqué ... il faut vraiment partir sur du mental là ... (inaudible) ça marque ... je suis pas psychologue ... après heu j'ai regardé... l'eau ... je me suis dit ouais ça peut être sympa ... et après j'ai regardé un autre sujet je m'en rappelle plus lequel c'est... donc et là quand j'ai trouvé l'eau ... je me suis dit ... mmm ... ça peut être une bonne idée ... donc j'ai commencé à faire ... comme le cycle de l'eau en fait ... ça ferait en fait la parachute c'est la pluie en fait » (E5- 23 : 23 à 23 : 55)

« donc déjà et après je me suis dit », Blow met à jour son soliloque : « je me suis dit » est répété sept fois. Il réfléchit sur une ligne temporelle scindée en un avant : « déjà » et un « après », répétés chacun quatre fois. Il en tire une conclusion avec « donc » répété quatre fois aussi. Il s'agit de nécessité avec le

verbe «(il) faut » qui est répété cinq fois⁷⁴. Ce mouvement intérieur de la pensée se vit, se revit, se répète, comme pour souligner et en creuser le tournant, tournant vers une autre issue.

En outre, la logique du discours marque un enchaînement singulier : « *la folie je me suis dit non c'est très compliqué ... il faut vraiment partir sur du mental là ... (inaudible) ça marque ... je suis pas psychologue ... après heu j'ai regardé ... l'eau ... je me suis dit ouais ça peut être sympa ...* »

Quelle logique empreinte son discours ? Cela donne : thème de la folie > nécessité d'une explication mentale > je ne suis pas psychologue > regarder le thème de l'eau. Le troisième enchaînement est intéressant. L'absence de compétence psychologique le conduit à ne pas traiter le thème de la folie, mais celui de l'eau. Cet enchaînement est rationnel, la folie relève de la psychologie, pas l'eau. Mais en même temps il n'y a pas d'argument positif : pourquoi l'eau et pas autre chose ? En fait, Blow est à saisir littéralement « *j'ai regardé* » (répété deux fois) : Blow regarde et voit l'eau. Or son rapport à l'écriture précise qu'il s'agit de « *mettre des mots à ses rêves... parce que nous souvent dans l'imagination on voit des images plus [...] et là c'est de mettre des mots à ces images et y a des mots plus ou moins forts tout ça* » (E3- 08 : 40). Autrement dit, le travail psychique soutenu par l'écriture ne procède pas d'une analyse psychologique, mais du texte même. Et ce texte provient des images.

Quelque chose s'est décidé, un changement, en raison de l'institutionnalisation de l'exercice, très insistant de Viviane sur la chute. Cela a résonné de cette façon chez Blow qui s'en est emparé, comme une incitation au changement : surprendre. Et c'est un triple changement - intérieur, littéraire et social - qui est impulsé par cet exercice, tout au moins concomitant à celui-ci. Le dernier pas du raisonnement consiste à mieux définir ce changement « intérieur », on pense à un changement de position face au savoir dans tous les sens du terme : savoir scolaire, comme intime. Est-ce à dire que le travail littéraire modifie la matière psychique chez Blow, qu'il supporte un travail psychique ? Blow semble effectivement répéter « *l'opération fonctionnelle qui, dans le passé, a permis l'élaboration d'une situation traumatique* » comme le décrit M'Uzan (1977). Et Blow s'essaierait peut-être alors à une autre issue à cette opération : sauter dans le vide, sauter dans l'inconnu, ce qui ne serait pas mortel.

M'Uzan (1977) divise le moment de la création en trois éléments, articulant un mouvement régressif et progressif :

- Élément 1 : né de la régression ayant transformé les pensées en images.
- Élément 2 : qui représenterait la nouvelle situation dans laquelle la régression a placé le sujet.
- Élément 3 : qui traduirait un nouveau mouvement progrédient vers l'extérieur.

Ici Blow revient à une scène traumatique : chute, risque de mort, et transforme ses pensées en images : l'eau (élément 1), à partir de laquelle il va penser autrement cette scène (élément 2), faire œuvre (élément 3) et se tourner vers l'extérieur.

⁷⁴ 4 fois « il faut » et 1 fois « faut ».

En outre, Blow parle avec lui-même de son propre travail littéraire. Cet élève a une conscience mature de son histoire et de son écriture, peut-être son personnage intérieur s'approche-t-il un peu d'un certain type de relation entre l'œuvre et l'auteur comme découverte de soi : « *Quand il (le personnage intérieur) assume parfaitement ses multiples fonctions, l'œuvre se fait à travers une découverte de soi-même, qu'on a pu comparer jusqu'à un certain point avec une auto-analyse* » (M'Uzan, 1977, p. 23).

b-Note

Si Blow semble avoir une proximité avec sa création littéraire, ce n'est pas le cas avec la notation de la nouvelle. L'orthographe l'inquiète. Même s'il sait que Viviane « *regarde autre chose* » (E6- 01 : 13), « *là ça va compter un peu aussi* » (E6-01 : 15). « *Chercheuse : mais vous avez une grille critériée ? / Blow : mmm / Chercheuse : vous savez sur comment vous êtes notés ? / Blow : non... là non on sait pas comment on va être noté... moi je sais pas du tout / Chercheuse : la chute / Blow : ah la chute et tout* » (E6 - 01 : 17 à 01 : 27).

Mon étonnement me fait parler à la place de Viviane et je suppose selon toute vraisemblance que l'institutionnalisation indique les critères de notation. « *Ah la chute et tout* ». C'est de loin que Blow semble relier ces éléments. L'orthographe reste le point majeur de l'exigence de l'enseignante selon lui. On mesure ici tout le lest de son poids sur Blow.

c-Adresse

Variété des adresses à l'autre

Durant l'épreuve, les adresses se concrétisent. Les élèves se lisent entre eux. « *Luc : de toute façon je sais ce que c'est la fin / Blow : oui je sais / Luc : ça c'est bien quand même / Blow : ouais ? / Luc : c'est bien trouvé ... j'aurais jamais pensé à ça... au début j'aurais pas pensé à ça au début quand j'ai lu et gim (? [gim])! / Blow : inaudible / Luc : c'est cool remarque* » (C5- 01 : 17 : 10 à 01 : 17 : 26). Luc valide la chute de Blow et par voie de conséquence, sa nouvelle. En s'en emparant, Luc place l'adresse de fait potentiellement à tous, soit à l'Autre. Cette construction de l'adresse se fait aussi par ce geste d'élève.

L'adresse se construit avec la correction de Viviane, qui du coup rend ce geste difficile. Elle veut vérifier s'ils sont sur la bonne piste - soit discuter de la double lecture -, tout en refusant de lire la fin des textes. Pour autant la connaissance de la double lecture suffit à connaître la chute, si ce n'est la clause : « *oh je vois ton idée... ouh la ouais j'aurais pas dû... j'aurais dû ... j'aurais dû m'en rappeler maintenant parce que du coup ça m'a embarquée dans ton histoire donc heu* » (C5- 01 : 06 : 47).

L'écriture extrascolaire de Blow est adressée aussi concrètement à ses amis. « *ils parlent à l'oral et moi je j'écris (inaudible : les paroles?) et je raconte l'histoire en même temps que j'ai ... j'ai déjà écrit* » (E2- 11 : 29), « *oui (rire) ... on rit beaucoup* » (E2- 11 : 19).

Les adresses sont variées dans l'expérience d'écriture de Blow et le destinataire est toujours considéré comme très important : « *un sujet quand même qui ... qui peut heu ... faire penser aussi à la tristesse souvent parce que souvent quand on perd quelqu'un voilà ... c'est triste* » (E3-11 : 12). Et c'est un peu mal vu d'en parler : « *en général en général ... dans la classe encore ça va... mais moi je le fais avec humour un peu mais heu ... un vrai sujet ... si je parlais vraiment sérieusement ... ils auraient peut-être un peu du mal ...* » (E3- 10 : 55). Du

coup Blow se retient pour la classe (E3- 11 : 09). Il s'agit d'adapter en fonction de l'adresse, même si la mesure de l'adaptation en dit tout autant sur l'auteur que sur le récepteur. Blow reconnaît que « *dans la classe encore ça va* ».

Changer d'écriture, changer d'adresse

Le déjà-là de Blow montre qu'une bonne écriture doit frapper. L'adresse du texte comporte une forme de sadisme. « *bah par exemple on peut cacher... un point de vue ... que nous on a ... on va dire ... avec des mots heu qui peuvent heu plus ou moins frapper... puisque tout mot a un sens ... même certains plusieurs ... d'ailleurs* » (E3- 03 : 09) ; « *ouais c'est vrai que c'est (inaudible) avec des mots comme ça moi je joue beaucoup avec les mots qui frappent beaucoup comme heu comme les fins les chutes que je fais souvent ... dans les ... j'aime bien frapper à ce moment-là ... et bon c'est vrai que ce genre de fin sont c'est des fins cash quand même* » (E3- 03 : 27).

Cette adresse instaurant une relation à caractère sadique l'enchaîne à une facette de lui-même. Blow a expliqué que la classe le connaît comme celui qui écrit trash : « *ouais ils savent ils savent ce que je fais... enfin je pourrais peut-être les surprendre avec une histoire vraiment douce mais heu ... un peu plus dur ... à faire ... donc heu* » (E3-05 : 20).

Blow envisage une autre forme de relation induite par l'adresse empreinte de douceur. « *bah pour moi c'est dur à faire quelque chose de doux et qui finit pas... en horreur (rire)* » (E3- 05 : 32). Mais la conformer, c'est conduire un travail psychique par lequel la répétition de l'opérateur fonctionnel amenant à la scène traumatique est métamorphosée et passe du dur au doux, d'une dynamique sadomasochiste à une relation plus sereine.

Quand le symptôme se crée, il est adressé à l'Autre et la place du lecteur peut se travailler rappelle Strauss-Raffy, ce que fait Blow ici. En questionnant son image d'auteur, il envisage la place du lecteur dans le contrat de lecture qu'offre le texte.

Enfin n'y a-t-il pas une forme de masochisme renversé au cœur de cette écriture trash? Ne s'agirait-il pas d'un sadisme sur soi lié à la culpabilité qui s'adresse ainsi à son personnage intérieur, Autre et adresse de son écriture ?

« *Chercheuse : de la rancœur ? / Blow : parce que on peut être en colère par exemple parce que on n'a pas aidé son ami par exemple un accident / Chercheuse : et on est en colère contre qui ? / Blow : contre soi-même / Chercheuse : on se sent coupable ? / Blow : c'est vrai... moi en tout cas quand j'ai perdu un proche je me suis souvent senti coupable / Chercheuse : ouais / Blow : c'est souvent ça hein / Chercheuse : se sentir coupable / Blow : mmm... ou ne pas accepter le fait que on a perdu cette personne ... et y a beaucoup de choses donc c'est pour ça ... c'est un sujet ... assez ... heu ... délicat ... (E3 11 : 52 à 12 : 21).*

On sait que Blow relie sa violence dans l'écriture à l'enfance, à la douleur et à la perte. Le travail de chute sur la nouvelle de Le Clézio nous donne un indice qui irait dans ce sens.

« *Viviane : alors en fait ... heu ... c'est heu....c'est étonnant parce que ...heu.... d'après vos chutes si on fait une bêtise... faut qu'il y ait une punition derrière ou une sanction c'est ça ? / plusieurs : oh non / Viviane : non vous*

voulez pas sortir simplement le sac à main et voir ce qu'il y avait dedans un lingot ou je sais pas un billet de loto gagnant / Blow : non c'est pas marrant / X : bah y en a une qui est passée l'autre non / Viviane : pourquoi vous avez pas pensé à ça ? / Blow : bah ouais c'est vrai » (C3- 01 : 32 : 41 à 01 : 33 : 10).

Pour Blow il s'agirait d'une punition sadique qui correspond bien à son écriture trash : il écrit à une figure parentale et résout par le langage-symptôme, un conflit. Or c'est là que Viviane montre une nouvelle, de type différent. Est-ce que là se joue son idée d'être différent pour une fois ? Peut-être que la tournure de la séquence avec cette nouvelle de Le Clézio a aussi son poids : « *Soleil : comme c'est une nouvelle chute c'est une fin à laquelle on s'attend pas / Viviane : et ben peut-être pas.. pour le coup* » (C3- 01 : 33 : 20 à 01 : 33 : 23). Le comble de la surprise dans la séquence de Viviane, c'est de présenter une nouvelle sans chute. Le comble devient possible. Pour Blow aussi.

Blow donne les signes du respect du contrat didactique et aussi d'un certain assujettissement. Il construit le concept de chute de façon singulière, d'abord en confondant performance de lecture et d'écriture, puis en glissant dans l'homonymie du mot chute et l'insistance de Viviane. Il s'empare de cet exercice d'écriture qui supporte textuellement un travail psychique. L'adresse est alors un des régions du travail de cette écriture pensée ici comme langage-symptôme. Blow a une expérience d'écriture. Il a déjà construit l'adresse à l'Autre. Elle est soutenue par une figure intérieure. Blow exprime vouloir changer cette relation d'écriture teintée de sadomasochisme. Et la surprise du changement serait triple : littéraire, psychique et sociale. Les enjeux scolaire et social primo, disciplinaire et littéraire deuxio et enfin psychanalytique sont indissociables ici.

218

2.2-La conversion didactique : « *j'avais envie de surprendre* »

On a dégagé les effets inconscients de la dimension située et scolaire de l'exercice chez Blow. Nous allons creuser encore un peu plus ces phénomènes intérieurs avec la conversion didactique, en observant les effets inconscients de la dimension plus strictement personnelle, cette fois : c'est la conversion didactique. Nous continuons toujours à nouer savoir de l'inconscient et savoir intime, avec le savoir-écrire de la fiction.

2.2.1-Génétique textuelle

« *Dans l'ensemble de la production écrite, les brouillons des élèves constituent un corpus qui, comme tout autre, est susceptible d'être étudié par la génétique [...]. En témoigne également le glissement de la dénomination, proposée entre autres par De Biasi, la critique génétique devenant la génétique textuelle.* » (Doquet, 2013, p.38). Voyons comment apparait le texte final de Blow.

Son travail d'écriture se constitue de tâtonnements vers le traitement final de réélaboration de la scène traumatique, virage qui s'amorce dans la version 3.

Tout d'abord, l'intégrité corporelle est en péril. D'étape en étape ce qui semble relever de terreurs enfantines est réécrit. Dans la V1, Blow évoque une évaporation : « *_ mer → evaporation → nuage → neige* » (V1). La mer est ce qui provoque la disparition par évaporation, la mère aussi. La famille est le

premier mot de la prise de note, elle est reliée à la mer et c'est la situation initiale au niveau narratif et au niveau généalogique. D'emblée les deux tableaux coexistent : « *situation initial = la fanille (mer)* » (V1). On notera que l'encre du texte de Blow est au bord de la disparition : son texte est très pâle.

Paradoxalement quelque chose se construit : le personnage gagne en solidité, puisqu'il passe de la vapeur à la neige. Dans la version 2, l'évaporation fait place à l'éclatement, à l'issue de la chute : « *la goutte d'eau : j'éclate comme les autres* » (V2). C'est à partir de la version 3 que la situation finale pense une issue rassurante : « *j'aterit sans accro / V4 : j'atterris sans « accro »* » (V3).

Son cœur réagit de plus en plus vivement à la prise de risque située dans l'écrasement par la chute.

- V1 : « *mon cœur commencer à s'emballer,* »
- V2 : « *mon cœur s'emballer* »
- V3 : « *Et si mon cœur lâche ? Et si je tombe sur un arbre ?* », « *mon cœur s'emballer* », « *Si je m'écraser (rature : comme une), Et si je meurt.* »
- V4 : « *Et si mon cœur lâche ? Et si je tombe sur un arbre ?* », « *Mon cœur s'emballer* », « *Et si je m'écrase ? Et si je meurt ?* »

L'intégrité corporelle est mise à mal et c'est effrayant. De plus, la montagne menace. On remarque que l'épreuve gagne en intensité avec elle, au fur et à mesure des versions.

- V1 : « *Puis on arrive à la montagne proche de la zone de largage.* »
- V2 : « *Pendant ma chute je vois le paysage (rature : vert) recouvert de vert, qui grandit plus (rature : je chuter) j'avancer dans ma chute, je vois aussi un village en contre bas de la montagne, et la montagne si grande que elle bloquer le passage de notre moyen de transport.* »
- V3 : « *cette immense montagne majestueuse qui surplombe tout.* »
- V4 : « *cette immense montagne majestueuse qui surplombe tout.* »

En V1, on parle seulement de l'épreuve du saut, c'est en V2 que la montagne est menaçante. Mais le héros a déjà sauté. En version 3, la grandeur de la montagne apparaît avant le saut sans menace explicite. Renflement maternel et féminin ou élévation phallique, la montagne inquiète cependant implicitement, par son surplomb immense et majestueux.

Troisièmement, l'expression hésitante relèverait d'une explicitation hésitante. Les fautes d'orthographe sont nombreuses chez Blow, mais instables. Par exemple, le mot chute subit diverses graphies : V1 : pas d'occurrence / V2 : « *chute* » - « *chut* » - « *chute* » / V3 : « *chut* » - « *chut* » - « *chut* » / V4 : « *chute* » - « *chute* ». Faut-il faire chut sur la chute ? C'est dans la version 3 que Blow trouve la forme définitive de sa nouvelle, c'est aussi dans celle-ci qu'il fait toujours la faute sur chut/e. Blow est à un moment où il touche peut-être de près l'ineffable.

Assoun (1996, p. 116) souligne la différence entre la littérature qui exprime la vérité par la fiction et la psychanalyse qui la dévoile crument et scientifiquement, à travers l'exemple du meurtre du père chez Dostoïevski « *qu'il ne laisse pas son héros exprimer à voix haute et intégralement tous les secrets de sa motivation.* » (Freud, 2011c, p. 145), à l'inverse de Freud. En termes d'écriture, Blow peut-il aller plus près ?

Passons à un autre mot dont l'usage est un peu curieux, V1 : « *péripéties* » / V2 : pas d'occurrence / V3 : « *survécu à cette péripétis* » / V4 : « *survécu à péripétie* ». Si le terme péripétie en V1 est utilisé dans le

contexte du schéma narratif, il est moins approprié pour qualifier le saut en parachute. Une péripétie désigne un changement imprévu qui marque un tournant. Or ici le saut est prévu. Cela désigne aussi un événement inéluctable. Qu'est-ce que Blow retient dans ce mot ? Son sens d'inéluctabilité ? Son jeu de signifiant homonymique ? Blow raconte-t-il qu'il a péri petit ? Et qu'il a survécu ? Parle-t-il d'un autre saut, sur une autre scène qui a forgé son destin ?

Le texte est hésitant aussi en termes de graphie. V3 : « *La vois revier ? et mer ? dit « si je m'écraser » » / V4 : « *la voix revient et me dit...* ». Dans la première version, Blow fait un lapsus calami, soit un lapsus en écrivant. Il écrit mer au lieu de me. Alors qui parle ? La mer ? Est-ce parce que la mer/mère parle au héros : « *me dit* » – qu'il en est terrorisé par l'écrasement ?*

Prenons un dernier exemple qui relève autant de la graphie que de l'orthographe. V3 : « *- je me repend en main* ». C'est en V3 que c'est expression apparait, et sans le R. Le héros se pend donc à nouveau, au lieu de se reprendre et vivre, comme dans la version 4 ; on se souvient d'ailleurs que la pendaison est un thème privilégié déjà apparu chez Blow. Le choix de la reprise est donc encore ambigu en V3.

Enfin, c'est effectivement avec l'apparition progressive du topos de la main que le héros va se reprendre , V1 : « *élément équilibrant = puis j ai pris mon courage à deux main* » / V2 : « *j ai pris mon courage à deux mains* » / V3 : « *j'ai pris mon courage à deux maint – je me repend en main* » / V4 : « *je prends mon courage à deux mains – je me reprends en main* » .

Le topos prend deux occurrences à partir de la V3. Non seulement il faut prendre son courage, mais il faut aussi se prendre soi, se tenir, tenir son corps, comme dans un intégrité corporelle à retrouver. Le corps se complète d'ailleurs avec l'apparition des pieds très actifs : qui lui permettent de sauter de joie (en V2 il se promène, c'est plus vague).

« *Blow : ben j'ai rajouté heu ... j'ai pris mon courage à deux mains ouais / Chercheure : pourquoi c'est marrant ? / Blow : bah j'aime bien ... ça fait heu ... c'est une phrase que j'aime bien ... que je trouve marrante que c'est ... en fait le fait de prendre son courage ... alors que le courage ... c'est pas quelque chose de matériel quoi / Chercheure : c'est la métaphore que tu trouves belle / Blow : ouais voilà ... on peut pas tenir le courage mais c'est marrant ... voilà / Chercheure : ok ... et là là c'est la petite goutte d'eau ? / Blow : ouais / Chercheure : qui prend son petit courage avec ses / Blow : qui a en plus qu'a pas de mains ... (Blow rit) donc déjà c'est un peu débile » (E5- 16 : 03 à 16 : 38).*

Le texte a donc le pouvoir de créer des membres.

Ces quelques remarques montrent qu'au cours des versions, 1, 2, 3, des hésitations demeurent comme des tâtonnements. En revanche en V3 le projet va prendre son assise. Grâce à quoi ?

Entre dés-intégrité du corps et « solidification » du héros, entre chut-e à tomber et à taire face à la montagne, entre me/mer, le héros traverse une péri-pétie et les mains font leur travail. L'écriture de Blow se constitue de tâtonnements vers le traitement final dont le virage s'amorce dans la version 3.

2.2.2-Clivage

C'est avec la V3 que Blow trouve un nouveau dispositif narratif introduisant le clivage.

- V2 : « *Bonjour je m'appelle je vie pas loin des côte de l'Atlantique, je suis un individu comme les autre, qui me promnène près des côte dans mes heur perdu. / Un jour on me choisie pour faire un saut en parachut. Au? début je ne voul? pas y aller,. Puis je me suis dis que sa me fer? un experience. »*
- V3 : « *Aujourd'hui c'est le jour fatidique car je m'apprète à faire le grand saut avec mes amis. / J'ai plus l'habitude de naviget prêt des côte de l'Atlantique que faire de la chut libre / Au debut, je ne veux pas y aller. Une voix dans ma tête me dis que sa va mal se passer. – « Et si j'oser pas sauter ? , Et si mon cœur me lâche ? Et si je tombe sur un arbre ».* »⁷⁵

En V2, le narrateur est « *comme les autres* », soit normal, et s'adresse directement à un narrataire, le lecteur à qui il dit « *Bonjour* ». Ce qui est remarquable dans cette normalité, c'est qu'il n'a pas de nom, un espace blanc prend la place du signifiant-maitre du héros.

En V3, le narrateur n'est plus présenté « *comme les autres* », il ne s'agit plus non plus de connaître son nom, et il est double, car une « *voix dans ma tête* » lui parle. Cette narration interne met en scène le clivage du sujet et aussi sa division, avec le dédoublement du personnage par la voix. Il y a bien le clivage en tant que : « *coexistence, au sein du moi, de deux attitudes psychiques* » (Laplanche, Pontalis, 2009, p. 65). La voix dénie la réalité, pouvoir sauter d'avion sans risque de mort par écrasement, et empêche le saut. Elle est contrariée par la voix du héros qui lui souhaite sauter en avion. On reconnaît là le thème du double, du « *Doppelgänger* » (Freud, 2011c, p.239). Il inquiète, car il rappelle l'unité d'autrefois, quand il n'y avait pas encore de clivage : quand le sujet n'était pas encore divisé. Or le sujet est divisé, sa division apparaîtrait ici dans les traces de cette tension entre mourir et jouir. Blow chercherait une place pour vivre sans culpabilité et jouir.

L'organisation narrative se combine avec l'introduction de deux types de dialogues qui structurent le schéma actantiel. Un dialogue entre le narrateur et la voix qui utilise le JE range le personnage de la voix dans les opposants. V3 : « *Une voix dans ma tête me dis que sa va mal se passer. – « Et si j'oser pas sauter ? , Et si mon cœur me lâche ? Et si je tombe sur un arbre ».* - *La vois revier? et mer ? dit – « Si je m'écraser (rature : comme une), Et si je meur. » »* . L'autre dialogue entre le narrateur et l'animateur qui utilise le TU range celui-ci dans les adjuvants. V3 : « *l'animateur me dit :- « A-tu peur ? »./J hesiter à dire oui, mais j'ai pris mon courage à deux maint. Je lui repond : - « non » »* .

Le texte met littéralement en scène la division et le combat intérieur du héros. Ainsi dans la place du récit, c'est l'animateur qui surgit entre les deux interventions de la voix intérieure menaçante au début et encore menaçante après le saut. Cette intervention par un jeu de oui/non va déclencher la force de rétablissement : le saut.

D'autres modifications accompagnent la textualisation du clivage. V2 : « *on me choisie pour faire un saut en parachut* » , « *On arrive dans la zone de largage, mon cœur s'embale. au moment ou on nous dit de sauter. »*

⁷⁵ L'espace blanc est présent sur la feuille de Blow et les point d'interrogation désignent les lettres que je n'ai pas pu déchiffrer. Cf les photographies des versions des textes en début de la partie 2 épreuve.

« une personne me dit ». Les personnages sont flous « on », « une personne », alors qu'en V3, ils sont variés et précis : « avec mes amis », « mes ami et un animateur qui m'accompagnent dans cette épreuve ». Ces personnages sont « avec » et « accompagnent ». Par définition, les amis aiment et l'animateur donne une âme. C'est un moment de générosité et de création, presque de (re) naissance. L'opposant est aussi légèrement plus précis que « on », c'est « une voix ».

Le fatum est également représenté différemment. V2 : « Un jour on me choisie pour faire un saut en parachut », V3 « Aujourd'hui c'est le jour fatidique car je m'apprête à faire le grand saut avec mes amis. ». En V2, un mystérieux « on » est aux commandes, en V3, c'est le jour qui est fatidique et le héros est sujet de l'action : « je m'apprête ». Le sort est mieux maîtrisé. Et l'issue est différente. En V2, le héros revient « en direction de ma famille l'océan » et en V3 « parmi les miens ». Il retrouve une identité plus qu'une famille. Les indicateurs temporels montrent la prise en main de son destin par le héros. L'incipit de la V3 « Aujourd'hui c'est le jour fatidique » prend une tournure active à la fin de la V3 « Le moment - et venu de - retrouver les miens », avec ses curieux tirets.

Ainsi le basculement entre V2 et V3 s'articule autour du clivage du héros. Blow trouve son assise narrative, réorganise ses personnages, introduit des dialogues, joue avec la formulation du fatum. Cette fiction littéraire est une formalisation voilée d'une situation de clivage qui ne se dit pas explicitement, parce que le sujet est en littérature, en écriture en classe. Mais il rejoue peut-être une scène traumatique secrète en s'approchant au plus près de l'ineffable. La division de Blow laisserait des traces de tension entre mourir et vivre/jourir.

222

2.2.3-Le tops de l'eau

L'eau est un élément central dans la fiction et dans la vie de Blow. D'abord, c'est l'objet du titre de sa nouvelle : « Doroppu ». « Blow : ouais ça veut dire goutte ... je crois ouais ... goutte ... la goutte heu d'eau qui fait heu / Chercheure : d'accord et donc mystère / Blow : mystère ... comme les gens ... la plupart des gens heu... ne savent pas ... parler japonais à part Ronan » (E6 - 07 : 24 à 07 : 35). Donc l'eau est un mystère, linguistique et aussi physique. Blow a « décidé de montrer autre chose ... juste pour une fois » (E6 - 21 : 46), « juste pour le plaisir de ... montrer que ... y a autre chose » (E6-21 : 51) ; « Blow : voilà ... que c'est heu ... ce qu'il voit en fait c'est heu ... le ... la partie émergée ... de l'iceberg / Chercheure : ouais... l'iceberg / Blow : mmm / Chercheure : c'est encore une histoire d'eau ça / Blow : oui ... j'aime bien l'eau » (E6-21 : 57 à 22 :13).

Avec l'iceberg, l'eau se cache – comme Blow se cache sous le trash – et c'est un élément qu'il aime : « oui... j'ai fait je fais de la natation » (E6-22 : 18), que toute sa famille aime. « Chercheure : c'est une histoire de famille aussi la nage ? / Blow : oui... c'est une grosse histoire de famille / Chercheure : ah bon ? / Blow : heu..... on aime tous nager en fait... du côté de mon père B* / Chercheure : oui ... et pas du côté de ta mère / Blow : du côté de ma mère un peu moins » (E6 - 22 : 48 à 23 : 09). Les hommes aiment l'eau donc, élément liquide culturellement souvent associé au féminin. On pense à l'eau donnée à boire, à celle des lavages comme à l'eau du ventre maternel. Plus généralement, les menstrues, le lait sont autant de liquides féminins.

C'est aussi un élément lié à son patronyme. Et Blow ressent celui-ci comme dévirilisant. Un complexe de castration affleure. Pour rappel, le complexe de castration, en étroite relation avec le complexe d'Œdipe, répond à la question de la différence des sexes. « *Le garçon redoute la castration comme réalisation d'une menace paternelle en réponse à ses activités sexuelles, il en résulte pour lui une intense angoisse de castration* » (Laplanche & Pontalis, 2009, p.74).

« *Blow : pour garder un peu le secret... je vais pas mettre eau en grec... pas en latin parce que c'est... un peu comme mon nom... [akwa] / Chercheure : oui / Blow : en italien aussi d'ailleurs... les Italiens ils ont un peu le même mot que le latin il me semble / Chercheure : oui / Blow : [akwa]... ils vont il faut tout simplement faire le lien avec mon nom / Chercheure : et toi tu t'appelles [belakwavista]⁷⁶ / Blow : [bevilakwa]⁷⁷ / Chercheure : [bevilakwa] ... et dedans c'est bien [akwa] l'eau ? / Blow : boire de l'eau... ça veut dire [bevi] c'est boire et [akwa] l'eau quoi / Chercheure : d'accord / Blow : voilà ... bon après / Chercheure : c'est c'est ouais / Blow : ouais c'est marrant c'est pour ça je regarde quand même les...ce que ça veut dire les noms ...E*⁷⁸ aussi ça veut dire souverain...ça j'étais content (rire de ma part)... quand j'étais petit j'ai fait ouais... j'suis un souverain / Chercheure : et oui t'étais un souverain / Blow : bah c'est pas très glorieux souverain boit de l'eau / Chercheure : oh bah l'eau c'est / Blow : si c'est bien... mais boit de l'eau / Chercheure : oui ça fait pas viril / Blow : ça fait... ça fait... t'as pas droit au vin toi... » (E5-20 : 49 à 21 : 55).*

Faut-il entendre également son pseudonyme Blow, comme « *b-l'eau* », voire même imaginer une abréviation de « *bois-de-l'eau* ? ». Quoi qu'il en soit Blow est dévirilisé par son nom et avoue dans un roman familial se rêver roi.

Pour rappel, le roman familial désigne « *des fantasmes par lesquels le sujet modifie imaginativement ses liens avec les parents* » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 427). Freud explique : « *Or à l'époque en question, l'activité fantasmatique prend pour tâche de se débarrasser des parents, désormais dédaignés, et de leur en substituer d'autres, en général d'un rang social plus élevé.* » (Freud, 2010d p. 158 – 159).

C'est que l'eau est présente dans le métier de son père. « *Blow : alors mon père est plombier / Chercheure : oui / Blow : et après ma mère est infirmière / Chercheure : donc pas grand-chose à voir⁷⁹ / Blow : pas grand-chose à voir ... un petit peu la plomberie j'ai déjà fait un stage en plus en plomberie / Chercheure : pourquoi un petit peu la plomberie... tu trouves que c'est un peu lié à ce que tu fais? / Blow : non j'ai fait un stage ben avant que je fasse ... avant que je fasse le ... avant que je fasse ouais jardin sauvage enfin jardin sauvage l'entreprise où j'allais ... en aménagement paysager... en fait j'ai fait ... parce que j'allais là où mon père m'avait proposé ... de voir si si c'était bien ... la plomberie ... donc je suis allé dans son entreprise » (E5-09 : 33 à 09 : 49).*

Blow se rallie à la branche paternelle, celle de la plomberie : soit les tuyaux qui apportent l'eau. Quant à sa maman, elle est infirm(i)ère. On voit dans la fiction que le héros est dans un avion, soit un énorme tuyau de métal qui le transporte vers l'eau. La figure paternelle porterait en elle le héros objet liquide

76 J'essaie au maximum de garder son anonymat.

77 Blow a donné son autorisation de noter son patronyme en API.

78 Son prénom réel, pas son pseudonyme.

79 Avec sa propre orientation : paysagisme.

à projeter vers la mer. L'arrière-plan sexuel est présent. Est-il nourri par des théories sexuelles infantiles ? S'agit-il d'une représentation de la conception ?

La féminisation de l'eau est constante. Il s'agit d'une goutte et les pronoms féminins pullulent : « Chercheure : et c'est une histoire gaie ou une histoire triste ? / alors je sais pas comment la terminer en fait... parce que là je dis qu'elle revient chez elle mais je sais pas en fait si... ouais non en fait de toute façon elle va forcément revenir chez elle donc heu ...ouais heu de toutes façons... je pense... que c'est... c'est joyeux parce qu'elle rentre chez elle » (E5 - 25 : 28 à 25 : 29).

Cette goutte d'eau fait donc un voyage vers la mer et on peut émettre l'hypothèse d'un fantasme de retour à la mère, puisqu'elle retrouve les siens. C'est aussi l'occasion de renaitre, différent, d'imaginer une issue autre à la répétition de la scène traumatique, comme le souligne M'Uzan : « de la répétition [...] de l'opération fonctionnelle qui, dans le passé, a permis l'élaboration d'une situation traumatique ». Le mouvement progrédient que décrit M'Uzan après la régression consisterait ici en une issue heureuse pour la goutte d'eau qui « saute de joie ».

Elément central de la nouvelle, le topos de l'eau se caractérise de diverses manières. Le père est attaché à l'eau : la famille paternelle aime particulièrement l'eau, son patronyme la porte en lui, en tant que plombier, le père est celui qui apporte l'eau. Mais ce patronyme est perçu comme dévirilisant. Accepter la féminisation de l'eau et penser le retour « aux miens » et à la mère comme un bonheur possible est peut-être un moyen d'imaginer une autre issue à la scène castratrice.

224

2.2.4-Le topos de l'air

L'autre élément du texte est l'air, élément où se trouve le héros-narrateur, précisément dans un avion. Alors que l'eau est l'élément féminin vers lequel se dirige le héros, l'air est l'élément depuis lequel il se dirige vers l'eau. Serait-il plutôt un élément masculin dans l'esprit de Blow ? Si les noms associés à Blow évoquent l'eau, il se décrit avec le thème de l'air.

« Chercheure : t'es tête en l'air ?⁸⁰ / Blow : ouais j'suis pas mal tête en l'air / Blow : je suis quand même ouais ... étourdi ... là par exemple j'ai oublié mon portable ... ici ... alors que je me suis dit ... j'en ai besoin il faut que j'appelle quelqu'un ça entre midi et deux ... ouais je suis quelqu'un qui est très tête en l'air / Chercheure : tête en l'air / Blow : ouais ouais ... ouais souvent dans les nuages quand même / Chercheure : t'es souvent dans les nuages ? / Blow : oui... souvent » (E4-00 : 00 à 00 : 29).

Bien sûr c'est une expression, mais il file la métaphore. Par ailleurs, le père de Blow affectionne les avions : « lui aussi il fait des avions télécommandés il aime bien tout ce qui avion télécommandé... voiture télécommandée... maquette aussi » (E4- 04 : 35).

La dimension phallique de l'avion n'est pas à négliger. Il transperce l'air et envoie le héros dans la mer. L'animateur - un homme - l'encourage à sauter malgré sa peur. Pourrait-il être une figure du père qui

⁸⁰ Je répète l'expression de Blow verbalisée juste avant le démarrage de l'enregistrement de l'entretien 4.

l'enjoint à « sauter », à ne plus avoir peur de la « mer » cachée en toute femme. L'arrière-plan sexuel est présent de cette autre façon aussi.

Tous les hommes de la famille côté paternel aiment les maquettes (E4- 04 : 26). « Blow : ouais ... j'adore les maquettes ...heu... c'est de famille ... on aime bien on est souvent dans les maquettes moi c'est ... les maquettes heu ... enfin les petits personnages ... chevaliers et tout ça [...] bon mon oncle et tout ça ... c'est plus avion ... voiture et tout ça » (E4- 03 : 04 à 03 : 20), « mais il y a un autre oncle c'est plus des villes et villages ... des trucs ... qu'il aime bien faire » (E4- 03 : 25). D'ailleurs Blow explique avoir introduit une référence personnelle à son oncle dans son texte. « D'en haut j'aperçois ces grandes plaines en herbes qui se plient à chaque passage du vent, un village en contre-bas de la montagne si petit qu'on aurait dit une maquette et cette immense montagne majestueuse qui surplombe tout. » (V4).

La logique de la maquette ordonne l'écriture de la pause descriptive. En chutant, le héros voit le paysage comme une maquette : il a une vision complète du paysage, peut en nommer les divers éléments : plaines, village, montagne. La montagne apparaît deux fois et à proximité d'adjectifs antinomiques : « immense montagne majestueuse » et montagne à côté de « si petite », certes qualifiant le « village ». Sa présence textuelle domine, comme elle « surplombe tout » dans l'espace de la nouvelle.

Quelle passion nourrissent les maquettes ? Est-ce une façon de maîtriser l'espace, de l'ordonner, de le penser et ainsi de prendre du recul vis-à-vis de lui ? On ne peut pas oublier la section professionnelle du Bac de Blow : paysagisme. Ne nourrit-elle pas aussi un art de l'espace et de sa maîtrise ?

La fiction se construit sur deux lieux : aérien/masculin et liquide/féminin. Un homme avance dans le ciel, emmenant avec lui le héros qui voit la petitesse du village : « en contre-bas de la montagne si petit » le rendant aussi moins important, moins inquiétant. Peut-être faut-il comprendre que la vie ensemble n'est pas si inquiétante et que la montagne est belle. Peut-être aussi faut-il comprendre qu'on peut se détacher de cette vie-là, qu'on a grandi et qu'aujourd'hui on la voit petite. Enfin, cet homme qui emmène le héros en avion est aussi celui qui lui permet de sauter dans l'eau.

Le topos de l'air a une présence importante, plutôt masculine. Blow se décrit tête en l'air, le héros est dans les airs avec un autre homme l'animateur. Les hommes de sa famille aiment les maquettes qui donne une vue à distance, comme dans les airs. Les hommes prennent de la hauteur. Et finalement on voit avec peut-être moins de peur le paysage. Le topos paternel de l'air fonctionne avec le topos maternel de l'eau. Il permet de dépasser des peurs, de voir la majesté de la montagne et de sauter dans l'eau. L'arrière-plan sexuel reste prégnant.

2.2.5-Le sujet sacrifié

Dès la version 1, le héros est perçu comme l'objet du destin familial : « situation initial = la famille (mer) / élément perturbateur = choisie pour un saut en parachute (rature : voyage) (évaporation) »

Le schéma narratif de la V1 place la famille en situation initiale, soit dans une stabilité plutôt positive que vient perturber le héros : il est « l'élément perturbateur ». Par ailleurs, le héros est un personnage

dépendant d'une famille et il est: « *choisi* », soit passif, non pas pour un voyage qui est raturé mais une évaporation, soit une désintégration. Au vu des figures parentales sous-jacentes avec les éléments paternel de l'air et maternel de l'eau, on imagine ici un enfant, un enfant sacrifié. Ainsi apparaît le héros.

C'est que sa vie se présente comme hors de sens et recherchant du sens. V1 : « *je vie pas loin des cotê de l'Atlantique, je suis un individu comme les autre qui se promener près des cotê.* » V2 : « *je vie pas loin des côte de l'Atlantique, je suis un individu comme les autre, qui me promnène près des côte dans mes heur perdu.* ». Avant donc la stabilisation vers la forme finale de la nouvelle avec le clivage, le héros « borde le trou » littéralement. Il rode autour de la mer avant de la survoler en avion. C'est une façon d'appréhender l'énigme. A lire à son tour à la lettre Lacan pour Blow, celui-ci nous rappelle dans *Lituraterre* « *La lettre n'est-elle pas proprement littorale ? Le bord du trou dans le savoir que la psychanalyse désigne justement quand elle l'aborde, la lettre voilà-t-il pas ce qu'elle dessine ? Le drôle, c'est de constater comment la psychanalyse s'oblige, en quelque sorte de son mouvement même, à méconnaître le sens de ce que pourtant la lettre dit « à la lettre », c'est le cas de le dire, quand toutes ses interprétations se résument à la jouissance./ Entre la jouissance et le savoir, la lettre ferait le littoral.* » (Lacan, 1971, p. 56-64).

La psychanalyse se situe du côté du savoir et de la science alors que la littérature est du côté de la vérité du sujet. Elle dit « *à la lettre* » et fait la frontière : le littoral entre le trou - l'énigme et la jouissance - et le savoir de la psychanalyse. Quelle est la lettre de Blow alors ?

- V1 - *je vie pas loin des cotê de l'Atlantique, je suis un individu comme les autre qui se promener près des cotê*
- V2 - *je suis un individu comme les autre, qui me promnène près des côte dans mes heur perdu.*
- V3 - *J'ai plus l'habitude de naviget prêt des côte de l'Atlantique que faire de la chut libre*

Soulignant la vanité de la promenade du héros, le texte note des « *heures perdu* » en V2, qui deviennent une « *habitude* » en V3 et envisage dans le Réel de l'écriture « *la chut libre* » dans le trou. Le texte évoque aussi des images de suicide par noyade à vouloir border cette eau. C'est bien une façon de creuser l'énigme de cette eau.

Par ailleurs, on se rappelle que Blow se décrit comme un roi qui a perdu sa gloire, attestant de cette dimension de sujet sacrifié. « *Blow : bah c'est pas très glorieux souverain boit de l'eau [...] ça fait... ça fait... t'as pas droit au vin toi.../ Chercheure : ah ouais/ Blow : tu bois de l'eau* » (E5-21 : 45 à 21 : 50). Il est privé de la boisson des adultes, de l'ivresse d'un certain liquide.

Il est sujet sacrifié aussi car il est seul. Concernant les autres personnages, il n'y a pas de membres de sa famille, seulement des amis, un animateur et une voix peu rassurante « *dans ma tête me dis que sa va mal se passer.* » en V3.

L'organisation du schéma narratif et les signifiants de la V1 placent le héros en sujet sacrifié. Il borde le trou du savoir jusqu'à la V3 où il se confronte au Réel et à « *la chut libre* ». Blow se présente comme un souverain privé de vin, privé de l'ivresse liquide, privé de la jouissance des adultes. Il est seul avec la voix de sa crainte.

2.2.6-Réparer le destin

a-Epreuve

L'enfant sacrifié doit réparer le destin et retrouver sa place. D'abord, Blow écrit une fin heureuse. Bien que le saut fasse peur, la goutte d'eau retrouve sa vraie maison. Elle a juste vécu le cycle normal de la vie. L'épreuve du saut est comprise comme une étape normale.

« Blow : c'est pour ça ... en même temps j'ai fait croire aux personnes ... que c'est ... un humain ... en fait ... c'est tout simplement le cycle de l'eau en fait qui se passe / Chercheure : mmm / Blow : et ça c'est marrant je trouve ça marrant / Chercheure : et c'est une histoire gaie ou une histoire triste ? / Blow : mmm ... alors je sais pas comment la terminer en fait ... parce que là je dis qu'elle revient chez elle mais je sais pas en fait si ... ouais non en fait de toute façon elle va forcément revenir chez elle donc heu ... ouais heu de toutes façons ... je pense ... que c'est ... c'est joyeux parce qu'elle rentre chez elle » (E5- 25 : 18 à 25 : 29).

Si on suit la lettre de Blow, elle fait plus que retrouver sa vraie maison : « elle rentre chez elle », comme si la voix sortie du JE rentrait en lui, comme si le clivage cessait parce que le conflit intérieur avait aussi cessé. D'ailleurs, la voix s'est tue.

De plus, cette nouvelle évoque une épreuve réelle, physique, dont elle sort victorieuse. Sauter en parachute est une expérience qui fait peur à beaucoup d'entre nous et Blow partage cet avis.

« Chercheure : [...] comment t'as eu cette idée... parce que ça fait peur un saut en parachute / Blow : bah oui moi... je pourrais pas (rire) déjà moi j'aurais dit non / Chercheure : oui / Blow : et je serais rentré chez moi » (E5 - 23 : 12 à 23 : 23). Il n'aurait pas traversé l'épreuve, mais il serait rentré chez lui comme la goutte d'eau.

Rentrer chez soi est un repli rassurant chez Blow.

Troisièmement, cette expérience est une réparation, car elle permet un retour vers sa place dans l'humanité. En effet Blow parle de retour vers « les miens » en V3, à la place de « ma famille » comme en V2.

« Blow : la famille... c'est un autre lien enfin c'est heu ... comment dire ça... il y a des liens différents avec la famille et quand on voit d'autres personnes de la même race par exemple et ... ça fait dire autre chose quoi ... qui se... c'est pour ça » (E6-12 : 40) ; « Blow : c'est pour heu... pour heu montrer... que c'est en fait c'est pas un humain ... pour changer heu... parce que un humain lui il va forcément retourner dans sa famille » (E6- 13 : 09).

L'enjeu du retour se situe dans sa condition en tant que membre d'une espèce et non d'une famille. Avec le jeu de la double lecture, le héros quitte le genre humain au moment de l'épreuve, car elle - la goutte - , n'est pas « une humaine ». Est-ce à dire que l'épreuve se situe au seuil de l'humanité, dans une visite de ses confins ? De quelle limite relève cette expérience ?

Quatrièmement cette épreuve est une expérience initiale vouée à se répéter et donc à engager le héros dans un tournant définitif. *« Chercheure : pourquoi c'est important cette notion d'expérience pour cette goutte d'eau ... ou ce parachutiste / Blow : expérience ... beh heu ... le fait que c'est la première fois qu'il fait / Chercheure : ouais c'était bien l'idée du / Blow : ouais / Chercheure : du parachutiste ... d'occasion ... et pour la goutte d'eau en quoi c'est une expérience ? / Blow : ben vu que ça va être la première fois qu'elle va faire ça ... (inaudible) par exemple ... et que après que ... et que ça va recommencer après » (E6 - 10 : 23 à 10 :42) ; « bah*

heu ... c'est un cycle de vie en fait ... enfin c'est un cycle ... qui se renouvèle tout le temps et ... quand c'est heu ... c'est en fait c'est un sorte de passage en fait ... de ... le liquide il passe à au gazeux ... et après ... et après elle retombe sous forme de pluie ou sous forme de neige » (E6-11 : 14) ; « ouais passage ... transformation aussi on peut dire ... c'est un passage ... qu'y va forcément avoir dans sa vie et comme c'est la première fois qu'elle l'a... » (E6-11 : 37).

La goutte d'eau traverse un passage et se déplace constamment. C'est que le voyage est une tradition familiale. « Chercheure : vous êtes une famille partagée sur plein de pays / Blow : mmm... oui y en a pas mal / Chercheure : le Canada l'Italie / Blow : l'Italie ouais / Chercheure : tu as de la famille en Italie aussi ? / Blow : heu / Chercheure : plus ? / Blow : j'avais (il rit) j'avais...mon arrière arrière... et après... non... j'allais dire en Autriche ... mais heu ... c'est avant mes grands-parents ... habitaient en Autriche / Chercheure : d'accord / Blow : ouais c'est un peu / Chercheure : ça bougeait beaucoup / Blow : ouais ça bougeait / Chercheure : comme les petites gouttes d'eau / Blow : c'est ça ... ça bougeait » (E5 : 22 : 36 à 23 : 10)

Finalement Blow s'approche de l'énigme au plus près, il fait du littoral son littéral. A partir de la V3 et du clivage, les choses changent. Les « heures perdues » font place à une « habitude ». Le héros s'est rapproché de l'eau : il ne se promène plus près des côtes. Là il navigue, il est sur l'eau. Et à la fin de la nouvelle, il sera « dans l'océan ». Il ne tombe pas dans la mer, mais dans l'océan : l'eau séant ? Le verbe seoir (asseoir), donne séant comme participe présent, c'est celui qui siège, celui qui tient séance, celui qui convient, comme si chaque chose était à sa place : « parmi les miens ». Le destin est réparé.

b-Victoire

Malgré son apparence menue et féminine, l'eau est une force. « Blow : l'eau...heu ... beh... l'eau c'est ...tout ... c'est plusieurs choses... qui font que ça devient l'eau... c'est plusieurs petites gouttes... qui devient heu un océan... ou une mare / Chercheure : les petites choses qui deviennent une grande chose / Blow : mmm / Chercheure : c'est une force ? / Blow : oui c'est une sorte de force » (E6 - 13 : 33 à 14 : 07).

De plus, Blow choisit « Doroppu » soit la goutte d'eau en japonais et souligne en pleine conscience l'importance de l'énigme dans le titre, en le cachant suffisamment pour ses pairs. « mystère ... comme les gens ... la plupart des gens heu ... ne savent pas ... parler japonais à part Ronan » (E6 - 07 : 35), « et en plus c'est référence à mon nom donc ... et comme j'ai au début de l'année j'ai déjà dit que B* ça veut dire bois⁸¹ de l'eau ... tout le monde le sait déjà ... que je m'appelle comme ça » (E6 - 08 : 31).

La victoire de la goutte d'eau, c'est aussi celle du souverain qui boit de l'eau, puisque Blow fait « référence ». L'énigme de la nouvelle est bien là dans la goutte d'eau qui retrouve son entièreté d'avant la division en se fondant dans l'océan. D'ailleurs, cette victoire se solde par une manifestation physique : le saut : « faire le grand saut avec mes amis. » (V4), « Puis je saute de joie d'avoir survécu à cette péripétie. » (V4). Le saut est possible et se répète en pure jouissance.

⁸¹ Après que Blow a expliqué que son patronyme signifie qu'on lui dit « bois de l'eau », je note cette expression avec un S et non plus un T (E5- 21 : 50 à 21 : 58) dans les verbatims.

Réparer le destin, c'est donc choisir de vivre et c'est ce qu'attesterait le texte. Or une fois la nouvelle écrite tapée sur l'ordinateur, Blow est déçu par sa brièveté.

« *c'est pour ça j'étais un peu comme ça putain en fait j'ai rien écrit...comme ça et donc heu ce que j'ai fait c'est que j'ai grossi l'écriture* » (E6-15 : 47), « *bah... c'est-à-dire que enfin... l'histoire tient plus longtemps elle a plus d'espérance de vie que ... on met plus de temps à le lire... plus grande espérance de vie* » (E6- 16 : 06), « *Chercheure : pourtant là elle est toujours là / Blow : oui elle est là ...mais... elle est là... pour heu moins longtemps qu'une heu ... qu'une plus longue* » (E6- 16 : 20 à 16 : 21).

Sa crainte de ne pas produire assez traduit peut-être la crainte de ne pas satisfaire Viviane. En même temps cette volonté de durer dans l'écriture, c'est l'ancestral désir de laisser quelque chose de soi au-delà de la mort. Il y va de l'« *espérance de vie* ». Ecrire a aussi été ici un moment où marquer cette espérance.

Le héros de la nouvelle traverse une épreuve physique, considérée comme normale, comme faisant partie du « cycle de la vie ». Et elle répare, car elle le réintègre dans le genre humain. C'est un virage définitif, vouant la goutte à se déplacer comme de nombreux membres de la famille de Blow. Cette expérience est victorieuse. La goutte réintègre son entièreté d'avant la division et manifeste sa jouissance à sauter physiquement. C'est qu'elle est une force selon Blow, le titre fait d'ailleurs référence à son nom, à lui donc le souverain qui boit de l'eau. Ecrire dirait à la lettre la réparation du destin. Ainsi cette fiction pourrait être une re-présentation de soi, et de sa famille. A travers un travail psychique lié au texte, Blow présente d'une nouvelle façon le héros et sa famille et on le suppose lui-même et ses figures parentales.

229

2.2.7-Volonté de changer

Quelque chose change entre l'écriture trash et celle de la nouvelle.

Selon M'Uzan (1977) l'activité créatrice est le fruit de la répétition de l'« *opération fonctionnelle* » qui « *a permis l'élaboration d'une situation traumatique* ». Elle prend trois temps : un temps « *régrédient* » qui donne à l'œuvre son « *esthésie* », *grosso modo* sa sensorialité, un temps de représentation de la nouvelle situation et le cas-échant une issue différente à la situation traumatique, enfin un temps « *progrédient* » qui traduirait un nouveau mouvement vers l'extérieur. On peut penser que Blow a imaginé une autre fin à sa situation traumatique correspondant à son désir de changer.

Ce changement est en partie porté par un mouvement conscient chez Blow. Son commerce intime « avec » son inconscient semble en être à l'origine. En effet des traces de sa division sont présentes dans le discours de Blow sur son écriture.

Ainsi au sujet de la nouvelle 1 où le héros se pend, il utilise une expression curieuse : « *Blow : mais après cette fin peut changer ça dépend en fait de la perception de la personne en fait enfin du personnage / Chercheure : vas-y / Blow : parce que si une personne se dit ça c'est imaginaire c'est que dans mes rêves elle va pas se suicider quoi* » (E1 - 06 : 46 à 06 : 54). On attendrait « dans mon histoire » ou bien « dans ses rêves » à la place de « *dans mes rêves* ». C'est qu'il confond personne/personnage, soit réalité/fiction : « *La personne en fait enfin du personnage* ». L'écriture est ici directement issue de sa rêverie. Connaissant l'intérêt avoué de Blow pour la mort, l'auteur semble se projeter dans son personnage, avec son manque à être teinté

de culpabilité. « On reconnaît sans peine... Sa majesté le Moi, héros de tous les rêves diurnes, comme de tous les romans. » dit Freud (2011a, p.42).

On a vu que son écriture est marquée par une dynamique sadomasochiste latente conséquente au manque à être : c'est l'écriture trash, entre agression, mort et culpabilité. Blow aime écrire en lien avec la mort, il aime choquer. La mort l'intrigue et il ressent de la culpabilité. « et heu je me dis heu ... que c'est pour ça que moi j'écris des histoires sur heu ... la mort [...] c'est c'est un sujet qui me ... qui m'intéresse » (E3 - 10 : 21) ; « c'est vrai ... moi en tout cas quand j'ai perdu un proche je me suis souvent senti coupable » (E3 - 12 : 08). D'ailleurs la question morale revient dans son discours, la punition relève de cette dynamique sadomasochiste et réveille son sentiment de culpabilité, par exemple au sujet du vol des adolescentes dans « La Ronde » :

« Blow tout bas : on subit les conséquences / Viviane : ça peut être une leçon de morale ... ça peut être une leçon de morale ... quand tu fais quelque chose de mal blam ... / Blow tout bas : on subit les conséquences / Viviane : t'es puni donc ... quand tu fais des choses faut pas faire des choses heu interdites enfin des choses comme ça ... d'accord (Blow acquiesce avec la tête) » (C4 - 08 : 24 à 08 : 26).

Et ce changement d'écriture est une façon d'y échapper. « Blow : et comme je y avait pas trop de sentiments ... heu de enfin qu'y avait pas trop de par exemple la peur et tout ça ... et j'ai introduit ça ... justement » (E6 - 09 : 49). Blow développe le thème de la peur dans la V3 et V4, sous le versant masochiste : avoir peur, peut-être dans une sorte d'aveu. La vulnérabilité est exprimable, elle ne provoque plus de posture sadique défensive. « Chercheure : là effectivement t'as développé clairement heu... clairement heu la peur / Blow : ouais la peur » (E6 - 14 : 37 à 14 : 41).

La gestation de son projet de nouvelle ne montre pas de suite une envie de changer. Blow traverse un temps d'ambivalence :

« Chercheure : t'as une idée pour ta nouvelle ? / Blow : ben j'ai j'ai peut-être une petite idée ... bah je suis pas sûre pour l'instant mais ... je pense que je vais partir sur ça ... un rêve qui commence bien et qui part mal et après qui finit en bonne fin trash ... comme je les aime ... voilà » (E3 - 04 : 27 à 04 : 30) ; « Blow : de toutes façons ils savent que je fasse que je fais ... des fins assez trash et que souvent y a ou je répète quand même le même thème / Chercheure : ils te connaissent les autres hein ils t'attendent / Blow : ouais ils savent ils savent ce que je fais ... enfin je pourrais peut-être les surprendre avec une histoire vraiment douce mais heu ... un peu plus dur ... à faire ... donc heu » (E3 -05 : 08 à 05 :20).

Et puis cette volonté de surprendre va prendre le pas. Il n'y aura pas de trash cette fois-ci : « j'avais envie de surprendre ... pas quelque chose où on était sûr que ça allait se passer ... là je voulais que ça surprenne. » (E6-19 : 00). Blow prend le but de l'exercice au pied de la lettre, la nouvelle à chute surprend : « parce que je me suis dit déjà ça aurait surpris personne... donc le but de cet exercice c'était de surprendre ... je me suis dit déjà faut que je surprenne ... déjà il faut pas que je fasse un sujet que je fais tout le temps » (E5 - 23 : 55).

Cette volonté est consciente et délibérée : « bah là en fait j'avais un petit objectif » (E6 - 19 : 59). C'est un changement à la fois personnel et social : « là ça revient à un peu du personnel » (E6 - 20 : 45) ; « et ... que

parce que souvent ... je me plains parce que souvent ...on me met dans une case ... et on dit ça c'est ... le timide qui reste dans son coin qui est noir » (E6-21 : 24).

C'est que Blow/b-l'eau est un iceberg complexe : « voilà... que c'est heu ... ce qu'il(s) voi(en)t en fait c'est heu ... le... la partie émergée... de l'iceberg » (E6 - 21 : 57). Avec les discussions autour de cette écriture, il s'est surpris lui-même : « Blow : et après heu ... mais aussi ... ce que je sais c'est que ... en parlant avec les autres et ... on se découvre (inaudible) / Chercheure : tu as eu l'impression de te découvrir là? / Blow : un petit peu ouais ... au niveau de l'écriture / Chercheure : au niveau de l'écriture ... t'as découvert quoi ? / Blow : bah j'étais un peu talentueux ... ça va que j'avais un petit talent » (E6 - 23 : 55 à 24 : 17).

Blow change d'écriture dans cette séquence, il abandonne l'écriture trash pour une écriture beaucoup plus soft dira-t-on, en opposition à la première. Il retire des éléments personnels au sein de la première écriture : la culpabilité, la fascination de la mort. Cette première conversion didactique change avec l'apprentissage de l'écriture de la nouvelle à chute. Le déclic semble avoir eu lieu avec un désir de changement latent impulsé par la consigne prise à la lettre : surprendre, avec la chute. La deuxième conversion didactique qui se met en place investit les mêmes éléments personnels, mais les traite différemment. Le scénario choisi va représenter autrement la scène traumatique. Une force acquise lui permet de perdre le mode défensif de la dynamique sadomasochiste et il peut exprimer sans crainte la vulnérabilité et la peur. Le projet se stabilise à partir de la V3 où Blow utilise le clivage qui permet d'aborder sa division et son manque à être : être quelqu'un de banal, de « normal », ne pas craindre de mourir, ne pas se sentir coupable. Ce clivage permet de mettre en place un dialogue intérieur avec soi et son énigme. Blow trouve alors les outils littéraires pour fictionnaliser le clivage : la narration, les dialogues, les personnages, le traitement du fatum... Il trouve une issue différente – victorieuse - dans une représentation dont le sens doit se laisser approcher avec grande précaution. L'arrière-plan œdipien semble important. Les figures parentales se dessinent derrière l'air et l'eau ; est-ce une renaissance qui se joue ? Est-ce une invitation positive à la rencontre féminine accompagnée par le père et donc déjouant la crainte de la castration ? Ce qui peut être affirmé, c'est que quelque chose s'est joué dans le texte, par le travail psychique.

2.3-Bilan à l'issue de l'épreuve de Blow

Ce bilan volontairement succinct est un outil pour commencer à penser le processus de l'écriture chez Blow, en repérant les éléments au coeur de mes questions de recherche, à savoir la division du sujet, la construction du savoir-écrire et le lien à un autre aspect que j'ai nommé le savoir-intime, issu du savoir insu de l'inconscient.

Déjà-là décisionnel :

Blow a une écriture trash qui s'enracine dans la douleur de la perte et de l'enfance, cette signature qui est aussi une identification ne lui suffit plus et il souhaite en changer, il souhaite dépasser quelque chose.

Division :

Tension entre mourir et jouir : suite à l'épreuve douloureuse de la perte durant l'enfance, une tentation morbide, isolante et culpabilisante l'empêche de vivre, il faut trouver une raison pour s'autoriser à jouir et vivre.

Il écrit en

Imaginant autrement l'épreuve qu'il a traversée, la mort est représentée pour lui comme le cycle de la vie, c'est normal, et les gens autour comme lui peuvent survivre et vivre heureux après ça.

Savoir intime obtenu

La raison trouvée pour s'autoriser à jouir et vivre, c'est que la mort existe, il faut accepter cette condition humaine.

Savoir disciplinaire obtenu :

Maîtrise du savoir-écrire manifestée à travers la production d'une nouvelle à chute avec dialogue, pause descriptive, double lecture.

3-L'après-coup

L'après-coup de Blow s'organise un an plus tard, autour des énoncés hypothétiques et du bilan ci-dessus, à savoir la question de la castration et la tension entre jouir et mourir, trace de sa division. Ces deux points vont transversalement aborder les questions de rapport à l'écriture, au savoir et aussi à l'institution. A la toute fin, un bilan spécifique s'y consacrera pour pointer le changement chez Blow, on le complètera avec le rapport à la recherche.

3.1-Epanouissement de Blow

3.1.1-Son cheminement

En relatant son parcours, Blow a montré qu'il a tracé, de l'hôpital au lycée, un chemin de réussite, et l'après-coup confirme cette lancée : « *ouais là j'ai fait une bonne année* » (AC- 01 : 06). Il parle de ses résultats scolaires : « *ah oui ... mieux que l'année dernière... l'année dernière je tournais dans les quatorze treize ...et là j'ai augmenté de ... deux points à peu près... entre un et deux points ... donc c'est bon* » (AC- 01 : 06), « *ouais ben heu là je suis passé premier de la classe au début de l'année et heu ... et je continue là* » (AC- 00 : 46). Blow ignore à quoi est dû ce succès : « *c'est vrai que j'ai été surpris quand j'ai vu mes moyennes* » (AC- 01 : 14). Cela ne vient pas d'un travail accru : « *nan j'ai pas beaucoup travaillé ... j'ai travaillé comme d'habitude* » (AC- 01 : 35). Cette réussite scolaire pourrait témoigner d'un changement plus profond, un rapport au savoir plus aisé, une maturité plus grande aussi.

D'abord, les peurs accompagnent toujours Blow, mais différemment. « *Chercheuse : donc toi en fait plus ça va moins les choses t'angoissent finalement / Blow : mouais voilà* » (AC- 33 : 00 à 33 : 04), « *Blow : heu bah ça dépend heu... je sais que la peur de la mort pour l'instant je la mets de côté parce que j'ai d'autres peurs qui sont [...] plus récents heu enfin plus ... en ce moment plus actifs* » (AC- 33 : 07 à 33 : 15). Blow précise « *ça c'est plutôt vraiment personnel ça* » (AC- 32 : 43), « *c'est lié à ... à mon passé [...] qui vient me hanter en ce moment* » (AC- 32 : 47 à 32 : 49). Il date ce tournant : « *ouais ... ouais depuis ... quatre cinq mois ouais* » (AC- 32 : 27).

Concernant l'écriture, elle s'est orientée vers les travaux du baccalauréat : « *alors après la séquence ... après on a repris heu ... nos travaux donc heu le rapport de stage et tout ça donc heu ... moi et l'écriture j'en ai pas trop fait après hein ... à part sur le bac le bac blanc et tout ça* » (AC-01 : 45). Continue-t-il à écrire trash ? : « *n- ouais oh j'ai [...] tendance à écrire des histoires trash ... là le dernier que j'ai fait là ... bah... il était assez trash (sourire)... enfin pas horrible mais heu il était plutôt heu ... on va dire que c'était heu ... une histoire qui finissait heu ... mauvais on va dire ça qui finissait heu côté ... négatif [...] plutôt heu dramatique* » (AC- 06 : 01 à 06 : 25). On entend quelques bémols : le trash se définit seulement par sa fin, grave, triste ; et sa réponse commence par un « *n-* » qui pourrait être un non avorté.

Par ailleurs, Blow poursuit son travail d'écriture autour des jeux de rôles : « *et après heu ... si j'ai continué heu ... mon projet sur le jeu de rôle ... que j'ai ... que j'avais comme projet* » (AC-02 : 02). Il réexplique son activité d'écriture dans ce jeu de rôles dont il nous avait parlé : « *bah en fait heu j'avais envie de créer un*

jeu de rôle un jeu ... ah comment dire ça ... un jeu heu ... bon fantaisie donc avec heu des monstres des chevaliers tout ça ... heu en fait c'est ... un jeu de rôle c'est heu ... on raconte une histoire en fait ... et les acteurs c'est les joueurs en fait [...] donc en fait voilà c'est eux qui choisissent où ils veulent aller voilà et heu moi en fait heu je fais en fonction des acteurs en fait enfin des joueurs ... donc ils ont des caractéristiques de leur fiche personnage ... avec heu bon telle et telle statistique des points de (inaudible) et tout ça ... et en fait ils créent j- on crée une histoire avec ça ... donc heu ouais c'était un projet que je faisais ... avec les potes ... et que je fais toujours d'ailleurs » (AC- 02 : 12 à 02 : 33).

Mais là, il a un nouveau projet, différent : « *là j'essaie de créer heu ... comment dire ça le ... on dit le background de ... de du jeu mais l'histoire en fait du jeu [...] je suis en train de créer une histoire heu avant ce l'aventure que j'ai créée là avec les potes » (AC- 02 : 56 à 03 : 07). Blow « invente une histoire » (AC- 03 : 16) et rédige « tout seul » (AC- 03 : 20) cette préquelle.*

Blow affirme avoir « *un peu de mal » (AC- 03 : 20), parce que « bah heu ... faut quand même essayer de faire heu ... de s'ins- de pas trop copier chez d'autres livres c'est pour ça que je les lis ... beaucoup de livres sur ce ... ce thème-là ... faut essayer de pas copier et faut essayer de voilà ... de créer quelque chose heu ... qui déjà tienne la route ... et en plus ... voilà » (AC- 03 : 24).*

Il s'est largement investi dans ce projet : « *ben heu voilà je j'ai passé 50 heures je crois en tout ... une cinquantaine d'heures » (AC- 03 : 03 : 46), « j'ai heu déjà ces vacances ... j'ai j'y ai passé pratiquement tout mon temps ... après heu j'ai heu j'ai ... ça fait quand même heu un mois deux trois mois que j'ai commencé hein donc heu » (AC- 03 : 52). Blow « essaie d'écrire beaucoup » (AC- 04 : 14), mais : « *là je suis qu'au à un des premier ou deuxième chapitres » (AC- 18 : 24), « j'en ai pas écrit beaucoup je pense que j'en ai écrit deux ou trois [pages] ... quatre même c'est tout ... pas énorme pour l'instant » , mais « j'aime bien ... j'aime bien écrire » (AC- 04 : 16), explique-t-il. Notons que la longueur de la nouvelle a été importante pour Blow, qu'elle a signifié une « plus grande espérance de vie » (E6- 16 : 06).**

Pour l'heure il parle de conception : « *ouais il faut... créer faut conv- ouais faut concevoir le truc... il faut essayer d'arranger les phrases à sa sauce ... ouais voilà » (AC-18 : 39). Il s'agit de mise en phrases, mais aussi de construction du récit, liés à cette écriture nouvelle : « Chercheure : donc un peu trash mais pas que / Blow : voilà / Chercheure : un peu doux aussi / Blow : voilà ... le début d'ailleurs il est doux au début ... le début oui c'est un moment où ça monte ça monte après en crescendo » (AC-18 : 50 à 18 : 52). Ce texte ne sera donc pas à proprement parler trash. « non ... non ... bah au début si au début y a une grande guerre ... donc au début y a une grande guerre entre heu ... deux heu... deux grosses entités ... puis ça se forme et y a plus de monde qui apparaît donc et ça fait deux armées géantes qui s'attaquent ... tout le temps depuis heu ... des temps immémoriaux et à la fin ... y a ... un évènement qui fait que ... s- tout va changer en fait / Chercheure : tu le connais l'évènement ? / Blow : heu en fait j'y suis dessus donc heu pour l'instant je suis encore en train de réfléchir » (AC- 04 : 42 à 05 : 06).*

On voit que la douceur ne se trouvera pas tout à fait au début puisque « si » « y a une grande guerre ». Cette contradiction étonne et montre les liens troublants entre le trash et le doux qu'il faudrait creuser davantage. Par ailleurs, Blow imagine les événements qui ont précédé le jeu de rôles, en en fondant

ainsi le mythe originel. C'est avec intérêt, espoir et regret, que je songe à ce texte fantasmant l'avant, texte qui n'existe pas ou pas encore, et texte que cette recherche n'aura pas.

L'après-coup montre que Blow continue sur sa lancée positive. Ses notes augmentent, il s'est lancé dans un projet d'écriture individuel en lien avec le jeu de rôle pratiqué entre amis auquel il participait déjà en termes d'écriture. Mais là il s'agit d'écrire tout seul la préquelle du jeu, et finalement sa préquelle à lui, en tant qu'expression des origines.

3.1.2-Blow, un être conscient de lui-même et qui gère sa vie

On imagine cet écrit en cours autant comme un travail d'écriture qu'un travail sur lui-même, creusant plus loin encore sa propre énigme. Blow trace un chemin vers l'épanouissement qui paraît lié à sa propre connaissance. Il se connaît bien et agit en fonction, quel que soit le domaine en question.

Ainsi il rappelle qu'il a écrit « Doroppu » pour avancer dans sa trajectoire : *« je sais pas trop heu j'pense que j'avais envie de changer un petit peu les habitudes... casser ce cette habitude que j'avais d'écrire heu des choses bien trash... pour essayer de faire quelque chose d'autre ... de créer du nouveau et puis ça donne de l'expérience puis voilà ça ... on apprend des choses en faisant ça aussi »* (AC- 14 : 04). Blow cherche à *« changer », « créer du nouveau », avoir de l' « expérience », « apprendre »*. Ce mouvement relève de la *« loi de la progression qui, de castration en castration, conduit celui et celle qui l'expérimente à une humanisation au sens de créativité autant que d'éthique. »* (Dolto, 1984, p. 80). A l'instar de son héros, Blow saute dans l'inconnu : *« ça me fait une expérience à raconter »*. Le récit de l'expérience, c'est aussi la compréhension des événements vécus.

Il navigue aussi avec sa peur de l'inconnu, qui se traduit par sa peur d'autrui. Il ne pratique pas les réseaux sociaux, sauf pour jouer en ligne⁸² *« mais avec des avec mes amis toujours mais après c'est vrai que j'ai ... l'ouverture ... j'suis pas trop enfin ... on va dire que ... je suis pas trop sur les réseaux sociaux donc ce qui fait que je suis pas trop ouvert ... enfin hein ouais »* (AC-08 : 18). Il préfère être dans un monde connu, familier : *« ouais bah je suis plus rassuré en fait (sourire) ouais d'être avec des gens que je connais »* (AC- 08 : 37). Pour la même raison, le lycée est un milieu rassurant : *« oui l'école c'est rassurant vu que j'connais les gens donc bon voilà ... après quand je connais pas ... j'ai un peu de mal (sourire) »* (AC- 08 : 45). Luc fait toujours partie de ces personnes familières avec qui il partage amitié et travail, sauf en français où les binômes ont disparu au profit de l'écriture individuelle en vue du bac. *« Blow : mais après sinon les travaux en équipe ... oui on fait j'fais avec Luc / Chercheure : toujours ami avec Luc / Blow : ouais »* (AC- 05 : 49 à 05 : 52). A côté du lycée, il a toujours son cercle d'amis : *« après sur ce jeu là non parce que c'est à part ... là c'est en dehors du lycée ... je fais ça ... avec des amis d'enfance que j'ai à la maison enfin que dans le village »* (AC- 05 : 19).

Il se positionne sciemment face à ses craintes. Les épreuves existent *« enfin moi je vois la vie un peu comme un chemin en fait ... un long chemin ... et heu des fois des épreuves donc des obstacles ... un arbre sur la route ... ou une rivière à traverser ... des trucs comme ça ... moi je vois heu ouais voilà ... la vie comme une route »*

⁸² Blow confirme que les jeux vidéo qu'il pratique sont bien des jeux en ligne. La valeur de production discursive qui serait propre aux pseudonymes issus d'Internet pourrait donc bien s'appliquer à « Blow ».

(AC- 38 : 59). Il tient une conduite face aux épreuves : « après y en a qu'on peut essayer de fuir pendant un petit moment mais de toute façon ... tout ... te rattrape ... donc faut forcément le faire » (AC- 39 : 31), « mmm oui ... c'est rare qu'on peut les éviter en principe ... après y en a qu'on peut éviter hein ... moi je sais que ça m'est arrivé des fois ... d'en éviter une ou deux ... après c'est très rare [...] moi je sais que ceux que j'ai évités ils m'ont tous rattrapé donc (rires) » (AC- 39 : 01 à 40 : 16) ; « mmm... moi je pense que c'est ça hein moi je sais que mon passé m'a rattrapé donc moi j'ai des beaucoup de choses à régler » (AC- 39 : 47).

Blow a des craintes, vis-à-vis de l'avenir « ma vie plus tard ... ça je la pour l'instant c'est vrai que j'y pense pas ... je je vis un peu le jour le jour ... je ... j'ai peur de l'avenir... donc j'ai tendance ouais à ... à ... plutôt heu ... ouais vivre le jour le jour quoi » (AC- 40 : 32), et puis vis-à-vis du bac, imminent : « ouais le bac ... ça me fait beaucoup stresser (sourire) » (AC- 40 : 57). Mais il gère ses peurs : « le bac c'est une épreuve ... que j'ai choisie » (AC- 41 : 14). Il s'explique : « bah ... le bac ... j'avais le choix entre soit partir dans le monde du travail ... qui est plus une autre épreuve ... ou heu passer le bac ... j'ai choisi ... passer le bac ... enfin j'ai choisi une épreuve mais j'ai pas choisi que d'avoir une épreuve [...] enfin ... voilà ... tout de façon j'allais avoir une épreuve ... à ce moment-là [...] soit partir heu ... dans le monde du travail ... soit heu ... le bac ... et moi je pense que le bac était plus facile pour moi donc j'ai décidé d'aller au bac » (AC- 41 : 20 à 41 : 46).

La peur de l'inconnu ne se traduit pas par un repli familial dur. Blow entretient à priori de bonnes relations avec ses parents à qui il a fait lire sa nouvelle : « heu oui ils avaient apprécié d'ailleurs » (AC- 17 : 52), mais il a besoin d'intimité et de secret dans l'écriture surtout pour son nouveau projet : « Chercheure : et heu tu leur fais lire des fois tes textes ... à tes parents / Blow : heu non pas trop (sourire) / Chercheure : pas trop / Blow : bah ... bah pour le jeu de rôle je me le garde à part je préfère le finir (inaudible) par contre ... avant de le faire lire » (AC- 18 : 12 à 18 :20). Blow a son jardin auquel ils n'ont pas accès, on l'avait déjà deviné, quitte à oublier son téléphone, rappelons-le, et ne plus répondre aux appels (E5 - 19 : 39).

L'après-coup confirme et précise l'angoisse de Blow. S'il confie ses craintes face à l'avenir, au monde professionnel et au bac, il gère ses peurs et choisit ses épreuves, sachant qu'il faudra bien toutes les surmonter un jour. Il se défend de sa peur de l'inconnu, d'autrui, en privilégiant son réseau amical, celui du lycée qui le rassure, mais ce mouvement défensif n'empêche pas une vie d'écriture qui lui est personnelle, s'émancipant aussi de ses parents.

3.2-Relire sa nouvelle sous l'angle de la castration

3.2.1-Appréciation de la nouvelle

J'invite Blow à relire sa nouvelle durant l'après-coup : « hou la ...heu ... ça fait longtemps » (AC- 09 : 05). Il ne l'a sans doute pas relue : « oh ça fait longtemps ... j'ai pas ... » (AC- 09 : 08). Il s'exécute sans difficulté et réagit : « ah je c'est vrai qu'je ... je m'en rappelais plus trop ... ah c'est le vrai bordel (rire) » (AC -09 : 08). De quoi parle-t-il ? De mémoire :

« Chercheure : t'avais oublié un peu ? / Blow : ouais ... j'avais légèrement oublié ouais / Chercheure : tu t'la rappelais comment ? / Blow : de quoi heu ? / Chercheure : ta nouvelle tu t'la rappelais autrement ? / Blow : heu /

Chercheure : t'avais un autre souvenir de cette nouvelle ? / Blow : non non non pas du tout heu des fois j'ai ... certains moments qui s'effacent [...] mais heu c'est parce que j'ai beaucoup de choses en tête en ce moment donc heu ... [...] voilà mais là ouais c'est c'est bon mais en le relisant je me rappelle (sourire) » (AC- 11 : 01 à 11 : 20).

Blow semble plus préoccupé par sa mémoire que sa nouvelle, il ne suit pas le fil de ma question « de quoi heu ? », « heu » et revient souvent sur ses faiblesses : « *des fois j'ai ... certains moments qui s'effacent* », « *j'ai beaucoup de choses en tête en ce moment* ». Son discours paraît modulé par une culpabilité liée à sa singularité, le passé dont il parle.

Que pense-t-il aujourd'hui de son texte ? Blow revient d'abord sur le contexte de sa création : « *ben heu ... je me suis ... un peu donné un pari de faire autre chose ... essayer de faire de changer ... de voir ce que ça fait boh il est pas mal hein ... je suis content de ce que j'ai fait* » (AC- 12 : 49), ensuite vient l'expression de sa satisfaction : « *en termes de nouvelles ouais je suis satisfait de ce que j'ai fait ... là je pense que je je pourrais ... rajouter d'autres choses ... mais maintenant ... après voilà sinon* » (AC- 13 : 09).

Même si Blow montre ses faiblesses au sujet desquelles on sent une pointe de déception, il exprime à plusieurs reprises sa satisfaction. La fin est réussie : « *je pense qu'ils [les élèves] ont apprécié oui ... ce qui était original c'était heu... la fin de l'histoire que c'était une goutte d'eau justement ... c'est ça qu'ils ont qui les a surpris beaucoup aussi [...] c'était quelque chose de bien ... penser beaucoup à d'autres choses... [...] mais je suis content* » (AC- 15 : 56 à 16 : 12). Pour Blow, cette écriture a été une réussite, un nouveau jalon gagné dans son parcours.

J'ai facilement considéré la goutte d'eau comme une projection de Blow, qui avait affirmé son lien avec cet élément et ici encore il réaffirme ce lien : « *après ouais c'est vrai que ... en plus moi j'ai pensé ... parce que mon nom ... [bevilakwa] ... veut dire bois de l'eau ... donc heu ... voilà c'est vrai que ... le lien avec l'eau heu moi on est assez lié ...* » (AC- 16 : 52), « *j'ai toujours aimé l'eau d'ailleurs ... lié ouais j'suis assez ouais on va dire j'suis assez lié à l'eau mais non ... c'est plutôt ouais ... j'apprécie l'eau et puis voilà* » (AC- 17 : 03). Il avait déjà donné une explication sur le sens de son patronyme (E5- 20 : 33 à 21 : 58 et E6-088 : 15 à 08 : 31) et même son pseudonyme laisse songeur (b(ois)l'eau ?). Et son projet d'écriture actuel va lui aussi convoquer le thème de l'eau : « *pas pour l'instant mais va y en avoir ... au début pour l'instant ... je surtout le contexte au début là je suis en train de faire le contexte de l'histoire et après heu ... et après heu ... on va continuer* » (AC- 18 : 59).

Blow redécouvre sa nouvelle entre oubli coupable et satisfaction grandissante. Il confirme son lien étroit avec l'eau. C'est sciemment qu'il a choisi ce thème et compte encore le faire dans son écrit en cours. L'eau apparaît comme un élément central dont l'oralisation pourra en délivrer le sens dans l'après-coup.

3.2.2-Oralisation

Attachons-nous aux écarts entre le texte lu durant l'après-coup et le texte écrit un an auparavant (cf. annexe 8). Le nombre d'écarts -13- est mince en comparaison des oralisations des autres élèves, même si cette comparaison n'a guère de sens. Est-ce à mettre sur le compte d'un plus grand commerce avec lui-même, d'un « Ich » plus proche du « Es » ? L'examen de ces écarts fait penser que la question de la

castration est au cœur de cette oralisation et soulignerait cette dimension du texte que nous avons repérée dans la conversion didactique. Autrement dit Blow rejouerait une scène qui donnerait une issue favorable à la crainte de la castration.

Le héros-narrateur a décidé de faire un saut en parachute, il survole un paysage avec un village collé à la montagne, et va ensuite sauter dans l'océan. Le héros voit de haut ce paysage, comme si c'était une maquette. Cela paraît moins dangereux parce que plus petit, mais la montagne garde de sa grandeur et de sa majesté. Elle est un renflement maternel et/ou phallique qu'il faut dépasser avant de sauter dans l'eau.

Dans l'écart 5, « *une maquette* » devient « *un maquette* » et dans l'écart 6, « *cette immense montagne majestueuse* » devient « *cette immense montagne majestueux* ». Blow change de genre par deux fois, pour deux éléments qui contenaient quelque chose de maternel : le village qui est le lieu de l'abri, et la montagne, gros ventre de pierre. Ils sont tous les deux virilisés. On avait posé l'idée que le surplomb de la montagne pouvait être un phallus maternel et que le dangereux et inquiétant saut au-dessus de ce paysage, une angoisse de castration. Cette virilisation témoignerait de la présence du phallus chez la mère, phallus qui est alors hors de portée du héros. Ne pourrait-elle pas être durant l'oralisation, une expression accrue de la peur de la castration face au saut dans ce territoire, avec une montagne-phallus devant la mer-e ? Dolto rappelle que la mère possède pour l'enfant une double sexualité :

« *Ce goût du « sacré », lié à l'idée de la mère, c'est pour chacun de nous une instance tout aussi masculine que féminine. Cela paraît surprenant à dire, puisque toute mère est femme. Et pourtant il suffit de penser aux constructions dans lesquelles l'être humain honore la providence pour voir qu'il couronne de formes aux références phalliques, dômes et coupoles se référant aux seins, tours et flèches se référant au pénis. Ce sont des formes corporelles, objets partiels « sacrées » du corps de nos parents, perçus comme des géants.* » (Dolto, 1984, p. 223).

J'ai émis l'hypothèse que ce passage pouvait être une invitation positive à la rencontre féminine accompagnée par le père qui permettait de déjouer la crainte de la castration. Dans l'écart 4 : « *et un animateur* » prend une pause anormale : « *et ... un animateur* ». Cet arrêt marque une émotion et donne une place spéciale à celui-ci. C'est le personnage adulte expérimenté qui lui permet de dépasser sa peur, comme un père. L'oralisation le place dans une logique de la raison : « *, je lui réponds* » devient « *et je lui réponds* ». L'écart 7 appuie la logique de son action avec l'ajout du coordonnant.

Face à l'animateur comme adjutant, s'élève la voix, agent opposant au but du héros, à savoir sauter dans l'eau. Cette voix intérieure est celle de la peur. On est dans une logique de l'émotion, de l'irrationnel presque, à contrario d'avec celle de l'animateur. On voit que dans l'écart 8, « *, la voix revient et me dit :* » se transforme en « *, je vois je alors ... la voix revient et me dit* ». Blow fait un lapsus VOIX/VOIT qu'il corrige. Est-il sollicité par l'homonymie ? A qui appartient cette voix dissociée de la conscience du narrateur ? Rappelons qu'elle pourrait être celle de l'Autre maternel. On se souvient que dans sa version 3, Blow écrit : « *V3 : La vois revier ? et mer ? dit « si je m'écraser »* ». En V4, la « *mer* » se

transformera en « me », chemin du tout-petit qui se détache progressivement via le complexe d'Œdipe et la double-castration pour se narcissiser.

Mais durant l'oralisation, la voix intérieure se transforme en voir, qui revient à savoir. Freud nous a montré que la pulsion épistémophilique était attachée à la pulsion scopique, comme sublimation et détachement du destin sexuel de cette pulsion de voir. Le héros-narrateur voit et connaît le paysage. Il accède à une conscience et un savoir sur sa peur. Il identifie le danger : écrasement et mort. L'oralisation atténue ce danger « *Et si je m'écrase ?* » se change en « *et si je m'écrasais* » dans l'écart 9. Le conditionnel virtualise le risque d'écrasement, mais en ce qui concerne la mort, la question reste intacte « *et si je meurs* ».

Finalement l'oralisation souligne la stupéfaction devant le résultat avec des pauses anormales dans l'écart 10 « *puis ... je saute de joie* » et dans l'écart 11 : « *d'avoir survécu à cette ... péripétie* », terme qui a suscité notre commentaire en raison de son usage impropre, de sa graphie fluctuante et de son jeu homonymique intrigant. Si l'issue est stupéfiante, c'est qu'au début la crainte dominait. D'ailleurs l'oralisation a souligné le refus du héros de sauter : « *Au début, je ne veux pas y aller* » devient un insistant « *au début je ne veux je ne veux pas y aller* », dans l'écart 2.

La question des retrouvailles dans l'eau n'est finalement pas si évidente. Dans l'écart 12 « *retrouver les miens dans l'océan.* » devient « *retrouver les miens ... dans l'océan* », cette pause anormale suppose une émotion que l'écart 13 creuse encore plus : « *d'une goutte d'eau* » devient « *d'une goutte d-...* ». On n'entend pas « *d'eau* » avec la baisse de la voix en fin de phrase. Le mot « *eau* » qui est objet d'angoisse s'effacerait ici au profit de la notion de goutte comme unité, soit cohésion du corps, face à la peur de la violence, de la dislocation du corps et de la mort. Il y va du narcissisme peut-être. L'image inconsciente du corps qui serait au travail dans le texte écrit, le serait encore dans l'oralisation. Autrement dit le travail psychique de l'écriture, puis ici le transfert lors de l'oralisation, en un mot la symbolisation, agirait sur cette image inconsciente du corps : « *synthèse vivante de nos expériences émotionnelles : interhumaines, répétitivement vécus à travers les sensations érogènes électives, archaïques ou actuelles [qui peut] être considérée comme l'incarnation symbolique inconsciente du sujet désirant* » (Dolto, 1984, p.21).

Blow irait de l'apparition des mains et des pieds, progressive dans les versions du texte, jusqu'à la consécration de la goutte, seule sans l'eau de mer-e. On note qu'au début de l'oralisation Blow omet de lire le titre de sa nouvelle qu'il a pourtant longuement muri : « *Doroppu* » : « *ouais ça veut dire goutte ... je crois ouais ... goutte ... la goutte heu d'eau qui fait heu* » (E6- 07 : 24). L'apparition de la goutte, seule, ne serait-elle possible qu'à la fin du texte et de manière à peine audible ?

Si cette goutte n'est pas d'eau de quoi est-elle ? Nous avons émis l'hypothèse d'un arrière-plan sexuel dans cette scène où un avion, tube-tuyau de métal jette le héros dans la mer-e. Celui-ci est représenté ici comme une goutte, non plus d'eau, mais peut-être séminale. Car c'est le « *cycle de l'eau* » comme le dit Blow. Il s'agit donc de vivre et revivre, comme si les diverses formes du texte de Blow étaient une

représentation d'une conception ou d'une naissance, y compris l'oralisation qui soulignerait cette dimension liée à la castration et l'image inconsciente du corps. « *Que le narcissisme assure la continuité de l'être d'un individu humain ne signifie pas que le narcissisme n'ait pas à être remanié en fonction des épreuves auxquelles se heurte le désir de l'enfant. Ces épreuves, les castrations comme nous les appelons vont permettre la symbolisation et, du même coup, elles vont contribuer à modeler l'image du corps dans l'histoire de ses réélaborations successives.* » (Dolto, 1984, p.71). Le travail psychique d'écriture chez Blow a peut-être à faire avec cela.

L'oralisation de Blow tendrait à souligner la dimension de castration déjà présente dans le texte écrit. Le travail psychique de l'écriture et du transfert de l'oralisation continue et pourrait toucher l'image inconsciente du corps. Entre dislocation et cohésion, le corps désirant serait travaillé psychiquement par l'écriture et l'oralisation du saut en parachute.

3.2.3-Mer-e ?

Mon interprétation parle du saut dans la mer et pense à son homonyme mère. Pourtant à aucun moment Blow n'utilise le mot mer dans « *Doroppu* ». Il parle de « *l'Atlantique* » et de l'« *océan* ». Est-ce à dire que c'est moi qui force l'interprétation ? Voyons comment Blow utilise ces deux termes dans les verbatims des entretiens.

	Occurrence du mot « <i>océan</i> »	Occurrence du mot « <i>mer</i> »
E1	0	0
E2	0	0
E3	0	0
E4	0	0
E5	0	0
E6	1	0
AC	(1 durant l'oralisation)	1

Rien d'étonnant à ce qu'il utilise ces termes à la fin de la recherche où on discute du texte écrit. Blow utilise une seule fois le mot « *mer* » dans l'après-coup : « *l'eau elle va repartir dans la mer puis après refaire le cycle* » (AC-21 : 29). Il s'agit donc bien spontanément du terme dont il parle pour son texte.

Il utilise également le terme « *océan* », mais c'est durant l'oralisation de son texte, « *le moment est venu de retrouver les miens ... dans l'océan...* » (AC-09 : 08). Il est donc obligé d'utiliser celui-ci, sauf à faire un lapsus qu'il ne commet pas.

Blow utilise le terme « *océan* » une autre fois dans l'entretien 6 : « *l'eau ... heu ... beh ... l'eau c'est ... tout ... c'est plusieurs choses ... qui font que ça devient l'eau... c'est plusieurs petites gouttes... qui devient heu un océan... ou une mare* » (E6 -13 : 33). Son discours prend une tournure explicative et scientifique, plus neutre lointaine de lui-même. Ce qui est étonnant pour un lycée en option paysagisme, c'est qu'il oublie d'autres mots : mer, lac par exemple. Les gouttes d'eau deviennent un océan ou une mare, pas autre chose. Et ce temps d'arrêt laisse songeur, de mer à mare après-tout il n'y a qu'une lettre.

On peut donc dire que les deux termes sont utilisés par Blow, mais « océan » garde un usage ici qui interroge, tout comme sa sonorité : eau-céans⁸³. Pour conclure, l'hypothèse mer-mère peut se soutenir en raison de l'usage spontané de ce terme chez Blow.

Continuons encore un peu l'examen du vocable. Durant l'oralisation, Blow fait disparaître deux termes évoquant l'eau : « *Dorroppu* » et « *goutte d'eau* », qu'il mutile. Seuls « *Atlantique* » et « *Océan* » restent, inchangés. Faut-il y voir une tendance à l'effacement des traces de l'eau ? Si tendance à l'effacement y avait, pourrait-on le comprendre comme l'absence du mot « mer » dans son texte écrit ? Autrement dit pourrait-on voir là une tendance générale à taire la présence maternelle, qui ressurgirait seulement durant l'oralisation, avec l'homonymie flagrante mer-e et la présence conséquente du terme « eau » : 29 occurrences⁸⁴, dans l'ensemble des verbatims chez Blow ?

De même des questions restent en suspens que je n'ai pas su poser à Blow dans l'après-coup. Sur quoi atterrit le héros lorsqu'il a sauté : sur l'eau, sur la terre ? Les retrouvailles avec l'océan se font-elles directement avec l'eau ou par infiltration dans le sol ? « *Je vois le sol arrivé, je me reprends en main et j'atterris sans « accro ». Puis je saute de joie d'avoir survécu à cette péripétie. Le moment est venu de retrouver les miens dans l'océan.* » (V4).

Mer, océan, eau : les signifiants utilisés par Blow interrogent. « Mer » et « eau » apparaissent peu ou pas au profit de « océan » et « Atlantique » dans la lettre des textes (écrits et oralisés), mais sont là dans la parole des verbatims. Faut-il y voir l'effacement de signifiants chargés affectivement ?

3.2.4- Oser raconter cette histoire d'eau qui finit bien

Blow semble avoir écrit cette histoire pour en connaître la fin. Il y a un risque dans l'écriture qui relève du travail psychique de celle-ci. Blow travaillerait cette question à l'écrit pour en connaître l'issue. On retrouve ce type d'attitude chez des écrivains⁸⁵ qui démarrent un texte sans savoir où il ira puisque finalement c'est cela qui compte dans l'écriture.

Durant l'après-coup, je donne à entendre à Blow cet extrait de l'entretien 5 : « *Chercheuse : et c'est une histoire gaie ou une histoire triste ? / Blow : mmm... alors je sais pas comment la terminer en fait... parce que là je dis qu'elle revient chez elle mais je sais pas en fait si...ouais non en fait de toute façon elle va forcément revenir chez elle donc heu ...ouais heu de toutes façons... je pense... que c'est... c'est joyeux parce qu'elle rentre chez elle* ».

83 Le céans signifiant « ici, dedans » selon le Robert et venant du latin « intus » : à l'intérieur. L'eau intérieure a là encore un caractère bien maternel. Ce détour sémantique et étymologique n'est pas un argument tout-à-fait recevable, mais demeure intrigant.

84 Occurrences du terme « eau » dans les divers verbatims. Le comptage pour l'après-coup exclut l'enregistrement donné à entendre et l'oralisation (mais elle n'en contient pas).

E1	E2	E3	E4	E5	E6	AC
0	0	0	0	9	7	13

85 Duras est de ceux qui l'ont clairement exprimé : « L'écriture c'est l'inconnu. Avant d'écrire, on ne sait rien de ce qu'on va écrire. Et en toute lucidité. / C'est l'inconnu de soi, de sa tête, de son corps.[...] / Écrire, c'est tenter de savoir ce qu'on écrirait si on écrivait — on ne le sait qu'après — avant, c'est la question la plus dangereuse que l'on puisse se poser. Mais c'est la plus courante aussi. » excipit de *Ecrire* de Duras (1993)

Il semble prendre conscience à ce moment-là, l'issue de son texte, au vu de sa réaction d'après-coup :
« que..... j'ai... au départ je savais pas trop mais heu... que ouais... je me suis répondu à mon propre question ... de toute façon ouais c'allait être joyeux ... heu... ça me fait penser à quoi... heu... ouais c'est vrai que j'ai ouais je sais pas ... je sais pas trop... c'est vrai que j'ai tendance à peut-être... pas assez oser peut-être... que mettre les choses c'est vrai que quand j'écris c'est vrai j'ose pas mettre des trucs... donc voilà après ... sinon je vois pas trop » (AC- 20 : 47).

C'est un cheminement en deux étapes d'abord un doute, puis ensuite l'évidence du succès de l'entreprise. Par quel chemin arrive-t-il au fait de « ne pas oser mettre des trucs » ? De quels trucs s'agit-il ? « mettre ouais des mots ... peut-être ou ... la fin d'l'histoire je savais pas vraiment comment la finir à c- à c'moment là ... je sais que ouais ... là j'avais décidé de faire quelque chose de pas triste justement ... et heu là je me posais quand même quelques questions parce que justement ... une gou- une goutte d'eau après quand ça tombe soit ça tombe au sol ... soit ça tombe dans l'eau et que le cycle reprend ... donc heu ... l'eau elle va repartir dans la mer puis après refaire le cycle ... et là j'avais j'hésitais entre le faire s'écraser au sol ou le faire s'écraser... de toute façon ça aurait revenu au même ... puis de toute façon l'eau la goutte d'eau serait infiltrée dans la terre... puis passée dans une nappe phréatique puis voilà » (AC- 21 : 29).

Blow a donc dû choisir quelle fin prendre, il a « osé(r)» ici une fin heureuse. Cela correspond à son désir de faire différent, de changer, montrer autre chose de lui, mais aussi à la logique de son texte, au moment de l'écriture.

On note ici que la goutte d'eau passe au masculin : « le faire s'écraser », certes c'est peut-être le personnage principal, mais grammaticalement il y a une erreur. De même concernant l'atterrissage, Blow ne finit pas sa phrase, s'il ne s'agit pas de sol, il s'agit bien de l'eau alors. Mais là le mot ne sort pas. L'écrasement dans l'eau, dans la mer est indicible. « De toute façon », « puis de toute façon », Blow balaie vite la question : la goutte d'eau s'infiltré et sort victorieuse « puis voilà ».

En même temps il exprime ici son désir de changement de façon inédite : « là j'avais décidé de faire quelque chose de pas triste justement... ». Le changement, c'est non pas arrêter le trash, mais faire quelque chose de « pas triste ». C'est donc qu'il avait le savoir intime sur la fin – heureuse - mais qu'il lui fallait oser.

« oui ça aurait été forcément positif » (AC- 22 : 15), Blow va prouver cette évidence en imaginant même le pire. « Chercheure : elle s'en sort toujours bien la goutte d'eau ? / Blow : ben oui ... après elle peut être... contaminée par par exemple tout ce qui est ... produits phytosanitaires et tout ça ... et contaminer les autres ça ç'aurait été quelque chose d'un peu négatif ... mais bon j'avais pas voulu faire ça ... je voulais faire quelque chose de positif (sourire) / Chercheure : ouais et tu y avais pensé à tous ces scénarios- là quand tu l'as écrite / Blow : oui justement c'est pour ça que j'étais voilà à ce moment-là un petit peu ... qu'est-ce que je fais comme fin [...] ah oui ... quand on fait heu une histoire ... y a beaucoup de fins possibles / Chercheure : et t'envisage tout ... tu penses à tout ? / Blow : oui ... et j'ai tendance à penser à toutes les fins... même j'en oublie des fois quand même parce que y en a beaucoup de fins » (AC- 22 : 18 à 22 : 56).

Manifestement Blow écrit avec conscience et maîtrise, même s'il a fallu qu'il se convainque dans un second temps de l'issue heureuse de sa nouvelle.

Cette écriture est une aventure. Blow a osé autre chose, conformément à son souhait présent dès le déjà-là. Et malgré la maîtrise et la réflexion dans son écriture, il lui faut un temps pour saisir dans l'après-coup, le pas franchi dans le travail psychique : oser.

3.2.5-Vocabulaire en faute, la question de la douceur

« *Oser mettre des trucs* », quels mots ces trucs masquent-ils ? Le souci du vocabulaire court dans le discours de Blow : « *ouais j'aime bien ... j'aime bien écrire ... bah c'est vrai que j'ai pas un gros vocabulaire ... donc heu (sourire) je fais de mon mieux* » (AC- 04 : 16), « *pour ma part ouais j'ai l'impression de pas avoir beaucoup de vocabulaire* » (AC- 04 : 24), « *quand je vois les z- livres j'vois oh... j'aurais dû penser à dire ça par exemple* » (AC- 04 : 27). Blow va revenir à nouveau sur la question du vocabulaire en modulant son propos.

« *Chercheure : et que comment tu la vois aujourd'hui ? / Blow : bah j' la vois heu ... ouais y a pas énormément de vocabulaire ça ça quand même / Chercheure : ça t'agace le vocabulaire / Blow : ouais on pourrait ouais c'est vrai qu'on pourrait arranger ça d'une autre manière enfin ... avec d'autres mots qui sont beaucoup plus doux à l'oreille / Chercheure : doux / Blow : ouais / Chercheure : tu voul- tu veux de la douceur ? / Blow : bah ouais ça peut être bien ... mais c'est vrai que ... moi ... c'est vrai je trouve ça plus joli d'av- de mettre des mots qui sont pas souvent utilisés ... moi je trouve / Chercheure : pas souvent utilisés [...] des mots ... moins utilisés heu ...en tout cas dans notre vocabulaire ... surtout des jeunes (sourire) / Chercheure : ouais ... ok / Blow : heu ouais c'est vrai que là / Chercheure : donc plutôt rares ou plutôt doux ? / Blow : ouais doux même rares et heu exotiques même ça peut être sympa hein [...] ça rajoute un peu de... quelque chose en plus moi j'ai je trouve / Chercheure : de quelle sorte ? / Blow : j'sais pas ça rajoute heu ... j'sais pas comment expliquer mais (sourire) ... ça rajoute un petit plus moi je trouve* » (AC- 11 : 22 à 12 :21).

Finalement quand Blow parle de vocabulaire qui manque, c'est en fait un vocabulaire doux, rare, exotique, qui aurait une qualité expressive supérieure et qui ne serait pas un vocabulaire de jeunes. Cela relève d'une signification plus large que le fait de manquer seulement de vocabulaire. Il s'agit de sortir de l'habituel vocabulaire et d'entrer dans un vocabulaire de la maturité, plus riche et plus expressif. Il s'agit aussi de ne plus faire trash. C'est le cas de cette nouvelle : « *ouais c'est vrai* » (AC-12 : 34) , «*... y a pas de ... grosse... grosse guerre... gr- morts beaucoup de morts... ouais c'est pas le genre de choses que j'ai tendance à écrire* » (AC- 12 : 36).

Si Blow est satisfait : « *ben heu ... je me suis ... un peu donné un pari de faire autre chose ... essayer de faire de changer ... de voir ce que ça fait boh il est pas mal hein ... je suis content de ce que j'ai fait* » (AC- 12 : 49), il aurait quand même aimé le travailler : « *en termes de nouvelles ouais je suis satisfait de ce que j'ai fait... là je pense que je je pourrais ... rajouter d'autres choses ... mais maintenant ... après voilà sinon* » (AC- 13 : 09). « *Rajouter des choses* », c'est comme « *mettre des trucs* » : « *Chercheure : t'aurais rajouté quoi ? / je sais pas alors y a ... peut-être ... au niveau du vocabulaire surtout ... c'est / Chercheure : un vocabulaire plus rare et plus doux ? / Blow : ouais voilà ... peut-être* » (AC- 13 : 16 à 13 : 26).

Blow continue d'exploiter cette voie de la douceur : « heu... beh ça ... heu bah pour mon histoire j'ai dû le faire un petit peu aussi » (AC-1 3 : 31), même si elle n'est pas généralisée : « beh là j'ai ... il y a certaines parties oui et d'autres ... moins (sourire)... y en a où c'est bien trash » (AC- 13 : 39).

L'ambivalence trash/doux demeure chez Blow, c'est encore le cas quand il commente son usage des mots au sujet de sa peur du monde professionnel. « Blow : ouais ... on est moins ... protégé moins cocoonné [kukunya] ... justement ... quand on est stagiaire / Chercheure : mmm... moins cocoonné [kukunya] / Blow : ouais c'est vrai que j'ai choisi un mot un peu... trop doux » (AC- 42 : 34 à 42 : 47). Blow confond le signifiant - ici « cocoonné » - ou vocabulaire « doux » - et le signifié - ici protection face au monde du travail ou expression de la peur dans la nouvelle. Ces remarques apparaissent à chaque fois dans une situation de détresse. Finalement, il est peut-être difficile d'oser la douceur, parce que ce serait perçu comme une dévirilisation, réveillant une crainte de la castration, alors que le trash était un mode défensif.

Il y a quand même bien un changement dans son écriture, le virage est réel et Blow le date à cette séquence (AC- 13 : 45 à 14 : 00). C'est ce qu'il retient de l'enseignement de celle-ci : « oser... j'ai appris que finalement la douceur c'est pas trop mal aussi » (AC- 14 : 26).

Oser n'est pas simple, quand on a conscience de son cheminement : « après ouais c'est vrai que... en plus moi j'ai pensé... parce que mon nom... [bevilakwa]... veut dire bois de l'eau... donc heu ... voilà c'est vrai que... le lien avec l'eau heu moi on est assez lié... » (AC- 16 : 52). Il se rappelle même le jour où il a trouvé son idée pour « Doroppu » : « oui... c'est en et c'était un jour où il pleuvait justement » (AC- 17 : 23) mais pas sa venue « bah heu... je sais plus comment... je sais plus là par contre » (AC- 17 : 45).

Mais il n'ose pas tout, par exemple lire : « alors moi j'ai pas osé la lire... c'est plutôt heu la prof qui l'a lue... parce que moi l'oral... j'ai toujours un peu de mal » (AC- 15 : 11), « ouais... j'ai pas osé » (AC- 15 : 15).

C'est vrai que c'est une difficulté qu'il avait déjà relevée, mais pour une raison inverse : « beh j'sais pas peut-être la réaction des gens euh ...parce que j'écris souvent des choses assez crues aussi » (E1- 05 : 24). Les gens restent source d'inquiétude. Mais là, ça s'est bien passé : « bah ouais bah en fait heu... ils m'ont ils ont reconnu un peu le trash dans certains mots heu [...] comme par exemple je m'écrasais... si je meurs ... voilà... toujours ce petit thème que ... j'ai mais après sinon heu oui après ça les a un peu surpris que je sois pas aussi violent (sourire) ... sur les mots » (AC- 15 : 20 à 15 : 27). Blow se sent reconnu et estimé : « je pense qu'ils ont apprécié oui... ce qui était original c'était heu... la fin de l'histoire que c'était une goutte d'eau justement ... c'est ça qu'ils ont qui les a surpris beaucoup aussi » (AC- 15 : 56).

Blow se plaint de manquer de vocabulaire, mais cela relève de quelque chose de plus large. Il s'agit d'un vocabulaire plus doux, c'est-à-dire plus rare, plus mature, plus subtil. Cela relève aussi d'une nature différente. Il s'agit d'un signifié plus doux : celui d'une situation où on avoue ses craintes, où on expose sa dévirilisation. Exprimer son manque de vocabulaire dans l'après-coup, reviendrait à signifier l'angoisse de castration, pointée dans la conversion didactique. La conscience de sa situation scripturale lui donne les moyens de prendre des décisions, mais aussi de devoir regarder en face ses propres peurs.

3.2.6-Une castration symboligène au travail

Le texte de Blow semble mettre en mots la question de la castration, il revivrait cette épreuve dont l'issue serait heureuse : le héros saute, ne meurt pas et en plus retrouve les siens. On pourrait parler de castration symboligène, ici réussie, soit du processus de signification à un humain de l'interdiction de l'accomplissement de son désir par la loi : « *Cette signification passe par le langage, que celui-ci soit gestuel, mimique ou verbal.* » (Dolto, 1984, p. 78). Les mots que se donnent Blow pourraient être une façon de rejouer la castration symboligène qui aurait été source de souffrance. On se souvient que M'Uzan voit dans le saisissement créateur : « *la répétition, à la faveur d'un évènement actuel doué d'une certaine intensité, de l'opération fonctionnelle qui, dans le passé, a permis l'élaboration d'une situation traumatique* ». (M'Uzan, 1977). Ainsi l'écriture de Blow pourrait ici « *à la faveur* » de sa décision, du pari qu'il s'est donné, se représenter « *l'opération fonctionnelle* » à l'origine d'une « *situation traumatique* », la castration, le démembrement, la séparation avec la mère et « *les siens* ». Le travail psychique de l'écriture sur cette castration symboligène l'aurait rendue plus harmonieuse, moins angoissante.

L'entretien d'après-coup pourrait nous donner une trace qui confirmerait cela. « *bah déjà l'évolution naturelle hein ... que y a des animaux qu'ont disparu et que d'autres qu'ont évolué pour heu ... vivre justement ... pour survivre à des milieux comme heu ... les grands froids heu ... les zones comme l'Ar- l'Artique ou l'Antarctique des choses comme ça quoi ... des déserts ... tout ça* » (AC- 25 : 07) ; « *voilà c'est comme ça ouais et ils évoluent en fonction de leur milieu ils essayent en tous cas* » (AC- 25 : 31).

Blow explique donc qu'évoluer est inévitable, on s'adapte à la mer des grands froids et désertiques, peut-être comme le héros qui plonge dans l'Atlantique, peut-être comme Blow qui s'adapte à la mère des grands froids désertiques. Souvenons-nous de l'entretien 6 où Blow explique qu'il a voulu montrer autre chose de lui : « *Blow : voilà... que c'est heu ... ce qu'il(s) voi(en)t en fait c'est heu ... le... la partie émergée... de l'iceberg / Chercheure : ouais... l'iceberg / Blow : mmm/ Chercheure : c'est encore une histoire d'eau ça / Blow : oui... j'aime bien l'eau* » (E6- 21 : 57 à 22 : 13). Les eaux froides de l'iceberg seraient celles que Blow aime. Et sa nouvelle lui permettrait de les retrouver enfin dans une castration réussie.

« *Chercheure : c'est quoi une goutte d'eau ... tu penses à quoi quand tu penses à goutte d'eau ?* » (AC-16 : 14), « *Blow : pour le coup là ... c-... pour le coup ça ressemblait plus à un homme qui va faire un par-un saut en parachute là hein ... pour le coup et là ... c'est une goutte d'eau qui heu qui normalement tombait quand il pleuvait ... quand il pleut ... beh c'était ça qui était énorme ... je trouve* » (AC-16 : 28)

La goutte d'eau, ça ressemblait donc plus à un « *homme* » qui va faire un par-(achute), un pare à chute. La dévirilisation s'est totalement inversée, puisqu'il s'agit d'un « *homme* ». La castration symboligène aurait effectivement été mise au travail dans ce texte.

Relire cette nouvelle est pour Blow source de satisfaction, il est fier de ce texte qui répond au pari qu'il s'était donné - montrer autre chose de lui-même - et réaffirme l'importance du thème de l'eau, auquel il se sent étroitement et personnellement associé. L'oralisation de sa lecture soulignerait un des aspects repérés dans le texte écrit, à savoir la castration, avec le topos de la montagne phallus avant de rejoindre l'eau maternelle. Dans cette manière de rejouer l'opération fonctionnelle de la situation

traumatique de la castration par le travail psychique de l'écriture, Blow imaginerait une issue plus heureuse. Il a appris à oser, oser écrire « doux », et montrer sa vulnérabilité. Pourtant c'est bien l'histoire d'un homme. Et le travail de cette nouvelle à travers le topos de l'eau pourrait être un chemin vers une castration symboligène réussie.

3.3-Pulsions de vie, pulsion de mort : tension au cœur du sujet

Je voudrais maintenant revenir sur la tension entre jouir et mourir qui anime Blow. Suite à l'épreuve douloureuse de la perte durant l'enfance, une tentation morbide, isolante et culpabilisante l'empêcherait de vivre et il lui faudrait trouver une raison pour s'autoriser à jouir et vivre. Des signes de la division de Blow semblent apparaître dans l'après-coup animé par les questions de vie et de mort.

3.3.1-Un positionnement manifestant une logique de raison et un intérêt pour la vie contre une logique irrationnelle et de destruction

Blow manifeste dans l'après-coup son intérêt pour l'apparition de la vie : « *Blow : heu le heu ... au début c'était des bactéries... puis après ç'a évolué en ... plusieurs animaux heu ... ça part à par- à partir du heu... ben ... ouais c'est tout ce qui est avant le mésozoïque et tout ça... c'est avant l'époque des dinosaures et tout ça c'est quand la vie a commencé à peine [...] quand les premiers végétaux sont arrivés dans l'- l'eau et tout ça... / Chercheuse : ça ça t'intéresse / Blow : eh ouais c'est marrant de ... savoir comment est apparue les... la la vie sur terre... ça m'intéresse beaucoup* » (AC- 24 : 02 à 24 : 30).

Son intérêt fait reculer Blow dans le temps, jusqu'à l'apparition de la vie, dans l'eau, comme celle du héros de la nouvelle. C'est également un retour aux origines, comme le mouvement de la préquelle. Cet intérêt surpasse aujourd'hui celui qu'il avait pour la mort : « *bah c'est vrai que c'est intè- ... c'est intéressant de voir comment elle s'est créée quoi ... plus que la mort ... c'est une destruction en quelque sorte* » (AC- 24 : 39). Blow revient sur un de ses thèmes de prédilection « *une destruction en quelque sorte* », et on retrouve encore cette mort au cœur de la vie.

Ce sont des lectures qu'il avait peu avant : « *non beaucoup moins donc heu (sourire)* » (AC- 24 : 54). Ce qu'il retient de tout cela, c'est qu'il s'agit de « *l'évolution naturelle hein... que y a des animaux qu'ont disparu et que d'autres qu'ont évolué pour heu... vivre justement ... pour survivre* » (AC- 25 : 07) . Ainsi vivre ou survivre, c'est évoluer : « *en fonction de leur milieu ils essayent en tous cas* », et c'est « *comme ça* » (AC- 25 : 31). Il faut accepter cette réalité, car elle est valable pour les hommes aussi : « *ouais c'est intéressant ... de voir nous c'est pareil on a évolué pour après* » (AC- 25 : 37). Blow lui aussi s'adapte à la réalité et vit ou tente de survivre, comme il semble le témoigner dans la nouvelle.

Puis son discours se tourne vers la religion : « *après ça dépend hein y a... la religion qui dit c'est autre chose mais* » (AC- 25 : 37). Blow soutient une pensée scientifique contre une pensée religieuse dont les réponses ne le convainquent pas tout-à-fait : « *bah par exemple au départ ... dans la religion je sais que ... chez les Catholiques en tout cas heu ... avant c'est on était dans un jardin avec Adam et Eve et après heu ... ils ont cueilli une pomme qu'ils auraient pas dû et qu'ils sont arrivés après sur terre* » (AC- 25 : 52) ; « *bah heu ... après heu ... je sais pas trop quoi en penser parce que après les religions je sais que ça sert justement à ... à ... en quelque*

sorte répondre à des questions ... existentielles comme ceux-là même ... » (AC- 26 : 10). Blow « respecte les religions hein mais bon » (AC- 26 : 25), il estime que « c'est fait pour se rassurer ... » (AC- 26 : 36).

Soutenir que la logique religieuse fait un déni scientifique pour se mettre en sécurité explique à l'inverse sa position idéologique et littéraire : Blow a fait le choix dans sa nouvelle de raconter le cycle de l'eau, propos scientifique, et d'aborder frontalement son angoisse, quitte à se mettre en danger.

Il poursuit sa réflexion : « c'est fait pour voilà ... créer des communautés heu ... et heu justement ... il y a des lois dans ces religions justement ... de pas pêcher par exemple à ne pas pêcher voilà (sourire) voilà ne pas pêcher donc de pas faire ... de fautes graves » (AC- 26 : 36).

La dimension morale de la religion traduit une dimension surmoïque persécutrice qu'il dénonce : « voilà ... donc à la base c'est bien les religions même si y a beaucoup de gens qui le détournent » (AC- 26 : 58), « pour en faire un peu ce qu'ils veulent » (AC- 27 : 06) , « comme par exemple la croisade ... mais bon » (AC- 27 : 08), « (sourire) la croisade bon tuer des milliers de gens voilà pff... c'est vraiment débile... moi je trouve personnellement hein ... j'trouve ça débile de faire ça ... de tuer des gens pour ... la religion justement ... elle dit qui faut pas la faire la guerre et tout ça (sourire) » (AC-27 : 14) ; « donc voilà c'est pour ça ... que je ... que je comprends pas » (AC- 27: 28).

Le discours de Blow emprunte un registre idéologique. Il respecte les religions, mais il en dénonce les travers : perversion morale, violence meurtrière. Il s'intéresse à l'apparition de la vie et privilégie l'explication scientifique. En deçà de ce débat idéologique, on devine que le problème se pose aussi au niveau intime. Et les pulsions de vie semblent gagner du terrain sur les pulsions de mort. Cette tension témoignerait de la division repérée chez Blow.

247

3.3.2-Ambivalence

La condamnation religieuse se teinte quand même encore de fascination : « Chercheure : ah ... et bah t'es branché croisades aussi / Blow : (sourire) la croisade bon tuer des milliers de gens voilà pff » (AC- 25 : 10 à 27 : 14). On se rappelle aussi son gout pour les batailles des jeux de plateau. Son discours de condamnation va se poursuivre dans l'évocation de scènes inquiétantes dont l'évocation confine à la délectation.

Ainsi Blow condamne l'amour de l'argent comme cause de nombreux conflits et en montre l'inutilité : « c'est complètement débile enfin je trouve ... l'argent ça sert c'est pas censé être ... plus ... mieux que la vie ... c'est qu- c'est qu'un bien ... enfin l'argent c'est qu'une... c'est qu'une pièce ... de toute façon c'est pas avec une pièce que je vais survivre hein [...] je m'imagine moi dans la nature avec une pièce je sais pas ce que je vais faire [...] est-ce que je vais chasser avec ça ... je vais lancer une pièce sur un lion il va me bouffer hein ... » (AC- 30 : 12 à 30 : 37).

Blow donne un autre exemple pour souligner l'inutilité de l'argent face à la force de la nature : « bah ... oui y a qu'à voir les catastrophes naturelles par exemple ... un tsunami ... pour s'en sortir y faut y aller quoi [...] pareil pour un tremblement de terre ou un cyclone les volcans et tout ça quoi » (AC- 31 : 00 à 31 : 12) ; « ouais c'est vrai que c'est effrayant quand même (sourire) ... enfin j'aimerais pas me retrouver devant un cyclone quoi

[...] être emporté comme ça et retrouvé ... enfin ... peut-être vivant heu ... par chance [...] à un autre endroit ... puis ouais après c'est la peur de la mort (inaudible) » (AC- 31 :21 à 31 : 34).

Ce plaisir morbide de l'évocation rappelle l'écriture trash. Cette fascination est à la hauteur de l'effroi qu'elle suscite et la verbaliser serait une façon d'exorciser. Car Blow dénonce la violence : « ouais c'est ça qui me ... qui me fait un peu ... qui m'énerve un peu c'est heu ... juste pour avoir raison ... y a les guerres les trucs comme ça ... après c'est aussi pour la prise de territoire et tout ça mais bon ... moi la guerre j'aime pas (sourire) voilà [...] je considère que c'est tuer des gens inutilement [...] pour rien ... en plus c'est ça ... pour rien » (AC- 29 : 29 à 29 : 48).

Face à tout ça, que peut-on faire ? Blow esquisse une réponse intrigante : « justement on cherche des réponses (sourire)... on va chercher... on va essayer de trouver quelque chose de logique... même si des fois y en a pas... tout simplement » (AC- 27 : 58). Il ne répond pas d'abord avec une position pacifique, mais avec une recherche de réponse. Il garde sa logique scientifique : « voilà bah ... parce que nous heu ... enfin moi je pense que ... l'humain cherche toujours à avoir ... une solution ... une raison ... mais des fois y en a pas quoi ... enfin pour moi c'est ça hein ... des fois y en a pas y a pas ... on se... on cherche des ... des réponses ... on travaille beaucoup dessus mais des fois ... y en a pas ... donc heu ... faut faire avec c'est tout » (AC- 28 : 19) ; « non il faut ...si un jour on trouve la raison c'est sympa aussi mais heu ... voilà quoi... si c'est des choses comme non ... la nature y faut quand même qu'on ... la connaisse parce que nous on la détruit... donc il faut essayer de comprendre ... comment on fait pour essayer d'éviter de ... détruire ... après ouais... » (AC-28 : 50).

Pacifisme et écologie demeurent ses piliers, la logique scientifique aussi « ouais tout ce qui est scientifique ... mais le paranormal le para c'est sympa aussi » (AC- 27 : 37). On sent l'ambivalence resurgir devant le mystère.

Cependant Blow montre son attachement à la vie : « l'argent ça sert c'est pas censé être ... plus ... mieux que la vie » (AC- 30 : 12), d'autant qu'elle est fragile « être emporté comme ça et retrouvé ... enfin ... peut-être vivant heu ... par chance [...] à un autre endroit ... puis ouais après c'est la peur de la mort (inaudible) » (AC- 31 : 28 31 : 34). Si cette angoisse de la mort persiste, il y a quelque chose de nouveau dans son attitude : « ouais ... j'ai d'autres questions que je me pose qui m'angoissent plus ... déjà » (AC- 32 : 38), depuis quatre, cinq mois. Ainsi conclut Blow, dans le degré de ses peurs.

Blow est tiraillé entre pulsion de vie et pulsion de mort. Le discours se mêle d'évocations de scènes violentes, comme l'écriture trash. Cette verbalisation mélange peut-être la fascination et l'exorcisme tout à la fois. Pourtant quelque chose de nouveau se dessine : Blow affirme son intérêt pour la vie et reconnaît moins craindre la mort.

3.4-Une orientation qui fait sens

Blow réitère ses choix en matière d'orientation qui font sens aujourd'hui avec sa division.

3.4.1-Orientation scolaire

Blow n'a pas changé d'idée en matière d'orientation : « heu aménagement paysager toujours » (AC- 07 : 23 , « bah oui là je vais continuer en BTS sur R*et après heu si j'peux continuer en licence puis ... tant que je peux

continuer je continue » (AC- 06 : 36). Sa poursuite d'études n'est pas seulement motivée par le goût des études : « *bah heu ... ouais ça me plait et ... puis aussi heu ... ça me permet heu de prendre mon temps et surtout heu ... heu ... de retarder on va dire (sourire) ... heu ... d'aller travailler à l'extérieur ... parce que ça me fait un petit peu peur [...] donc je retarde un peu cette échéance ... en ... en faisant plus d'études en même temps ... et en même temps j'apprends des choses ... donc bon* » (AC- 06 : 46 à 07 : 02). C'est la crainte d'autrui et de l'inconnu. Il réitère son origine : « *moi j'ai un cursus assez particulier qui fait que voilà* » (AC- 07 : 17), déjà évoquée dans l'entretien 5 : « *beh en fait heu ... à l'âge de trois ans ... et beh heu ... j'étais déjà ... j'avais ... on a trouvé un trouble du comportement... donc heu j'allais en hôpital de jour entre l'hôpital de jour et l'école* » (E5- 02 : 39).

Le monde est séparé entre la bulle de Blow et l'« extérieur », et l'école fait partie de cette bulle. C'est un cocon. Même s'il fait des stages dans le monde professionnel, ce n'est pas la même chose pour Blow : « *bah on n'a pas le même statut que quand on est employé en fait ... quand on est employé ... y a beaucoup de choses ... à penser que... quand on est stagiaire* » (AC- 42 : 17) ; « *ouais... on est moins... protégé moins cocoonné [kukunya]* » (AC- 42 : 34). Ainsi se dessine son rapport à l'institution. Blow choisit le BTS : « *pour éviter surtout l'épreuve... d'aller au monde du travail [...] pour l'instant* » (AC- 42 : 00 à 42 : 06).

Blow est protégé par l'institution et c'est une des raisons pour lesquelles il continue ses études. Craindre l'extérieur, notamment le monde professionnel, c'est aussi ne pas oser jouir de la place d'homme qui lui revient. Elle relèverait de l'angoisse de castration. Le repli régressif et défensif dans la bulle scolaire dessine son rapport à l'institution. Ce mouvement relève de la tension entre jouir et mourir, significatifs de sa division.

249

3.4.2-La création

Lorsque j'interroge Blow au sujet de ce que signifie « *profiter de la vie* » pour approcher la question de la jouissance, la création vient de suite en réponse : « *profiter de la vie ... heu ... moi si j'devais profiter de la vie je créerais ... je créerais plein de choses ... certes peut-être inutiles mais au moins je créerai des choses ... moi je pense que créer ... c'est heu ... c'est quelque chose de bien j'trouve ... et par exemple j'sais pas créer un jardin créer une histoire créer ... je sais pas j'ai pas d'autres idées mais créer d'autres trucs ... d'autres choses quoi* » (AC- 37 : 35). Ainsi créer, c'est profiter de la vie. La jouissance prend une dimension nourricière, productive, Blow désire faire. Mais quelles « *autres choses* » ?

« *Chercheuse : des enfants ? / Blow : heu... ouais...heu (sourire)* » (AC- 38 : 07 à 38 : 10). Blow envisage la création d'une famille sans apriori : « *ouais c'est vrai je sais pas trop penser ... mais c'est vrai que oui ... ouais je sais pas déjà y faut que je m'entende avec quelqu'un ... enfin... voilà faut que je m'entende avec une une personne ... et que elle aussi elle m'aime aussi pour que ce je suis et moi pareil* » (AC- 38 : 21).

L'option paysagisme relève aussi de la création : « *Chercheuse : c'est quoi ce que t'aimes dedans / Blow : déjà créer... parce qu'on crée beaucoup heu que ce soit des massifs et tout ça* » (AC- 07 : 31 à 07 : 33). La création est un leitmotiv chez Blow et peut-être chez beaucoup d'élèves de cette option.

La création est un élément fondamental de l'option paysagisme. Il s'agit de créer des espaces, de faire grandir des espèces végétales. Mais ce gout pour la création dépasse la question d'orientation et relève d'une dimension fondamentale pour Blow. Elle caractérise l'objet de sa jouissance et relève de l'ordre de la pulsion de vie.

3.4.3-L'écologie

Blow étudie un domaine où l'écologie a une grande place. C'est la deuxième raison invoquée dans le choix de sa filière : « *et puis être avec le contact avec la nature aussi ... surtout que notre métier a tendance à changer à cette époque dans nos ... en tout cas ... maintenant elle change un peu ouais ... on s'occupe de la gestion différenciée de l'agri heu de ... l'écologie aussi ... [...] beaucoup maintenant ... en ce moment c'est heu c'est ... faut ... faire tout ce qu'on peut pour respecter la nature donc [...] notre métier il change* » (AC- 07 : 33 à 08 : 03).

La nature on l'a vu est le centre de ses lectures actuelles : « *ouais de lire des choses sur la nature oui* » (AC- 23 : 38), « *bon après c'est surtout de l'écologie et tout ça ... après heu tout ce qu'on a en cours donc tout ce qui est écosystème et tout ça ... et en ce moment ouais si je lis heu... enfin je j-... je regarde tout ce qui est heu ... heu ... apparition de la vie sur terre en fait* » (AC- 23 : 41). On se rappelle également que l'écologie comprend aussi l'histoire de l'eau : « *quand les premiers végétaux sont arrivés dans l'- l'eau et tout ça...* » (AC- 24 : 25). L'écologie intéresse fortement Blow, logiquement. Cette discipline prend sens comme une façon de protéger la vie.

L'orientation envisagée n'a pas changé pour Blow, c'est un moyen d'échapper au monde adulte, l'institution demeurant un cocon protecteur, mais c'est aussi une orientation qui relève de la création, élément central chez Blow, au-delà même de la question d'orientation. Enfin cette orientation laisse une large place à l'écologie promouvant la vie. Les pulsions de vie animent Blow et irriguent son choix d'orientation.

250

3.5-Savoir se saisir des opportunités pour changer et grandir. Précisions sur certains « rapports à ».

3.5.1-Rapport à l'écriture changeant

En utilisant cette séquence de la nouvelle pour montrer autre chose de lui, Blow a changé son rapport à l'écriture : « *déjà c'est vrai que en écrivant ce texte ... j'ai apprécié à écrire cette fois-ci parce que avant j'aimais pas trop écrire* » (AC- 33 : 38), « *ouais j'étais pas quelqu'un qui aimait beaucoup écrire ... et là c'est vrai qu'en écrivant ce texte j'étais content et voilà c'est vrai que ça m'a fait un petit peu aimer écrire ... un peu plus aimer écrire* » (AC- 33 : 47). Blow apprécie l'écriture, ce qui n'était guère le cas avant, même quand il écrivait de façon trash : « *bah heu ... avant déjà j'écrivais pas beaucoup et c'est vrai que ouais ... quand j'écrivais quelque chose c'était pour faire les devoirs quoi (sourire) ... c'était pas pour le plaisir que j'écrivais (sourire)* » (AC- 34 : 01).

Le trash est oublié dans sa réponse. Et seule revient la question du devoir. Aujourd'hui avec son actuel projet de préquelle, c'est différent : « *mais maintenant ... bah j'écris pour le plaisir un peu déjà maintenant ... beaucoup plus en tout cas* » (AC-34 : 12). C'est que l'écriture d'avant, avec les jeux de rôles n'est pas tout à fait de l'écriture : « *oui j'écrivais oui ... mais heu ... c'était pas ouais c'était pas l'écriture comme ça c'était plutôt heu ... des fiches de personnages donc c'était écriture heu ... beaucoup avec des calculs ... moi je suis je suis*

j'aime bien tout ce qu'est calcul tout ce qui est mathématique ... pour ça je faisais beaucoup de calculs à ce moment-là donc heu ... c'est pas trop de l'écriture comme ça » (AC- 34 : 26).

3.5.2-Préférence pour les maths

Blow aime les mathématiques : « *ouais ... mais c'est vrai que avec les math heu ... on cherche toujours quand même aussi à ... à trouver des réponses (sourire) » (AC- 34 : 51), « bah en quelque sorte oui ... on essaie de faire quelque chose ... heu bien selon les règles ... et essayer de trouver quelque chose ... selon les règles ... et tout ce qui est mathématique physique c'est à peu près ça » (AC- 35: 05). Son image des mathématiques perdure, il parlait dans l'entretien 6 des chiffres comme des « hiéroglyphes » : « *et puis il y a le s- le fait qu'il y a des inconnus et tout ça faut trouver un inconnu quoi... faut... les maths ça sert à chercher quelque chose » (AC-06 : 19).**

Les mathématiques et le français se distinguent géométriquement : « *mmm... si ç'a des règles le français mais heu ... ouais c'est plus heu ... c'est moins ... carré voilà [...] c'est moins carré ... que les mathématiques et tout ça ... que tout ce qui est science ... c'est beaucoup plus heu ... z'arrondi » (AC- 35 : 20 à 35 : 26). Entre le rond et le carré, la règle s'impose plus ou moins, et les mathématiques sont mieux à même d'offrir une situation problème où l'inconnu est à trouver, source de jouissance. Mais Blow a entrevu comment l'écriture peut offrir une situation de jouissance où l'écriture de l'objet(a) est peut-être aussi à trouver : « *ouais je aussi je ouais j'avais appris à aimer la l'écriture voilà... c'était ça » (AC- 36 : 43).**

3.5.3-Ce qu'il a appris

Non seulement Blow a appris à aimer l'écriture, mais il a aussi appris à écrire « doux » : « *Blow : la nouvelle à chute oui ... j'connais déjà un peu ... j'avais lu quelques / Chercheure : mmm ... et pas l'écriture douce ... c'est ça ? / Blow : ouais voilà ... c'était plutôt l'écriture trash » (AC- 36 : 59 à 37 : 13).*

L'écriture a ouvert l'imagination de Blow : « *l'écriture heu ouais ... ça peut aider heu oui... là ça m'a aidé à... trouver des inspirations justement pour ... des projets que j'avais ... que j'avais en tête » (AC- 44 : 54). Il se sent plus solide narrativement : « *aussi oui ... comment écrire heu parce que à la base ... je savais pas comment écrire ... je voulais écrire un projet mais heu je savais pas comment l'écrire ... maintenant en faisant ce ce cours-là et ça ... ça m'a appris à écrire... comment écrire » (AC- 45 : 07), « par exemple faire heu ... une chute ... par exemple ... ou truc comme ça » (AC- 45 : 34) ; « Blow : comme quoi là heu j'ai appris cette technique-là / Chercheure : de faire une histoire en entier / Blow : ouais » (AC- 45 : 43 à 45 : 49).**

Son rapport au savoir a donc changé : Blow a gagné en compétences scripturales.

3.5.4-Rapport à la recherche en lien avec son rapport à la séquence

Blow réaffirme son désir de m'aider : « *bah moi je suis content d'avoir pu aider » (AC- 43 : 13). Il est empathique : « Blow : et heu ... après ouais ...j'espère que ça va bien marcher / Chercheure : pour pour mon travail ? / Blow : oui / Chercheure : ah bah c'est déjà fait / Blow : ah ouais mince / Chercheure : non non non mais ... je veux dire c'est déjà fait vous m'avez déjà beaucoup donné heu / Blow (en même temps) : oui /*

Chercheure : les choses sont déjà faites ... après heu / Blow : non mais je suis sûr que ça va marcher » (AC- 43 : 16 à 43 : 37).

Le malentendu se glisse entre nous : Blow espère que ma recherche va réussir et moi je suis déjà satisfaite de leur participation. Il est très soutenant et on palpe ici une trace de transfert. Cette focalisation de son discours sur l'espoir de ma réussite cache la sienne.

« je me suis dit ça peut aider quelqu'un et puis ça peut m'aider moi aussi on va dire » (AC- 44 : 06), « bah heu ... ah m'ouvrir un peu je pense ... m'ouvrir un petit peu heu ... parler avec quelqu'un que à la base je connais pas ... justement ... pour moi ça m'aide beaucoup parce que je l'fais très rarement ... donc heu ... là c'est vrai que je m'sens un petit peu plus ouvert déjà donc en tout cas depuis [...] depuis ça... personnellement ça m'a aidé » (AC- 44 : 21 à 44 : 44).

Il semble que Blow a su saisir l'opportunité des entretiens pour étayer son désir d'oser, de montrer quelque chose d'autre de lui-même.

En entrant dans la séquence de la nouvelle et de la recherche, Blow avait le désir de montrer autre chose de lui-même un aspect moins sombre, entreprise qu'il a réussie. Du coup son rapport à l'écriture a changé, il a acquis des compétences scripturales - celles de la nouvelle -, il a ouvert son imagination, si bien qu'il aime davantage écrire qu'avant, ce qui débouche sur un projet d'écriture personnel extrascolaire. Comme les mathématiques qu'il apprécie par-dessus tout, l'écriture est peut-être elle-aussi capable de travailler l'inconnu à ses yeux. Son rapport au savoir a évolué. On voit que l'audace qu'il a manifestée, tient aussi à sa façon de se saisir de l'opportunité de la recherche dont les entretiens cliniques ont permis de s'ouvrir un peu et finalement là encore d'oser.

252

3.6- Bilan à l'issue de l'après-coup

Une tentation morbide, isolante et culpabilisante empêche Blow de vivre et il chercherait une raison pour s'autoriser à jouir et vivre. L'après-coup confirmerait cette tension entre mourir et jouir avec notamment deux éléments. Primo, Blow verbalise son souhait concernant l'écriture dès le déjà-là : changer, oser montrer une autre facette de lui. Il abandonne le trash, passe à une écriture douce durant l'épreuve de la nouvelle et confirme dans l'après-coup qu'il a atteint son objectif. Deuxio, il confirme l'importance de l'eau pour lui, son signifiant en lien avec son nom, et le sens heureux du texte : raconter simplement le cycle de la vie.

Pour dresser un récapitulatif de la construction du cas de Blow, on peut garder à l'esprit que son déjà-là est caractérisé par un passé scolaire marqué par l'hôpital et aussi par la disparition d'êtres qui lui sont chers. Un sentiment de culpabilité et une obsession de la mort apparaissent dans son discours. Blow écrit en dehors du lycée, aime les jeux et écrit volontiers trash. Il est d'ailleurs reconnu comme tel dans la classe. L'épreuve de l'écriture se déroule dans la sérénité. Blow avance sans difficulté majeure et l'épineuse question de l'orthographe est prise en charge par Viviane, instaurant avec lui un contrat différentiel. Il exprime le souhait de surprendre, de changer, et finalement adopte une écriture douce avec sa nouvelle « Doroppu », faisant croire à un saut en parachute assez effrayant, mais finalement traitant l'histoire d'une goutte d'eau qui revient parmi les siens. Blow maîtrise le savoir de la nouvelle, il respecte les caractéristiques de l'institutionnalisation du savoir attendu et précisé par Viviane. Il évoque sa nouvelle comme le cycle de l'eau tout simplement. La conversion didactique adoptant ici un ton plus doux, convoque une fin heureuse, un retour parmi les siens de la goutte d'eau, dans l'océan. Il semble que Blow imagine une fin différente au conflit intérieur, un savoir intime nouveau apparaît, on peut vivre heureux et jouir. Dans l'après-coup, Blow revient sur son souhait de changer et de surprendre, également sur l'importance du thème de l'eau pour lui.

C-Luc

1-Le déjà-là : d'où Luc écrit-il ?

1.1-Histoire scolaire : « *j'ai eu le déclic quoi comme il m'a dit* »

Luc est en lycée pro paysagisme. Il a trouvé sa voie lors d'un stage : « *heu ... alors ... bah au début quoi on avait déménagé avec mes parents c'était plus au début on habitait à C*... du coup on a déménagé sur B*... là mon père a construit la maison et heu bon ça ... je suis arrivé en cinquième bon ... de la cinquième à la troisième je l'ai pas du tout aidé au jardin parce que ça m'intéressait pas ... et à force de l'entendre rabâcher ouais tu pourrais faire des efforts et tout et tout ... ça ça m'a donné envie d'essayer de faire un effort ... du coup j'ai fait un stage à la mairie de B* en ... au niveau espaces verts ... et ça m'a plu du coup je suis arrivé là* » (E3- 10 : 54)

On voit que l'explication prend un fil particulier. L'orientation s'articule avec la construction de la maison familiale. Luc évoque le déménagement, la construction, l'absence d'aide au jardin et la demande d'efforts. Puis il y a un saut logique, on passe de la demande d'efforts au stage en espaces verts. Peut-être a-t-il fait des efforts dans le jardin familial, quoi qu'il en soit l'orientation est causée par le stage en mairie. Quand je reviens sur ce point, Luc déclare :

« *bah à force de me dire ouais tu pourrais faire des efforts nanana tu pourrais nous aider au jardin ... bah finalement je me suis dit ... je devrais le faire ... donc j'ai fait un stage après ça m'a donné envie de le faire / Chercheure : tu voulais faire des efforts ou tu voulais faire du jardin / Luc : je voulais faire des efforts d'abord ... et après maintenant je veux faire du jardin ...* » (E3- 13 : 15 à 13 : 26).

La demande d'efforts s'est portée sur le travail du jardin : le discours saute la question du travail de Luc dans le jardin et atterrit à nouveau sur le fameux stage en mairie. On voit se profiler deux points la demande du père et le stage en mairie. Et une énigme se loge au milieu.

Un autre stage a également compté, montrant déjà son gout pour la nature. « *voilà donc moi au début j'étais parti dans le commerce j'ai fait des stages ... j'sais pas par exemple comme Gamm Vert ... et heu il y a un magasin ... par rapport aux figurines et aux cartes et tout heu à C* j'en ai fait un aussi ça m'a donné envie de le faire et heu au moment* » (E3- 13 : 37) . Gamm Vert est un commerce lié à la jardinerie, aux outils et à l'animalerie. Ce stage lui a plu aussi en raison des figurines et des cartes qui y sont vendues, cela correspond à son gout pour les jeux de guerre en plateau. Ainsi d'efforts on passe à une « *passion* », une vraie motivation pour cette orientation. « *c'est au dé- au début c'est parce que je voulais lui faire plaisir en faisant un effort ... pour voir si je pouvais vraiment le faire si j'en étais capable et au final je me suis rendu compte que c'est vraiment une véritable passion* » (E3- 14 : 24).

Alors l'implication scolaire a changé et la réussite est arrivée. « *parce que depuis la troisième maintenant j'ai des meilleurs résultats parce que avant c'était pas ... pas très bien ... ma moyenne c'était heu neuf dix maintenant c'est heu treize quatorze* » (E3- 15 : 42), « *eh parce que c'est pas ça... ça me plaisait ... je je découvrais de nouveaux trucs que je ne connaissais pas avant ... du coup ça m'a plu ... maintenant ça continue à me plaire ... là du coup je travaille encore plus ... j'essaye* » (E3- 16 : 14) ; « *maintenant vu les résultats que j'ai*

et que je me donne à fond enfin j'essaye de me donner à fond à certaines matières enfin dans toutes les matières » (E3 - 15 : 22).

Il a donc pris un virage : *« parce que moi j'étais en troisième pro ... [...] du coup je voulais changer ça m'a fait complètement changé ... de d'idée ... et d'orientation » (E3 - 16 : 48) ; « quand la prof principale elle a dit putain mais pourtant t'étais bien dans le commerce et tout ... du coup là au final t'es t'es sûr que tu veux aller là-bas du coup mais ah » (E3- 16 : 27) . Cela a surpris son père. « alors alors au début il était heu stupéfait il m'i- il il m'aurait jamais imaginé que j'aurais fait ça... du coup nan il est content » (E3- 15 : 06).*

Il n'y croyait pas : *« bah y m'a dit t'es sûr ? ... (rires) si tu veux y croyait que c'était une blague au début mais non non c'était pas une blague » (E3 - 15. 18). Les bons résultats de son fils l'ont satisfait. « j'ai eu le déclic quoi comme il m'a dit » (E3 - 15 : 57). Et la phrase du père est comme la reconnaissance d'un passage, un passage à une certaine maturité : travail et métier. Sa mère aussi a été satisfaite, mais semble plus détachée au sujet de son orientation : « bah elle est contente aussi...elle elle sent fout du moment que je du moment que ça me plait voilà... mais ça les a étonnés quand même au début hein c'est » (E3 - 16 : 27).*

Le fils surprend donc son père et trouve sa voie en dehors de ce qui était prévu : le commerce. Il faut dire que c'est une tradition familiale *« parce que avant je voulais faire une école de com' enfin pas faire une école mais heu je voulais faire des études dans le commerce ... comme mon père quoi en gros » (E3- 13 : 26) ; « beh oui avant mon père il a fait des études de commerce ... il voulait être commercial ... comme mon grand-père ... (E3 -13 : 37). Mais finalement la tradition commerciale n'est pas si claire que ça.*

« Chercheure : donc t'as rompu en fait un peu avec la tradition familiale / Luc : ouais (rire) / Chercheure : tu es le premier à ne pas être comm- dans le commerce / Luc : ouais enfin quoi mon père il avait fait des études de commerce parce que j'sais pas je sais pas pourquoi d'ailleurs mais heu ... enfin mon grand-père de base il était ... je sais même plus ce qu'il était à force ... Il a fait plein de choses d'abord il a été heu à la SNCF après heu il est il est parti heu en guerre d'Algérie puis après il est revenu et heu il a fait heu vente d'automobile ... donc voilà oui voilà de toute façon voilà mais il avait ... pas vraiment fait d'études de commerce je crois je sais plus ce qu'il a fait exactement » (E3 - 17 : 25 à 17 : 32) ; « mon père après lui heu en sortant en sortant de la de la fac il a il a ... arrêté enfin il travaillait à Quick à ce moment-là toujours ... le weekend et heu du coup [...] enfin quand il a fini la la la fac il savait pas quoi faire donc du coup ... il s'est lancé dans les TP pour voir... et il s'est dit il s'est engagé pour un an ou deux ans... il s'était engagé ... c'était pas un engagement mais il heu il était en CDD je crois pendant heu une année ... un truc genre un peu moins ... et heu ça lui a plu du coup il s'est passé en CDI et puis voilà » (E3- 18 : 14 à 18 : 29).

Le grand-père a travaillé dans le commerce sans faire d'études de commerce, le père lui fait des études de commerce, mais ne travaille pas dans le commerce. Il s'engage dans les Travaux Publics, soit organiser l'espace avec des matériaux non naturels. *« Luc : bah les routes les heu les trottoirs des trucs comme ça quoi enfin / Chercheure : d'accord ouais... les infrastructures / voilà... les ... les parkings... ils les font » (E3 - 12 : 53 à 12 : 58). C'est en quelque sorte l'inverse de la nature, du paysagisme.*

Ainsi il s'agirait de rompre avec l'orientation paternelle. Au demeurant Luc ignore beaucoup à leur sujet : *« mon père il avait fait des études de commerce parce que j'sais pas je sais pas pourquoi d'ailleurs mais*

heu... enfin mon grand-père de base il était... je sais même plus ce qu'il était à force... [...] je sais plus ce qu'il a fait exactement » (E3 - 17 : 32).

Par contre il s'agit d'obéir à l'injonction paternelle, faire des efforts pour Luc. Cette demande d'efforts est simultanée à la construction de la maison, comme s'il y avait un effort général à fournir et comme si chacun devait trouver sa place dans ce projet immobilier. « Luc : [...] là mon père a construit la maison et heu bon ça / Chercheure : et il t'a pas demandé d'aider à la construction de la maison / Luc : non non non non à la maison non / Chercheure : remarque t'étais peut-être trop jeune / Luc : c'était pas nous il avait fait il avait fait appel au au ... au constructeur » (E3- 10 : 54 à 1 : 37).

Ma question fait écho naïvement à sa formulation : c'est le « père (qui) a construit », en réalité c'est le constructeur et non pas le « nous » qui englobe la famille entière et plus seulement le père. Le père lui « fait appel », tout comme il enjoint.

Ainsi la maison s'organise *autour* de la famille, le père dans les BTP, la mère assistance-maternelle et Luc le fils unique en bac pro.

« Chercheure : OK ... et donc vous avez un grand jardin ? / Luc : bah pas trop grand non plus mais un jardin un beau jardin / Chercheure : et aujourd'hui vous faites le jardin tous les deux avec ton père ? / Luc : ouais mmm ... ça dépend ... pour le potager moi je l'aide pas ... il se débrouille (rire) / Chercheure : pourquoi ? / Luc : pour l'aider j'sais pas j'aime pas trop j'aime pas trop faire ça ... j'sais pas c'est pas ... par rapport à ce qu'on va faire plus tard c'est pas vraiment des potagers qu'on va faire c'est plutôt tondre tailler les arbustes des trucs comme ça / Chercheure : donc tu t'occupes de quoi de tondre et tailler les arbustes ? / Luc : ouais ... voilà surtout / Chercheure : il y a des fleurs dans votre jardin ? / Luc : heu oui / Chercheure : qui s'en occupe / Luc : maman / Chercheure : donc vous êtes tous / Luc : oui / Chercheure : très très investis dans le jardin / Luc : ouais c'est sympa c'est sympa un jardin » (E3 - 11 : 41 à 12 : 25).

Il y a un archétype familial dans l'évocation de Luc. Le père construit la maison et s'occupe du potager : il protège sa famille et la nourrit. La mère fait pousser les fleurs : c'est le premier objet d'amour ici associé à la beauté dans une sorte d'idéalisation. Le fils s'occupe de la tonte et de la taille des arbustes, comme un gardien de l'espace familial qu'il délimite.

Cette vision idyllique dévolue à chacun la place qui lui convient *autour* du jardin qui devient un organisateur de la maison en tant que domesticité et famille, et aussi un organisateur de l'orientation de Luc. C'est peut-être aussi un organisateur de la lignée familiale. « Chercheure : d'accord ... et heu ... donc c'est lui ton père qui t'a donné / Luc : heu ouais / Chercheure : cette idée-là / Luc : bah à force de me dire ouais tu pourrais faire des efforts nanana tu pourrais nous aider au jardin... bah finalement je me suis dit... je devrais le faire... donc j'ai fait un stage après ça m'a donné envie de le faire » (E3- 13 : 07 à 13 : 15).

Figure structurante, le père est celui qui trouve sa voie en ne suivant pas l'exemple du grand-père. Il est celui qui construit la maison. Il est celui qui donne des ordres au fils : fais des efforts. Le père réel fait fonction de père symbolique, il castre et crée le manque, ici au sujet de la mise au travail du fils. En tant que père imaginaire tel que Luc l'évoque, soit celui qui ne fait pas pareil que son propre père, il donne au fils les clés de son émancipation. Le père a donc fait preuve qu'il possédait le phallus –

troisième étape du complexe œdipien selon Lacan⁸⁶- et le donne d'une certaine manière à son fils. Le fils suit l'exemple du père : commencer des études et ne pas suivre cette orientation. Finalement la tradition se situerait là : être soi-même en ne suivant pas la voie du père. : « *comme mon père quoi en gros* ».

Malgré une apparente rupture dans son parcours d'orientation, Luc déclare que son père lui a donné l'idée. « *Luc : de la cinquième à la troisième je l'ai pas du tout aidé au jardin parce que ça m'intéressait pas ...* [...] / *Chercheuse : il aime beaucoup le ... jardin ton père ? / Luc : oui il aime bien oui* » (E3- 10 : 54 à 11 : 27). Cet amour du jardin appartient bien au père avant d'appartenir au fils. Et l'injonction comme paradoxe peut être comprise autrement. Luc ne suit pas le père, à savoir poursuivre une formation dans le commerce, aider au jardin, et le suit quand même en faisant des efforts et en se passionnant pour le paysagisme et donc le jardin.

Pour conclure, c'est une triple fondation dans la maison, dans la lignée et dans le métier qui s'opère en troisième pour Luc. Depuis la scolarité fonctionne vraiment bien. Luc a eu un « *déclit* » et se donne à fond, car c'est une « *passion* ». Le père ici semble jouer un rôle-pivot, à la fois comme personne qui impulse, qui enjoint, et comme personne qu'on ne suit pas, ou pas tout-à-fait. Car finalement chacun a sa place.

Contre toute attente, le stage de troisième a permis à Luc de trouver sa voie : le paysagisme. C'est une « passion », il a eu le « déclit ». Il change d'orientation, se met à travailler, c'est aujourd'hui un élève en réussite. En réalité Luc suit la tradition familiale : être soi-même, en ne suivant pas la voie du père. : « comme mon père quoi en gros ». Au même moment, le père lance la construction de la maison familiale avec son jardin. Luc dessine un archétype familial idéal dans lequel il a la charge de la tonte et de la taille des arbustes, comme un gardien de l'espace familial qu'il délimite. La figure structurante du père et le déclit durant le stage de troisième amènent Luc à une triple fondation : dans la maison, dans la lignée et dans le métier.

257

1.2-Rapport à l'écrit et au savoir : « *genre on je je* »

1.2.1-Rapport à la lecture

Luc n'est pas un grand lecteur : « *non non je lis pas ... pas trop* » (E3 - 04 : 12), « *c'est pas que j'aime pas lire c'est que parfois ça m'ennuie du coup j'arrête après je passe à autre chose après je reviens mais quoi c'est pas* » (E3-04 : 18) ; « *c'est c'est pas mon plaisir on va dire* » (E3- 04 : 27). Il s'y ennue souvent et ses dernières lectures sont donc scolaires : « *bah c'était ... c'était je crois l'année dernière ... ou c'était cette année Le Jeu de l'Amour et du Hasard je sais plus* » (E3-04 : 45) ; « *ouais ... théâtrec'était du théâtre oui genre ... non ... non* »

86 Première étape, le stade du miroir. En s'y voyant et en entendant sa mère lui dire : c'est toi », l'enfant se reconnaît. Il dépasse le morcèlement de son corps et le sujet commence sa construction. A ce stade précoce, la mère est l'Autre, l'enfant et elle sont en fusion. Non seulement c'est une étape de construction du sujet, mais c'est aussi une étape de construction du moi, une étape de narcissisation. Et « pour plaire à la mère il faut et il suffit d'être le phallus » (Lacan, 1957). Deuxième étape : mise en place du père castrateur au sein de cette relation duelle mère-enfant qui permettra l'entrée dans le symbolique. Troisième étape, c'est la résolution du complexe. Le père fait la preuve qu'il a le phallus : il le donne à l'enfant ou le lui refuse. C'est l'acceptation que quelque chose manquera toujours et aussi le jeu des identifications qui s'est mis en place.

c'était Le Dernier Jour d'un Condamné pardon » (E3- 04 : 56) ; « cette année... bah au début ça ça...j'trouvais j'trouvais que le début le lancement de l'histoire c'était pas c'était lent ... très lent du coup c'était ça m'a pas plu mais après au fur et à mesure de l'histoire c'était heu j'avais envie de continuer à lire » (E3-05 : 05), « mmm... oui ... bah ça dépend si ça m'ennuie vraiment tout le long au bout d'un moment ça me touche après j'arrête je passe à autre chose, [...] sinon oui si c'est si au début j'aime pas trop mais je me dis je vais je lis peut-être que ça va être mieux et c'est mieux je continue » (E3-05 : 22 à 05 : 29).

Luc fait donc des efforts pour les lectures obligatoires et - comme pour le jardin - il réalise que c'est assez intéressant : *« tu pourrais faire des efforts nanana tu pourrais nous aider au jardin... bah finalement je me suis dit... je devrais le faire » (E3- 13 : 15)*. On retrouve un mécanisme similaire. On obéit au père comme à l'enseignant. Quand on l'interroge sur ce que représente la littérature, il a une réponse scolaire là-aussi.

« ah ouais ouais non mais ouais c'est c'est pour y répondre que c'est pas vraiment évident ... bah la littérature pour moi c'est tout ce qui touche à l'écrit ... donc les textes heu ... le théâtre la poésie ... le roman tout... et heu la littérature pour moi c'est heu un texte ... une poésie ... on a l'impression d'y être dedans ... c'est à dire que le le l'auteur va nous faire voyager avec ça avec cet écrit » (E3- 08 : 36) ; « voilà ... bah qui nous donne l'impression soit qu'on a soit qu'on le ressent soit que enfin y nous transmet des des émotions ... au milieu du texte qui nous fait voyager qui heu je sais pas qui qui qui ... j'sais pas qui nous fait l'imp- quand on lit le texte ... que qu'on imagine de suite ... pour moi quand il détaille bien ... qu'on voie tous les détails ... comme si on se représente la scène » (E3 - 09 : 05).

Son image scripturale détachée est plutôt normative : les genres scolaires sont cités, puis l'illusion romanesque, le voyage, les émotions procurées. Quand il aborde un exemple, c'est plus personnel : *« bah ... c'était plutôt un roman ... Le Hobbit et quand j'ai et quand j'ai quand j'ai lu le le livre pour la première fois et que après j'ai heu j'ai vu le film je m'imaginai pas du tout la même chose » (E3- 09 : 35)*. Ça a un peu étonné Luc *« oui ... un peu ... c'est vrai je voyais pas vraiment tous les personnages de la même façon ... je les voyais pas comme ça ... surtout les nains je les voyais pas comme ça » (E3- 09 : 51)*. Il ne sait pas dire comment il les voyait, mais ça n'a pas été une déception, au contraire un plaisir plus grand : *« ouais c'est encore mieux ... parce que moi je l'imaginai un nain dessiné à la va vite quoi ... enfin un truc que ... qui j'sais pas ... ça ... pas bien détaillé alors que là ils ont bien détaillé ils ont bien fait les costumes ils ont tout bien fait tout ça... ça m'a ... fait plaisir parce que du coup ... ils ont fait l'effort de travailler dessus » (E3- 10 : 17)*. La version cinématographique l'emporte sur la version littéraire, en raison de la perfection : *« bien détaillé », « bien fait »,* dit deux fois. Luc a tendance à répéter les mots. Et comme lui : *« ils ont fait l'effort de travailler dessus »*. Est-ce le travail que Luc apprécie ? Est-ce la perfection au sens d'achèvement ? Est-ce une sorte de moralisme entre le « bien » et « l'effort » ? Une certitude : l'imagination créative l'étonne.

La lecture, ce n'est pas trop le « plaisir » de Luc, ça l'ennuie souvent, mais il fait l'effort de lire, notamment pour l'école et parfois se prend au jeu du texte. Il a une image normative de la littérature, mais quand il parle d'un plaisir de lecture personnel, il admire le travail et l'imagination créative.

1.2.2-Rapport au savoir

On a vu que Luc s'est investi dans les efforts suite à la demande de son père et, lors du stage décisif de troisième, il a trouvé sa voie. Depuis il est en réussite scolaire. Son rapport au savoir a changé à ce moment-là. « Chercheure : et le déclic c'était ? / Luc : au niveau du travail surtout » (E3- 16 : 01 à 16 : 02) ; « eh parce que c'est pas ça ... ça me plaisait ... je je découvrais de nouveaux trucs que je ne connaissais pas avant ... du coup ça m'a plu ... maintenant ça continue à me plaire ... là du coup je travaille encore plus ... j'essaye » (E3- 16 : 14), « maintenant vu les résultats que j'ai et que je me donne à fond enfin j'essaye de me donner à fond à certaines matières enfin dans toutes les matières » (E3- 15 : 22).

Le plaisir a engendré les efforts de travail qui se sont élargis à toutes les disciplines. Par ailleurs, il peut facilement être déstabilisé en classe par ses émotions, par exemple lors de la lecture de leurs écrits qui emporte le succès et les rires de la classe. « si en même temps les autres rient ça me donne envie de rire aussi quelque part » (E2- 05 : 43), « ouais voilà j'arrive plus à lire » (E2- 05 : 57).

Donner de soi le met dans une situation inconfortable. « Luc : bah on a déjà donné au slam l'année dernière on a fait du théâtre ça s'est mal passé enfin j'sais pas ... ça s'est mal passé ... c'est-à-dire que je j'arrive pas j'aime pas le théâtre ... et j'sais pas ... / Chercheure : qu'est-ce que tu n'aimes pas dans le théâtre ? / Luc : bah pfff ... déjà ça dépend ça dépend enfin ça dépend de la salle... et parfois c'est le texte parfois c'est ... la mise en jeu c'est heu tout tout j'aime pas vraiment le théâtre en fait / Chercheure : timidité ? / Luc : non ... c'est juste du mal à jouer du mal à retenir les textes ... par rapport à ça donc après ... j'aime pas trop en fait » (E5- 03 : 21 à 03 : 43).

Hormis la mémoire, ses raisons demeurent étranges : le texte, la mise en jeu, la salle même. Il assure qu'il ne s'agit pas timidité, à quoi l'épreuve de la scène peut faire penser. Il n'aime « pas trop » « en fait ». L'expérience de Seconde « s'est mal passée ». Il répète là-encore ses mots comme pour mieux insister peut-être, bien qu'il répète aussi « j'sais pas ».

De même Luc veut bien faire rire, mais attache une forte importance au jugement de l'enseignant : il est fortement assujéti. « Chercheure : et ce qui est important c'est le rire des autres ou c'est l'ana l'analyse de Madame S* / Luc : l'analyse de Madame S* / Chercheure : c'est plus important ça ? / Luc : oui après le rire (?) des autres on s'en fiche là c'était juste un texte comme ça c'était pour heu pour l'exercice » (E2- 06 : 08 à 06 : 14). C'est que Luc veut bien donner une place aux sentiments, mais il faut garder un certain sérieux. L'assujétissement scolaire est important.

Le rapport au savoir de Luc a changé radicalement avec la réorientation en paysagisme, suite au stage de troisième et aux efforts exigés par le père. Le plaisir trouvé dans ces nouveaux apprentissages a entraîné le travail, la réussite et l'élargissement de ceux-ci à toutes les disciplines. Ses émotions peuvent le déstabiliser, mais ce qui compte avant tout, c'est l'enseignante, pas le groupe. Luc est fortement assujéti à l'institution.

1.2.3-Rapport à l'écriture

De façon générale, Luc aime écrire. « Chercheure : ouais t'aimes mieux écrire que lire ? / Luc : ouais je préfère / Chercheure : t'aimes écrire ? / Luc : mmm oui c'est sympa » (E3- 4 : 29 à 04 : 33). C'est une tâche

simple pour lui. « Chercheure : l'écriture pour toi c'est pas très compliqué hein / Luc : oh non pas pas tellement non » (E2- 00 : 32 à 00 : 25). Il écrit avec facilité avec autrui. Blow est son binôme en classe de français. « oui de base on se met toujours ensemble » (E1- 01 : 58).

« Chercheure : comment ça s'est passé l'exercice pour toi hier ? / Luc : ben au début j'avais pas trop l'inspiration mais après avec Blow on avait euh en faisant un binôme lui il voulait faire un truc un peu porté sur la mort de la fin et moi je voulais faire un truc assez soft du coup on a fait un mix tous les deux » (E1 - 00 : 29 à 00 : 57) ; « alors inspiration on a eu une inspiration comme ça quoi ... de faire un truc ... quand ça ... il se réveille d'un cauchemar et à la fin en fait il voyait son rêve (inaudible) dans son rêve le cauchemar il voyait sa mort et pour éviter cette mort douloureuse il préférerait se pendre à la fin » (E1- 01 : 15).

Avec Blow ils se complètent. L'inspiration est venue « après avec Blow ». Cependant il modère son gout pour le trash, qu'il partage en partie. « après là pour l'exercice bon c'est comment dire on s'est mis d'accord au début on voulait faire un truc un peu plus à vrai dire trash mais euh mais je lui ai dit il faudra rester soft parce que y a une limite quoi » (E1- 01 : 58).

Il aime écrire avec ses amis, en dehors de l'école, pour des jeux de rôles. « bah par exemple avec des des copains on joue aux figurines par exemple on les assemble on les peint et par rapport à ça on fait des scénarios du coup on écrit des scénarios comment ça se passe et tout » (E1- 03 : 14). Luc a donc une activité régulière « mais mais sérieux » (E1- 03 : 26) : une fois par semaine environ, le weekend. Il écrit à peu près une page entière et il est seul à le faire. « Luc : non en principe les autres y sont enfin ils ont l'inspiration donc euh c'est moi qui écrit et eux ils me donnent des idées en même temps / Chercheure : c'est toi qui mets la main à la pâte les phrases / Luc : voilà / Chercheure : parce que tu te sens à l'aise à / Luc : ouais j'aime bien écrire après mais j'écris pas trop souvent quoi » (E1- 03 : 58 à 04 : 08). En même temps il modère son importance : « j'écris pas trop souvent quoi » et précise que ce sont ses amis qui ont l'inspiration. L'écriture est bien collective avec le pronom ON : « on écrit facilement » (E1- 05 : 22), « on écrit ça donc » (E1- 06 : 00).

Cette question de l'inspiration le taraude. Pour lui, le « saisissement créateur » (Anzieu, 1986) est un moment de jouissance : « bah après c'est au niveau des idées ça arrive d'un coup donc moi c'est ce que j'aime bien c'est l'inspiration qui arrive d'un coup on écrit et après on se corrige et on reprend on décrit notre idée comme ça » (E1- 04 : 35) ; « ouais un peu ouais un peu -ce que je pars sur un truc une fois et euh une fois que j'ai écrit ce truc enfin cette idée j'ai euh une autre idée qui arrive et qui est encore mieux du coup ça me fait encore plus plaisir d'avoir eu cette idée et de rectifier de faire un truc un peu mieux quoi » (E1- 04 : 52).

Quelque chose arrive sans crier gare, qui le surprend et ensuite il travaille l'écriture. Luc semble faire un synonyme de l'inspiration avec l'imagination. « oui ... enfin sauf si y a ... de toute façon tout le temps quand on écrit il y a une imagination qui vient avec de toute façon » (E3 - 06 : 19) ; « Luc : heu ... j'sais pas moi quand j'écris moi j'ai l'imagination qui arrive d'un coup c'est heu ... j'lis le texte et en fonction de ça je réfléchis et heu l'imagination fait que je vais écrire ça / Chercheure : il y a des choses qui viennent / Luc : voilà » (E3- 06 : 32). L'imagination arrive subitement, mais elle vient et c'est une certitude : « de toute façon ». Même si l'inspiration est déroutante et capricieuse, elle arrive et cette insécurité n'en est pas totalement une.

Par ailleurs, écrire procure des émotions, notamment le rire, avec son binôme Blow : « *bah c'est surtout en fait heu par rapport aux idées qu'on a du coup ça sur le coup on les a et après on se rend compte de l'idée qu'on a eue par rapport au texte qui nous fait rire* » (E2-00 : 20).

L'écriture choquante du binôme le gêne. Il remonte sa capuche sur la moitié de son visage et tourne la tête pendant la lecture d'un texte par Blow : « *Luc : bah ouais j'étais mort de rire parce que parce que je sais pas l'histoire ça me faisait bizarre à la fin ça faisait bizarre c'est le mélange du soft et du de la mort à la fin quoi le cauchemar il se réveille et il se pend parce qu'il veut éviter cette mort je sais pas ça me faisait ça me faisait sourire j'sais pas / Chercheure : c'était vis-à-vis des autres ? / Luc : ouais (rire) / Chercheure : tu pensais quoi vis-à-vis des autres qu'ils allaient penser quoi / Luc : non bah après ils j'sais pas c'est pas vraiment vis-à-vis des autres c'est juste que plus l'inspiration qu'on a eue ça nous faisait rire* » (E1 - 07 : 05 à 07 : 28).

Cette écriture est une marque de distinction et de singularisation, pas si simple à assumer. « *c'est pas pas c'est pas pareil que les autres parce que parce que les autres ça se regroupait un peu et nous c'était un peu à part quoi ... à la fin* » (E1 - 07 : 51) « *ouais voilà plus original ouais mais (rire)* » (E1- 08 : 17).

Luc pratique donc deux écritures qu'il dissocie nettement. « *Chercheure : tu les as montrés tes textes parfois à Madame S*? / Luc : non / Chercheure : t'as jamais eu l'idée / Luc : non / Chercheure : t'y avais jamais pensé ? / Luc : non / Chercheure : parce que en fait c'est des rédactions que tu fais / Luc : bah oui un peu oui mais je pense pas* » (E1- 05 : 39 à 05 : 54). L'écriture extrascolaire, ce sont des scénarios, pas des rédactions comme au lycée, et du coup il n'a jamais songé les montrer à son enseignante. « *Chercheure : et Madame S* elle est pas au courant ? / Luc : bah non* » (E2- 05 : 08 à 05 : 08). En fait c'est la note qui constitue la rédaction et délimite la frontière. « *bah ouais un peu enfin c'est pas vraiment des rédactions quoi parce que c'est pas noté c'est un exercice en fait c'est juste pour le plaisir quoi on écrit ça donc* » (E1- 06 : 00).

Le plaisir est la motivation de l'écriture extrascolaire par opposition à l'écriture notée de l'école. Pourtant Luc nous montre que la jouissance du texte - le rire - est bien là en classe. Qu'importe, un mur est érigé entre les sphères scolaire et amicale. L'intimité est en jeu et moi non plus, je ne verrai pas ces textes. « *Chercheure : t'as pensé à ... / Luc : amener les / Chercheure : ouais / Luc : non je les ai pas retrouvés / Chercheure : t'as cherché ? / Luc : oui j'ai cherché mais j'ai pas retrouvé* » (E2- 00 : 38 à 00 : 45).

Avec cette frontière, Luc divise donc son travail d'écriture en deux sortes et les méthodes d'écriture semblent aussi différenciées.

« *Chercheure : t'as t'as en fait tu prends des notes et après tu / Luc : ouais ouais je préfère d'abord ... mettre mon idée en place ... en petit heu comme j'ai fait là après c'est tout et après écrire là je suis sûr et certain / Chercheure : c'est comme ça que tu fais quand tu écris avec tes copains ? / Luc : non là j'ai non avec les copains c'est naturel j'écris comme ça ... comme ça vient / Chercheure : ouais ... ça va bien facilement parce que tout est déjà dans ta tête ou ça vient / Luc : ouais quasiment parce que après on fait on fait par rapport aux aux figurines qu'on a aussi donc / Chercheure : ouais / Luc : donc du coup on fait en fonction de ce qu'on a heu on crée une histoire vite fait quoi c'est pas* » (E4-11 : 22 à 12 : 50).

Avec les copains, c'est naturel, et l'inspiration c'est « *comme ça comme ça vient* » et à l'école Luc planifie pour être « *sûr et certain* ». Les compétences de la sphère privée ne sont pas pensées comme

transférables, et leur rapport à l'art est plus libre, moins empreint de peur (Delamotte, Penloup, & Petitjean, 2016). Luc lui-même dénigre ses textes non scolaires « vite fait quoi c'est pas », bien que dans l'entretien 1, il les décrit : « pas trop longues non plus ... mais mais sérieux » (E1- 03 : 26).

Penchons-nous un peu plus sur cette écriture extrascolaire. « pour nous c'est comme un jeu de société » (E2- 04 : 21), avec des figurines, qui simule des batailles. « y a y a des livres par rapport à ça des livres de enfin de bataille avec les scénarios et tout et ça m'a donné envie d'en faire moi aussi ... quelques uns » (E2- 04 : 48). L'écriture de Luc - les scénarios - sert les jeux de plateau qui structurent son temps de loisirs avec ses amis. Ils préparent les figurines « faut les assembler faut les peindre faut les coller faut tout faire quoi » (E2-04 : 32) ; « ça on le fait en semaine on le fait en semaine ou heu ou pendant les vacances et après quand on se voit on joue même si elles sont pas peintes on joue avec » (E2- 04 : 41). Ils imaginent l'ensemble du scénario avec ses personnages, ses actions et Luc intervient dans la stabilisation du scénario par sa rédaction « le le le samedi on écrit le scénario le samedi soir après on prépare notre stratégie et le dimanche on joue » (E2- 03 : 47). Il s'agit d'un univers viril : de guerre et de combats, « par exemple il y a certaines armées qui ont des armes assez puissantes par rapport à des unités des autres armées du coup on prépare la stratégie par rapport à ça... » (E2- 04 : 04). Il parle d'ailleurs à priori d'amis au masculin pluriel, on n'entend pas parler de fille.

L'écriture extrascolaire crée davantage de plaisir parce qu'elle se pratique aussi entre amis. « c'est que les scénarios je suis avec vraiment tous tous mes potes que je connais depuis heu depuis assez longtemps enfin ici aussi je les connais aussi mes potes mais bon depuis beaucoup moins longtemps ... du coup y a moins y a de la complicité mais beaucoup moins du coup c'est heu je sais pas comment dire j'ai j'ai beaucoup plus de plaisir à écrire avec mes vieux potes que ceux d'ici » (E2- 01 : 55). D'ailleurs cette écriture fonctionne avec le groupe. « ouais c'est l'e- l'effet de groupe genre on je je je propose une thématique si ça leur plait on je me lance dessus j'écris après en fonction genre ils lisent en même temps que j'écris du coup ils disent ah non ça tu pourrais l'interpréter autrement » (E2- 02 : 37).

Les pronoms personnels passent du ON au JE qui se redouble alors, comme pour mieux exister après être extrait du groupe.

Il a eu l'idée de pratiquer ses jeux à partir des livres « de bataille » et on retrouve la tournure : ça m'a donné envie de + faire (+ moi aussi) dans sa manière de parler : « et ça m'a donné envie d'en faire moi aussi ... quelques uns (jeux de bataille) » (E2- 04 : 48), comme on aime le magasin de C* « par rapport aux figurines et aux cartes » où il fait un stage de commerce : « j'en ai fait un [stage] aussi ça m'a donné envie de le faire » (E3-13 : 37), comme on fait des efforts pour l'orientation « ça ça m'a donné envie d'essayer de faire un effort... du coup j'ai fait un stage à la mairie de B* » (E3-10 : 54) , « donc j'ai fait un stage après ça m'a donné envie de le faire » (E3-13 : 15).

Un père, un livre, un stage dans un magasin avec des figurines et des cartes impulsent le mouvement : « ça » pour « faire » ensuite avec « envie ». Il faut quelque chose ou quelqu'un au départ pour être « moi aussi ».

Sa conception de la bonne écriture partage des points communs avec sa conception des livres ou du cinéma : « *pour bien écrire alors pour moi bien écrire c'est c'est ... c'est écrire avec son imagination ... et faire au plus simple ... toujours en détaillant certains certains passages de l'histoire qu'on va écrire mais heu en étant simple* » (E3- 05 : 59).

Luc précise que la simplicité doit faire place aux nécessités du registre. « *après ça dépend du registre parce que ... si c'est heu si faut écrire en langage soutenu familier ou quoi ça si c'est soutenu faut aller chercher les mots pour bien écrire et sinon si c'est heu en langage familier on écrit voilà vite* » (E3- 07 : 08).

S'il était écrivain il privilégierait un registre soutenu « *parce que ça je sais pas si on écrit tout en familier y avait des mots dans tous les sens bah j'sais pas c'est pas crédible ... ça fait pas je sais pas ça fait pas ... écrivain un écrivain enfin y en a qui écrivent de temps en temps des mots familiers même ils privilég- ils privilégient surtout ... moi c'est ce que je ressens c'est qu'ils privilégient surtout le langage soutenu ... quand ils écrivent* » (E3- 07 : 40). Le registre le plus adapté, c'est le registre soutenu, car c'est l'usage habituel. Luc apprécie la correction et le respect des normes, même s'il participe à l'écriture trash avec Blow.

La simplicité, c'est peut-être être fidèle à son imagination, « *écrire avec son imagination ... et faire au plus simple* » ; c'est peut-être aussi être compréhensible. « *Luc : mmm ... quoi j'sais pas faut pas non plus chercher des phrases trop complexes sinon c'est ... c'est même pas la peine ... c'est / Chercheuse : c'est pas agréable à lire ? / Luc : ben moi du moment où j'ai des des enfin j'sais pas ... mon grand-père il m'avait filé oui il m'avait filé une phrase avec des mots heu sortis de du vieux français je sais pas j'fais bon bah d'accord ... j'ai rien j'ai rien compris quoi donc heu [...] il m'l'a écrit à côté j'ai fait ah d'accord* » (E6-32 : 37 à 32 : 57).

263

1.2.4-Rôle de l'oralisation dans les exercices d'écriture

L'oralisation des exercices écrits jouerait un rôle sur leur production (cf. l'annexe 5 pour l'analyse détaillée). Et il n'est pas sans effet chez Luc. Ainsi il cache sa tête quand Blow lit leur texte. Il se déconcentre à cause des rires de la classe au point de ne plus pouvoir lire. Il explique qu'il craint la réaction face au trash qu'il a quand même rendu plus soft durant l'écriture. Malgré tout, il est heureux des rires du public, gage de réussite du texte selon lui.

Durant l'oralisation faite par lui et en entier, il a tendance à corriger, voire améliorer la qualité du texte écrit, le rendre également plus « soft ». Ce dernier point participe d'une théâtralisation de son désaccord avec Blow devant autrui, notamment au sujet de la lecture d'une parenthèse. Alors Luc se positionne face à Blow et face à la classe.

L'écriture est une pratique qui plaît à Luc. Elle a une place importante dans sa vie personnelle avec les jeux de guerre. Un grand mur est érigé entre cette rédaction de scénarios et l'écriture scolaire. La note, le plaisir, les destinataires, les méthodes distinguent ces deux écritures. L'inspiration aussi. C'est que Luc rédige plus aisément qu'il ne trouve les idées. Il faut parfois qu'il parte de pour que lui aussi. Il faut parfois qu'il fasse des « efforts » pour que le « plaisir » vienne. Mais il sait que l'inspiration vient toujours. L'oralisation met Luc face à l'institution. Il adoucit l'écriture trash aimée et partagée avec Blow, tout en mettant en scène avec ambigüité leur désaccord.

1.3-Rapport à la recherche : « *oui de base on se met toujours ensemble donc oui c'était pas un souci* »

Luc accepte la recherche rapidement, en même temps que Blow son binôme habituel : « *Chercheure : alors du coup comment vous avez fait pour accepter parce que / Luc : pour accepter / Chercheure : vous avez accepté tous les deux ensemble pour la recherche ? / Luc : oui de base on se met toujours ensemble donc oui c'était pas un souci* » (E1- 01 : 54 à 01 : 58). Il aurait été bon que je creuse ce point mais Luc s'est mis à commenter l'exercice et je ne suis pas allée davantage dans la direction de ses motifs personnels. Peut-être cette lacune est signifiante. Le binôme est une évidence pour lui, peut-être une priorité avant la recherche.

Quoi qu'il en soit, Luc est toujours à l'heure à nos entretiens, toujours présent et coopérant. « *Chercheure : la caméra ça t'a pas trop gêné ? / Luc : ah non pas du tout* » (E1- 00 : 17 à 00 : 21), « *quoi en fait c'était juste un élément de décor en fait en plus et ça gênait pas tant que ça* » (E1- 00 : 26).

Il a joué le jeu : « *je vais pas je vais pas changer juste parce que je suis filmé (rires)... du coup heu... oui bon après le moi le but c'est de rester le plus simple possible... de rester toujours dans mon truc je vais pas changer parce que... ce qu'on vient m'interroger... non... non... c'est le but c'est de rester simple et honnête* » (E6- 29 : 10).

Par moments toutefois il s'est posé des questions. « *Chercheure : du coup y a que moi qui ai vu ton brouillon / Luc : normalement oui / Chercheure : ah oui c'est sûr je l'ai pas montré à* » (E4- 06 : 09 à 06 : 13). Sa défiance a lieu à un moment d'écriture délicat. De même, il se méfie de ma demande : « *Chercheure : est-ce que tu peux les lire moi je les ai... heu / Luc : est-ce que je peux les lire ? / Chercheure : à haute voix ... tes notes / Luc : pourquoi ? / Chercheure : parce que je suis pas sûre d'avoir tout bien décrypté tes mots / Luc : ah ok* » (E4- 07 : 40 à 07 : 50).

Lorsqu'il a rencontré des difficultés, il s'est senti seul face aux autres qu'il jugeait à l'aise et il m'a mis dans le groupe des autres, je n'étais plus à ses yeux une personne neutre, « *parce que je me disais enfin quand vous avez lu les nouvelles au début heu de la séance je me disais* » (E6-07 : 59). Luc fait référence au cours 4 où Viviane lit des nouvelles d'anciens élèves avant de commencer l'écriture avec la classe. Ce VOUS est étrange. Il me confond avec Viviane. Non seulement je n'ai rien lu lors du cours 4, mais en plus je n'étais pas dans la classe durant les cours.

Finalement c'est le dépassement des difficultés qui le ramène à une relation de confiance. Le transfert aurait opéré avec ma personne, transfert de ses sentiments en classe vis-à-vis du groupe ou de Viviane. « *Luc à X [...] (puis à moi qui suis rentrée) Madame j'lai j'lai finie c'est bon ça passe* » (C6- 01 : 31 : 27). Luc a eu très envie de me manifester sa joie.

Comme Blow, Luc accepte rapidement la recherche, mais les motifs singuliers de son choix sont difficiles à percer. Luc est sans doute quelqu'un de pudique et un peu secret. Son engagement est réel, il a investi l'espace psychique des entretiens avec ses doutes et ses moments de bonheur.

1.4-Choix du pseudonyme : Luc, «j'en n'ai pas»

Je pose à Luc la question du pseudonyme lors de l'entretien 1 : « Chercheure : est-ce que t'as t'as une idée de d'un pseudo / Luc : non pas pour l'instant / Chercheure : t'as le temps / Luc : ouais mais non pas pour l'instant / Chercheure : d'accord / Luc : j'en n'ai pas » (E1- 09 : 21 à 09 : 32). Lors de l'entretien 2, il n'aura pas non plus d'idée. « Chercheure : [...] heu t'as trouvé un pseudo / Luc : non toujours pas / Chercheure : t'as heu une idée de ta nouvelle / Luc : non toujours pas / Chercheure : toujours pas / Luc : non bah faut voir ça avec Blow après ouais j'ai j'ai pas pas trop d'idée pour le moment » (E2- 11 : 36 à 11 : 53).

Décidément son discours est émaillé de formules négatives ou bien de limitations temporelles (« pour l'instant », « pour le moment »). Pas d'idée de pseudonyme et pas d'idée pour la nouvelle non plus. D'ailleurs Luc n'a pas compris qu'il doit écrire seul la nouvelle, bien que Viviane ait été claire. Il y aurait de la con-fusion avec Blow.

Quand je lui précise durant l'entretien 1 que je peux choisir le pseudonyme, il répond encore sous une forme pessimiste : « Chercheure : sinon je te baptiserai / Luc : bah ouais au pire / Chercheure : oui oui non c'est si t'en as une c'est bien ça m'évitera de la trouver moi et euh pourquoi t'a accepté de participer à la recherche? / Luc : je trouvais ça intéressant de faire ça pour je sais pas c'est euh pour mettre un petit peu en contribution à ce qu'on peut faire nous ... à quelqu'un qui pour faire ses études » (E1- 09 : 36 à 09 : 47). Lorsque je relie la question du pseudonyme à la participation à la recherche, sa part d'engagement devient pourtant positive : « pour mettre un petit peu en contribution à ce qu'on peut faire nous ». Certes la locution « un petit peu » et le pronom NOUS qui cache le JE minorent son propos, mais Luc est là, présent et par l'affirmative.

Je n'oserai pas reposer la question du pseudonyme à Luc, me disant que s'il trouvait quelque chose qui lui convenait, il saurait me le dire et s'il n'en proposait pas, ce n'était somme toute pas son travail. Peut-être Luc souhaite-il que la recherche le baptise, peut-être attend-il de la recherche de trouver un nom. J'ai donc choisi son pseudonyme sans lui⁸⁷. On reviendra plus tard sur cette question.

Luc est le seul à ne pas avoir choisi de pseudonyme. Un nom, c'est pourtant une existence, pour autrui et pour soi. Que cache cet empêchement à s'engager dans ce processus de nomination ?

1.5-Bilan

Je propose une synthèse du déjà-là de l'écriture de Luc, reprenant les éléments ci-dessous.

⁸⁷ J'ai pris le premier prénom qui m'est venu à l'esprit en songeant à Luc. A posteriori, j'ai réalisé que cela a tenu à une ressemblance physique avec un certain Jean-Luc de ma connaissance.

Déjà-là décisionnel : Luc aime écrire, mais peine à trouver son inspiration, sa place totale dans l'écriture, sa place à soi.		
Déjà-là conceptuel	Déjà-là expérientiel	Déjà-là intentionnel
<p>Pour Luc, bien écrire, c'est écrire avec simplicité avec son imagination, toujours en détaillant.</p> <p>La littérature, c'est les genres scolaires, l'illusion romanesque, le voyage, les émotions procurées.</p> <p>Luc définit la littérature en parlant du cinéma qu'il aime détaillé (type héroïc-fantasy), car le travail est « bien fait ».</p> <p>Le registre doit être correct, pas trop soutenu, sinon c'est incompréhensible.</p> <p>Luc aime le trash, mais il n'en faut pas trop.</p> <p>Ce qui importe c'est l'avis de l'enseignant (pas la réaction des élèves).</p> <p>Trouver l'inspiration est mystérieux.</p>	<p>Luc pratique l'écriture extrascolaire entre amis : jeu à thématique guerrière.</p> <p>Il a donc deux rapports à l'écriture très étanches en matière de : notation, degré de plaisir, destinataires, méthode, inspiration.</p> <p>Luc aime écrire, souvent à partir d'idées d'autrui. Il a du goût pour le trash et participe à la recherche comme Blow. Mais à la différence de Blow, Luc n'a pas de pseudonyme. Trouver l'inspiration est une inquiétude, elle apporte une grande jouissance quand elle arrive. Et elle vient toujours selon lui.</p> <p>Le père de Luc a un rôle pivot. Il trouve son orientation, suite à la demande d'efforts de son père, après la construction de la maison. Il a alors une passion pour le paysagisme et c'est la réussite scolaire. Une triple fondation dans la maison, dans la lignée et dans le métier s'opère en troisième pour Luc et sa famille, notamment avec le rôle majeur du jardin. Enfin s'inscrire dans la lignée familiale, c'est faire comme le père en ne faisant pas comme lui.</p> <p>Les émotions le déstabilisent (rire, déconcentration).</p> <p>Peu lecteur et pas du tout amateur du jeu théâtral.</p>	<p>Méthode extrascolaire d'écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liée au cadre du jeu de plateau : le groupe confectionne les figurines, les amis donnent les idées et Luc rédige. • L'inspiration se nourrit des figurines, se construit dans le temps (semaine et weekend). Luc écrit alors comme ça vient, c'est un travail fait rapidement. <p>Méthode scolaire d'écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luc prend des notes, pour être bien sûr, puis rédige. • Quand l'inspiration vient, il retravaille son idée : il la développe. <p>Luc cautionne et partage l'écriture trash qui les singularise et distingue, mais en même temps il ne veut pas trop choquer et cherche à modérer Blow.</p>

2-L'épreuve

Alors que durant les trois premiers cours, Luc suit l'apprentissage sans difficultés en participant et réussissant les exercices, l'écriture individuelle le confronte à des difficultés. Il peine à trouver un sujet original.

2.1-Versions de la nouvelle de Luc

V1 de Luc à l'issue du cours 4 du 4 mai 2016

Titre : Le mal Blanc du Nord.

↓

1ère idée: Château noir au mur:
Jon veut sauver les sauvages des
"White Walkers" au nord du mur.

Element P | Il propose à ses frères. seul les + fidèles l'aide sous
les autres:

Penipetis: Le voyage en bateau pour aller les
chercher, les convaincre et les faire monter

Elnest équilibrant: les sauvages acceptent et montent

Chuk: les White Walkers tue la 3/4 des
100 000 sauvages et 1/4 sont sauvés et
amenés au bord du mur.

2ème idée: S.I. Jon fait passer les sauvages du côté du mur
et ses frères sont "honnêtes" d'avoir de nouveaux "alliés"

Element perturbateur: Mutinemi se prépare

Penipetis: Oedus contestant, méfiance, ...

Elnest équilibrant: Son oncle perdu est retrouvé

Chuk: Fake: c'est un bateau couvert d'une cape avec
un panneau traître. Jon se retrouve et ses "frères" mutins
le poignardent et il meurt, lui qui avait sauvé la vie de
potentiels alliés. Il ^{meurt} en se vidant de son sang.

→ DÉCRIRE Château Noir et le Mur.

à gauche:
- ne croit
- qu'il soit tout
- ravine, il ne
- vous

à gauche:
- Mutinemi
- Sir Alliser
- Jon Snow
- Armond
- Olvia

<p><u>1ere idée</u></p> <p>Element PI</p> <p>Faire croire qu'il vont tous survivre, il meurt tous</p>	<p>Titre : Le mal Blanc du Nord</p> <p>Château noir au mur :</p> <p>Jon veut sauver les sauvageons des « White Walkers » au nord du mur.</p> <p>Il propose <u>a</u> ses freres. Seul les + fidèles l'aide sans les autres :</p> <p>Péripéties : Le voyage en bateau pour aller les chercher, les convaincre et les faire monter</p> <p>Elément équilibrant : Les sauvageons accepte et montent</p> <p><u>Chute</u> : Les White Wallers tue les ¾ des 100 000 sauvageon et ¼ sont sauvé et amener au bord du mur.</p>
<p>2eme idée :</p> <p><u>Titre :</u></p> <p>La Mutinerie</p> <p><u>Perso :</u></p> <p>-Sir Alliser</p> <p>-Jon Snow</p> <p>-Tormund</p> <p>-Oliver</p>	<p>*S.I. Jon fait passer les sauvageons de l'autre / du coter du mur et ses Freres sont « heureux » d'avoir de nouveaux « alliés »</p> <p><u>Element perturbateur</u> : Mutinerie se prepare</p> <p><u>Peripeties</u> : Ordres contestait, méfiance,...</p> <p><u>Elément équilibrant</u> : Son oncle pendu est retrouver</p> <p><u>Chut</u> : Fake : c'est un tonneau couvret d'une cape avec un panneau Traître. Jon se retourna et ses « Freres » mutins le poignardes et il meurt, lui qui avait sauvait la vie de potentiels alliés. Il meurt (rature : mour) en se vidant de son sang</p> <p>* Décrire château Noir et le Mur</p>

V2 de Luc à l'issue du cours 5 du 11 mai 2016

Sequance : « Rédiger une nouvelle »

Livret de brouillon

Titre : La Multinecie

Le Mur protège la terre du sud depuis des milliers d'années. Construit par Brandon Stark, le Barbeux sur des millions de briques et haut d'un mille de pieds. Le mur est de glace, la garde de nuit le protège depuis des mois constructions. Plusieurs places forte comme, Tour sombre ou château noir ont été construit. Les Lord Commandant se succèdent depuis des jours à Jon Snow.

Cela fait un certain temps que cela lui tâte dans la tête toute ses vies qu'il aurais pu sauver si il y était par plus tôt. Jon et ses frères jure de la Garde de nuit peuvent des terres du Nord, ayant sauvé trop peu de sauvage pour lui. N'ayant pas sauvé assez de sauvage "à son goût". Les Bateau accostent à cause aux quais, libérant fait de "sauvages". Jon mène les sauvages le long du mur jusqu'au porte de château Noir.

Jon : "A château Noir vous serez en sécurité nous vous donnerons des terres pour vos posséder de vime et de sous crier contre la menace qui vient du nord."

Tomard : "Tu est sur que les frères combat vont accepté?"

Jon : "Même si il n'accepte pas, je suis le Lord commandant et il obéiras". Les portes de château Noir s'ouvrent et Jon est à la tête des sauvages. Ils entrent dans la cour, les frères jure du "l'acier". Ses frères sont tous présent dans la cour du château, dévisageant et désignant pour les sauvages, soudain un géant sorti du bois, c'est tout le danger. Tout les combat reste bouche bée devant ce spectacle, il y a encore deux minutes, aucun d'eux ne croyaient à leurs existence et personnel qui se a chahuté que des comptes pour enfants.

Puis a peu les sauvages qui font château Noir et vont s'installer dans les terres voisines. Sir Allister reconnait quelques frères. Ses le Lord Commandant a vraiment perdu la tête? Il doit fait pour les sauvages de l'autre côté du mur, il leur donne des terres? Je ne suis pas dans la garde de nuit depuis longtemps, j'ai vu des sauvages depuis longtemps. Sir une nouvelle mes frères a... Cela doit être un, nous devons planifier les lord et Jon.

269

Frères Jure : "Nous sommes d'accord".

Sir Allister : "Nous allons se voir le Lord commandant en bas de son bureau".

Mutins : "Mais comment mes seigneur?"

Sir Allister : "Ne vous inquiétez pas, j'ai le moyen".

Son, un frère fidèle de Jon, n'aurais pas à se réveiller de la tête, qui fait que il protège la sauvage et son BoBé qui il a sauver du moncheur blanc. Pour cela il va venir Jon et il lui annonce qu'il va à la capitale pour devenir l'astax. Jon accepte à contre coeur.

Jon donne le titre à l'heure des Repas. Jon annonce que le château Sombre l'ava doit être reconstruit et se occuper. Pour cela il veut envoyer le Bateau de Sir Allister. Celui-ci refuse. Tout homme qui refuse de obéir aux ordres se voit exécuter devant tout les frères. Ce fait le cas.

Le son la nuit arrive, le Lord commandant est dans son Bateau, Offi, son intendant lui pose une question.

Offi : "Pourquoi avez vous laissez passer les sauvages? Ils ont massacré mes parents et mes amis?"

Jon : "Se est pas le fait. A avant pas le choix, la menace au nord grandit et nous aurons besoin d'aide pour nous défendre et...". Au même moment va mutin crier dans la pièce et aller crier.

Lord Commandant? On a retrouvé votre oncle Benjen!

Le Lord Commandant se précipite dehors vers le seau de mes Jure de la Garde de nuit. Jon se jette à l'avance et se vit qu'il

Titre : La Mutinerie

Pause descriptive [Le Mur, protège les terre du sud depuis des milliers d'années. Construit par Brandon stark, « le Bâtisseur » sur des millions de kilometre et haut d'un millier de pieds. Ce mur est de glace, La Garde de nuit le protège depuis (rature : des mi) sa construction. Plusieurs places Forte comme, Tour sombre ou château noir ont été construit. Les Lords Commandent se succédèrent (rature : depuis des) jusqu'à Jon Snow]

Situation Initiale [Cela fait un certain temps que cela lui trote dans la tête toute ses vies qu'il aurais pue sauvée si il s'y était pris plus tôt... Jon et ses Frères jurés de la Garde de Nuit revenait des terres du Nord, (ayant sauvé trop peu de sauvage pour lui.) N'ayant pas sauvé assez de « sauvage » à son goût. Les Bâteau (rature : accostère) accoste aux quais, libérant foule de « Sauvages ». Jon mène les sauvages le long du mur jusqu'au porte de château noir.

- Jon : « A château Noir vous serez en sécurité nous vous donnerons des terres pour vous permettre de vivre et de nous aider contre la menace qui vient du nord. »

- Tormund : « Tu est sur que tes frères corbeau vont accepté ? »

- Jon : « Même si il n'accepte pas, je suis le lord comandant et il obéirons ». Les portes de château Noir s'ouvre et Jon est à la tête des sauvages, Ils entre dans la cour, (rature : tous les Freres) suivi du « troupeau ». Ses frères sont tous présent dans la cour du château, dévisageant et dévisager par les sauvages, Soudain un géant sorti du tunel, C' (rature : était) est le dernier. Tout les corbeau reste Bouche Bée devant se spectacle, il y a encore deux minutes, aucuns d'eux ne croyaient a leurs existence et pensaient que ce n'était que des comptes pour enfants.

Peu a peu les sauvages quittent château noir et vont s'installer Dans les terres voisines.] Sir Alliser réunit quelques Frères Jurés

S.A. : Le Lord Commandent à vraiment perdu la tête ? Il (rature :do) fait passer les sauvages de l'autres côtés du mur, il leurs donne des terres ? Je (rature : ne) suis (rature : pas) dans la garde de nuit depuis longtemps, j'ai tuée des sauvages depuis longtemps J'ai vue mourrir mes frères. Cela doit cesser, nous devons changer de Lord com (rature illisible)

270

[-Frères Jurés : Nous sommes d'accord ».

Sir Alliser : Nous attirerons se soir le Lord commandant en dehors de son bureau »

Mutins :« Mais Comment mon seigneur ? »] Element perturbateur

Sir Alliser : « Ne vous inquietez pas, j'ai le moyen... »

[Sam, un frère fidèle de Jon, n'arrive (rature : n'arrivais) pas à sa retirer de la tête qu'il faut qu'il protege la sauvage et son Bébé qu'il a sauver du marcheur blanc. Pour cela il (rature : va) va voir Jon et il lui annonce qu'il va à la citadelle pour devenir Mestre. Jon accepte à contre cœur.

(rature : Jon ordon) Le Midi à l'heure du Repas Jon annonce que le château Sombre tour doit être rénover et reoccuper. Pour cela il veut envoyer le Bras Droit de Sir Alliser. Celui-ci refuse. Tout homme qui refuse d'obéir aux ordre se voit exécuter devant tout les Frères. Ce fût le cas.] Peripéties

[(rature : Le soi) La nuit arrive, Le lord commandant et dans son Bureau, Olli, son intendant lui pose une question

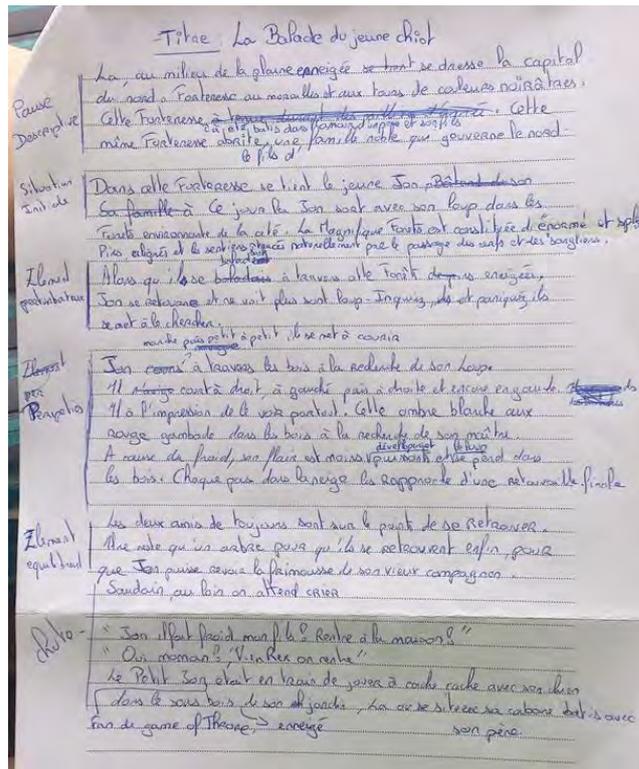
Olli : « Pourquoi avez-vous laissez passer les sauvages ? Ils ont massacrée mes parents et mes amis ! »

-Jon : « Je (rature : n'est pas le ch) n'est (rature :avais) pas le choix, La menace au nord grandi et nous aurons Besoin d'aide pour nous défendre et ... »

Au même moment un mutin rentre dans la piece et (rature : s'ecrit) crit : « Lord Commandant ! On a retrouver votre oncle Benjon »] Element equilibrant

Le lord commandent se précipita dehors vers lécende de Freres Jurés de la Garde de Nuit. Jon se jetta a travers et ne vit (rature qu'u) ...] chute

V3 de Luc à l'issue du cours 6 du 18 mai 2016



33 V3 manuscrite et tapuscrite de Luc.

- Titre : La Balade du jeune chiot

Pause Descriptive	La, au milieu de la plaine enneigée (rature : se tient) se dresse la capital du nord. Forteresse au murailles et aux tours de couleurs noirâtres. Cette Forteresse (rature : à tenue durant des milliers d'année) à été bâtis dans l'amour d'un pere et son fils. Cette même Forteresse abrite le fils d'une famille noble qui gouverne le nord.
Situation Initiale	Dans cette Forteresse se tient le jeune Jon, (rature : Bâtard du son Sa famille à) Ce jour la Jon sort avec son loup dans les Forets environnante de la cité. La Magnifique Forets est constituée d'énorme et splen Pins, alignés et les sentiers sont tracés naturellement par le passage des cerfs et des sangliers.
Element perturbateur	Alors qu'il (rature : s) se balade (rature : nt) (rature : baladais) à travers cette Forêts (rature : de pins) eneiigées, Jon se retourne et ne voit plus sont loup. Inquiez, ils et paniquéz ils se met à le chercher
(rature : Element per) Peripetie	Jon (rature : cours) (rature : navigue) marche puis petit à petit il se met à courir à travers les bois à la recherche de son Loup. Il (rature : n'avige) court à droit, à gauché puis à droite et encore en gauche. (rature illisible). Il à l'impression de le voir partout. Cette ombre blanche aux rouge gambade dans les bois à la recherche de son maître. A cause du froid, son flaire est moins développer et puissants et le loup se perd dans les bois. Chaque pas dans la neige les rapproche d'une retrouvaille finale.
Element equilibrant	Les deux amis de toujours sont sur le point de se retrouver. Il ne reste qu'un arbre pour qu'ils se retrouvent enfin, pour que Jon puisse revoir la frimousse de son vieux compagnon.
chute	Soudain, au loin on entend crier. « Jon il fait froid mon fils ! Rentre à la maison ! » « Oui maman ! Vien Rex on rentre » Le Petit Jon Fan de game of Throne était en train de jouer à cache cache avec son chien dans le sous bois enneigé de son jardin, La ou se situeee sa cabane batis avec son père

V4 finale de Luc rendue le 19 mai 2016

La Promenade Arrive ! / Promenade is Coming !

Là, au milieu de l'immense plaine enneigée se dresse la capitale du nord. Forteresse aux murs et aux tours noirâtres. Cette forteresse a été bâtie dans l'amour d'un père pour son fils. Elle abrite le fils d'une famille de noble qui gouverne le nord.

Dans cette forteresse vit le fils du puissant seigneur qui gouverne le nord : Jon est son nom. Ce jour-là, Jon sort de sa forteresse avec son loup dans les forêts aux environs de la cité. Un magnifique loup blanc aux yeux rouges. La forêt est constituée d'extraordinaires pins vieux de plusieurs décennies, alignés dont les sentiers sont naturellement tracés par les animaux sauvages peuplant la forêt.

Alors qu'il se balade dans cette forêt en suivant pointilleusement les sentiers enneigés de la forêt. Jon se retourne d'un coup et s'aperçoit que son loup a disparu. Inquiet et paniqué il se lance dans sa recherche.

Jon marche, puis petit à petit, il se met à courir à travers les bois. Il court à droite, à gauche, puis à droite et encore à gauche. Il a l'impression de le voir partout où il pose le regard. Cette ombre blanche aux yeux rouges qui se fond dans le décor, gambade dans les bois à la recherche de son maître. A cause du froid son flair est moins puissant et le loup se perd dans la forêt. Chaque pas dans la neige les rapproche d'une retrouvaille inévitable.

Les deux amis de toujours sont sur le point de se retrouver. Il ne reste qu'un arbre pour qu'ils se retrouvent enfin, pour que Jon puisse revoir la frimousse légèrement recouverte de neige de son vieux compagnon.

Au moment où ils se retrouvent on entend crier au loin :

« Jon ! Il faut rentrer à la maison mon fils ! Il fait froid dehors. »

« Oui maman ! Vien Rex on rentre ! »

Le petit Jon, Fan de Game of throne était en train de jouer à cache-cache avec son chien Rex, dans le sous-bois enneigé de son jardin, où se situe la cabane construite par son père.

1ere Bac Pro

Note :

Appréciations :

34 V4 finale
manuscrite et
tapuscrite de Luc.

La Promenade Arrive !/Promenade is Coming !

Là, au milieu de l'immense plaine enneigée se dresse la capitale du nord. Forteresse aux murs et aux tours noirâtres. Cette forteresse a été bâtie dans l'amour d'un père pour son fils. Elle abrite le fils d'une famille de noble qui gouverne le nord.

Dans cette forteresse vit le fils du puissant seigneur qui gouverne le nord : Jon est son nom. Ce jour-là, Jon sort de sa forteresse avec son loup dans les forêts aux environs de la cité. Un magnifique loup blanc aux yeux rouges. La forêt est constituée d'extraordinaires pins vieux de plusieurs décennies, alignés dont les sentiers sont naturellement tracés par les animaux sauvages peuplant la forêt.

Alors qu'il se balade dans cette forêt en suivant pointilleusement les sentiers enneigés de la forêt. Jon se retourne d'un coup et s'aperçoit que son loup a disparu. Inquiet et paniqué il se lance dans sa recherche.

Jon marche, puis petit à petit, il se met à courir à travers les bois. Il court à droite, à gauche, puis à droite et encore à gauche. Il a l'impression de le voir partout où il pose le regard. Cette ombre blanche aux yeux rouges qui se fond dans le décor, gambade dans les bois à la recherche de son maître. A cause du froid son flair est moins puissant et le loup se perd dans la forêt. Chaque pas dans la neige les rapproche d'une retrouvaille inévitable.

Les deux amis de toujours sont sur le point de se retrouver. Il ne reste qu'un arbre pour qu'ils se retrouvent enfin, pour que Jon puisse revoir la frimousse légèrement recouverte de neige de son vieux compagnon.

Au moment où il se retrouvent on entend crier au loin :

« Jon ! Il faut rentrer à la maison mon fils ! Il fait froid dehors »

« Oui maman ! Vien Rex on rentre ! »

Le petit Jon, Fan de Game of throne était en train de jouer à cache-cache avec son chien Rex, dans le sous-bois enneigé de son jardin, où se situe la cabane construite par son père.

2.2-Ecrire dans la classe de Viviane

De la même façon que pour Blow, je vais rendre compte des éléments en ma possession concernant la relation à Luc de l'enseignante Viviane et celle entre Luc et Blow, son binôme de travail, afin de mieux saisir la dynamique de cette écriture située scolairement. Ensuite je reviendrai sur le point de vue de Luc et son adresse dans l'exercice scolaire. Je rappelle qu'il s'agit de cerner les paramètres extérieurs à Luc, potentiellement influents sur son écriture, et de les observer sous l'angle psychanalytique.

2.2.1-Effet du déjà-là, du point de vue et du contretransfert de Viviane

Luc écrit dans la classe de Viviane avec son déjà-là (cf. annexe 3) et elle noue avec chacun des élèves une relation teintée de son contretransfert (cf. annexe 3). Pour en résumer la teneur, on peut dire que Viviane est étonnée que Luc ait rencontré des difficultés à écrire une nouvelle à lui, singulière. Elle connaît par ailleurs son intérêt pour la série « *Game of thrones* » (qu'on résumera désormais ici à GOT) sur lequel elle a partagé avec lui, car elle suit aussi la série. Il lui semble que son choix pour GOT fait partie d'un processus de séduction : plaire à l'Autre, à travers Viviane portant l'institution. Elle voit en Luc un être de grande ténacité.

2.2.2-Impact du binôme avec Blow

La synergie du binôme a un effet important sur Luc (cf. annexe 6 pour son exposé détaillée). Pour en donner un bref aperçu, on peut dire que Luc forme avec Blow un binôme d'amitié et de travail, notamment dans l'écriture trash, ce qui les singularise vis-à-vis du groupe classe. Pour autant cette identité trash est davantage attribuée à Blow et Luc reconnaît par ailleurs avoir moins d'inspiration que lui. D'un autre côté il tend à vouloir protéger et aider Blow, en rendant leur écriture plus « *soft* » et en l'encourageant à lire. En même temps Il le met dans une situation difficile et c'est Blow qui l'aide en retour quand il lit. Des processus d'identification et d'entraide ambiguë sont à l'œuvre.

Pour autant Luc revendique lui aussi un imaginaire fort et une identité affirmée avec GOT. S'il y a une sorte d'identification à Blow, parce que Luc souffre du manque d'inspiration, l'épreuve de l'écriture va être le moyen pour Luc de développer ce qui n'appartient qu'à lui. Car on a vu que la construction identitaire est un processus sensible. Et quand Luc parvient à écrire à sa façon, il s'éloigne de Blow.

Le positionnement de Luc est donc délicat : entre posture de second couteau admirative et vengeance sadique au sein d'un changement dans la relation dominant/dominé.

2.2.3-Au sein de l'exercice scolaire de l'écriture de la nouvelle : « *du coup la prof elle va être là elle va faire il me parle encore de Game of Thrones et tout en fait... au final elle va dire ah non* »

a-Note

La note n'est pas un élément prépondérant de son discours : « *non mais c'était pour savoir vraiment si c'est si c'est heu enfin c'est pas pour savoir si c'était bon heu pour avoir une bonne note ou quoi c'était pour savoir si c'était vraiment heu bien dans le sujet quoi* » (E6 - 06 : 37). Cette dissociation entre note et adéquation à la consigne semble nette pour lui et c'est Viviane qui revient vers lui avec cette question : « *Luc : je vais recommencer aussi parce que ça ne*

va pas / Viviane : vaut mieux recommencer que prendre une mauvaise note ... c'est comme vous voulez / Luc : bah oui hein... celle-là c'est ma première idée ... l'autre je pourrais la faire hein » (C5- 59 : 24 à 59 : 26).

Pour autant sur la version finale, il est le seul à prévoir un emplacement pour la note et l'appréciation.

b-Institutionnalisation

Voici le tableau récapitulatif du respect des caractéristiques de l'institutionnalisation du savoir par Viviane et des critères de l'évaluation, sachant que Viviane navigue entre les deux, son évaluation pilotant le contrat didactique (Carnus & Pedèches, 2013). Il donne à la fois le degré d'assujettissement de Luc à Viviane et une idée de la maîtrise du savoir de la nouvelle chez Luc.

Caractéristiques de l'institutionnalisation de Viviane et critères du contrat d'évaluation	Chez Luc
Nouvelle à chute	Oui, double lecture validée au cours 6.
Nombre de signes sans importance, fourchette donnée : 15 lignes à 3 pages (soit entre 1770 et 16 884 signes)	1 359 signes.
Option temporelle : présent	Oui (évocation au cours 5)
Dialogue	Oui (évocation au cours 4, entretien 6)
Pause descriptive	Oui (évocation cours 4 et 6, entretien 6)
Titre (voire à indice)	Oui (évocation E6)
Production personnelle	Oui
Orthographe corrigée seul	A priori oui, il reste encore des fautes.
2/ 3 Personnages	3 personnages + 1 évoqué
Schéma narratif complet, une seule intrigue	Oui (réflexion chez lui E6)

274

35 tableau des caractéristiques de la nouvelle de Luc.

Luc écrit une nouvelle à chute avec une double lecture efficace. Il maîtrise également les savoirs notionnels liés à la nouvelle. En effet on voit que globalement il respecte en conscience les critères attendus, car il verbalise à leurs sujets, et il les maîtrise. Je vais m'arrêter sur certains points d'entre eux.

Matérialité du texte

Commençons par la forme tapuscrite de la nouvelle. « Viviane : tapée à l'ordi / Luc : sérieusement ? / Viviane : oui sérieusement très sérieusement / Luc : non c'est une blague » (C4- 27 : 34 à 27 : 39) C'est que cela donne une importance au texte, à tous les niveaux, note, exigence... Du coup Luc recherche une présentation soignée. « Luc : ouais j'ai oublié de mettre en rouge (rires) / Chercheure : bah tu pourras le rajouter après ... / Luc : ouais non ... ça fera pas ... propre / Chercheure : tu préfères que ce soit propre avec une faute / Luc : ben ... / Chercheure : ou sale avec / Luc : je préfère que ce soit propre avec une faute ... avec une seule faute que sale avec plusieurs fautes » (E6-2 1 : 06 à 21 : 19). Pourtant au sujet de la forme tapuscrite, il déclare que « pff... ça m'est égal » (E6- 21 : 29). Malgré son indifférence, la forme tapuscrite tend à mettre en valeur le texte que la scorie enlaidirait.

Deuxièmement, même si Viviane donne une fourchette à titre indicatif et laisse de la liberté dans la longueur, Luc écrit une nouvelle courte et Nicolas le lui rappelle. « Nicolas : après c'est un peu court / Luc : hein ? / Nicolas : c'est un peu court j'trouve / Luc : ouais... mais après je m'en fous » (C6-14 : 07 à 14 : 09). Et la nouvelle de Luc sera effectivement plutôt courte.

GOT

Luc tend à oublier la dimension personnelle, soit écrire quelque chose qui vienne de soi, alors qu'il en est informé clairement : « *Luc : Madame le thème c'est libre ? / Viviane : le thème est libre / Luc : ok ok* » (C3- 01 : 23 : 04 à 01 : 23 : 08). Finalement écrire en toute liberté demeure difficile et Viviane lui rappelle son écueil. « *Viviane : tu me racontes Game of Thrones... moi je veux que tu inventes quelque chose / Viviane : il faut que tu inventes... toi tu me racontes des films ... je veux pas moi que tu me racontes des trucs qui existent* » (C5- 01 : 02 : 35 à 01 : 03 : 00).

Luc essaie de se faire aider par Viviane sur son nouveau projet lié à GOT sans trop le dévoiler. « *Luc : si j'arrive (inaudible) créer mes personnages... est-ce que je peux créer quelque chose... par rapport à ça / Viviane : non je veux que tu inventes ton histoire / Luc : d'accord / Viviane : oui ... parce que du coup moi je connais (inaudible) donc quand on va la lire / Luc : non mais justement c'est quelque chose (inaudible) les personnages (inaudible) / Viviane : bah du coup invente une autre histoire... en dehors de Game of Thrones / Luc : non mais ce que je veux dire c'est un... dans le même principe / Viviane : mais est-ce que ça va être une nouvelle chute ? / Luc : beh oui / Viviane : j'ai peur que tu ne comprennes pas le travail qui est demandé / Luc : oui mais c'est une question juste / Viviane : oui... oui y a pas de souci avec les questions... il faut que tu rédiges une nouvelle / Luc : mmm / Viviane : qui va faire penser que tu parles d'une chose mais (inaudible) / Luc : d'accord* » (C5- 01 : 23 : 55 à 01 : 21 : 41).

Viviane oppose un veto à son nouveau projet lié à GOT, sans toutefois en connaître la teneur, et Luc ne peut le défendre sans déflorer la chute. Viviane avance un terme castrateur : « *non je veux que* » et lui ôte le phallus sous couvert de l'expression de la crainte « *J'ai peur que tu ne comprennes pas le travail* ».

M'Uzan considère que l'œuvre est une élaboration synthétique douée d'efficacité qui est représentée par le phallus, emblème de l'intégrité narcissique (M'Uzan, 1977). L'acte créateur édifie le sujet, le répare ainsi que son objet. Alors Luc est en difficulté à ce moment, il joue son statut d'auteur, court le risque d'une blessure narcissique et de son objet ici via GOT.

Et elle répète l'injonction de la double-lecture : « *qui va faire penser que tu parles d'une chose mais...* », ce à quoi Luc va s'employer, entre deux « *non mais* », un « *oui mais* » et deux « *d'accord* ». Luc paraît vouloir ne pas abandonner son projet et satisfaire quand même Viviane. En fait il semble se trouver dans un conflit difficile, comparable à celui dont parle M'Uzan :

« un conflit fondamental que l'on pourrait définir en gros comme celui du narcissisme et des exigences pulsionnelles. Mais naturellement les choses sont beaucoup plus compliquées, du fait que « plaire » et « faire plaisir » appartiennent à deux mondes différents, l'un ressortissant à une recherche de satisfaction narcissique, l'autre à un élan objectal, tandis que « s'exprimer » met en jeu tout à la fois les pulsions agressives et le statut narcissique du sujet. On conçoit que cette situation puisse devenir douloureuse et paraître même insoluble dès qu'on en fait un dilemme : car s'exprimer sans plaire expose l'écrivain à être rejeté dans sa solitude et son impuissance, c'est-à-dire renvoyé à sa castration, mais d'un autre côté plaire sans s'exprimer, c'est-à-dire renoncer à sa vérité au nom d'une satisfaction narcissique immédiate, c'est s'infliger à coup sûr une blessure narcissique autrement plus profonde puisqu'elle touche aux racines mêmes de l'être » (M'Uzan, 1977, p.18).

Luc s'exprime sur GOT sans plaire à Viviane et est rejeté à son impuissance et sa solitude, soit à sa castration et l'autre voie qui lui reste, c'est de plaire à Viviane en écrivant une nouvelle à chute sans GOT. Il va s'agir pour

lui de faire de cette contradiction, un paradoxe. Or on sait que la situation didactique comporte aussi la contrainte de la double-lecture.

« Luc : non c'est pas ça c'est juste que c'est c'est vu que quelque chose de qui qui la surprenne du coup je vais pas lui en parler ... parce que elle elle veut enfin ... je sais pas comment dire ... c'est ... elle nous a dit ... c'est c'est pas quelque chose il faut que ce soit pas ... pas commun enfin c'est j'ai pas j'ai pas envie qu'elle le lise encore parce que sinon elle va elle va savoir ce que c'est / Chercheure : mmm / Luc : du coup c'est pas y a plus d'élément de surprise y a plus rien voilà / Chercheure : et oui comment évaluer la surprise alors qu'elle est déjà au courant ? / Luc : voilà » (C4- 06 : 56 à 07 : 24).

Il faut faire vérifier que la nouvelle utilise une double lecture aboutissant à l'efficacité de la chute, tout en gardant la virginité de la chute. La difficulté de la mise en place de l'adresse - à la fois au lecteur et à Viviane -, s'accroît pour Luc dans un mouvement de travail narcissique.

La génétique textuelle fait apparaître le parcours difficile que traverse Luc. Il doit abandonner ses deux premiers projets liés à GOT, trop semblables à la série. Entre liberté du thème et écriture individuelle, l'exercice de Viviane contraint donc fortement Luc. Et la contrainte se poursuit sur deux autres aspects. D'abord Luc trouve son projet final qu'il aimerait valider auprès d'elle tout en gardant la surprise de la chute en lien avec la double-lecture. Il va patienter avant de lui montrer. Car il a comme une revanche, tout au moins un défi à relever auprès de Viviane. Enfin il est confronté à la contradiction plaire à soi / plaire à Viviane, mettant en jeu des processus de castration et de narcissisation. Il va devoir résoudre toutes ces contradictions en paradoxes.

276

c-Adresse

Entre multiplication des autres-lecteurs et gout du secret

Si l'adresse à Viviane devient une contrainte, Luc multiplie les autres-lecteurs et pour commencer sa propre mère. « bah elle a dit bah elle s'attendait pas à la fin comme ça en fait avec le le petit garçon donc heu » (E6- 25 : 33), « Chercheure : et elle a reconnu Game of Thrones / Luc : oh bah dès le début elle me fait oh pfff » (E6- 25 : 40 à 25 : 41), « Jon avec son loup pfff / Rire de Luc » (E6- 25 : 45). Le retour de lecture valide la nouvelle par l'efficacité de la chute, et la reconnaissance de l'identification souligne la projection identitaire de Luc et construit son narcissisme.

Blow est aussi un autre-lecteur : « il m'a dit ouais c'est sympa... enfin j'crois qu'il m'avait dit un truc comme ça... ça lui a plu quand même » (E6- 06 : 49). Il va « tester » sa nouvelle sur divers lecteurs. « Chercheure : ok... d'accord... bon t'étais content là de du retour de la prof ? / Luc : oui... / Chercheure : elle était... elle avait un super retour... après t'as eu un bon retour de la part de Soleil / Luc : mmm / Chercheure : de Nicolas / Luc (en même temps) : mmm ... avant d'avoir le retour de la prof je voulais demander à deux trois personnes autour de moi pour savoir ce qu'ils en pensaient ... pour savoir si c'était bien pour eux après du coup je suis allé voir la prof » (E6- 05 : 05 à 05 : 24).

Luc a l'habitude d'avoir également d'autres-lecteurs, en dehors de l'école : « non en principe les autres y sont enfin ils ont l'inspiration donc euh c'est moi qui écrit et eux ils me donnent des idées en même temps » (C2 - 03 : 58).

L'Autre est à priori étayé avec le passage aux autres et son texte le rend auteur reconnu par son identification à GOT. Il y a en même temps un développement du narcissisme par le motif de GOT. « Chercheure : ouais... et toi

tu tu tu penses que on quand les gens ils vont ...ima- imaginons qu'on lise le début de ta nouvelle est-ce qu'ils vont te reconnaître ?... par exemple moi je lis le début de ta nouvelle... je dis pas que c'est toi est-ce que tu penses qu'ils peuvent ... repérer que c'est toi finalement / Luc (en même temps) : bah heu...par rapport à ceux qui sont dans la classe ? / Chercheure : oui / Luc : vu qu'ils me connaissent et qu'ils savent que je suis un fan de Game of Thrones oui de suite ils vont me reconnaître » (E6-07 : 13 à 05 : 26).

La fonction de l'adresse semble bien étayée et Luc joue avec, en refusant de faire lire son texte durant les cours 4 et 5. Son premier projet lui voit refuser une place d'auteur, c'est-à-dire d'auteur original, car il se cache derrière le récit d'un épisode de GOT. C'est à ce moment que la recherche fait biais dans l'écriture : Luc m'appelle à participer du fait des entretiens du dispositif de recherche.

« Luc : et par rapport à ça j'ai peut-être une idée parce qu'elle m'a dit tu peux mais heu ça va être difficile... mais j'ai peut-être une petite idée par rapport à ça... mais c'est c'est flou encore / Chercheure : tu veux en parler ?/ Luc : oui bah c'est heu l'histoire en fait...c'est heu le ... un petit garçon qui va jouer avec son chien ... ou alors Jon Snow qui va jouer avec son chien en fait... on va croire que c'est lui donc dans tout le truc... et en fait c'est un petit garçon qui va jouer avec son chien » (E5- 01 : 19 à 01 : 28) ; « Chercheure : donc là on fait motus hein / Luc : oui voilà / Chercheure : donc là t'en parles même pas à tes copains ? / Luc : non ça non c'est l'idée j'lai eue hier... bah non » (E5- 02 : 09 à 02 : 13).

Si je ne suis pas une lectrice première, je suis une autre à qui s'adressent cependant la trame de la nouvelle et sa chute. Je suis mise au courant avant l'enseignante et ses amis. Cela m'entraîne à perdre une position de neutralité : « Chercheure : ok bon ben j'ai hâte de lire ça / Rire de Luc / Luc : oui (bafouillements) / Chercheure : on verra ça mercredi ouais / Luc : ça marche » (C4- 14 : 38 à 14 : 44). Ma réaction encourage son attitude périlleuse (car il affronte le non de Viviane) et je m'ajoute en tant qu'autre-lecteur. En même temps au sein du dispositif de recherche, il est convenu que je suis un autre-lecteur. Quoi qu'il en soit je suis destinataire privilégiée, car je sais avant Viviane ce qu'il souhaite écrire.

Luc a un gout ambivalent pour le secret. Il reste dès le début très réservé sur ses deux premiers projets relatant deux épisodes de GOT. « Luc : j'ai deux idées [...] Luc : c'est un secret / Soleil : hein ? / Luc : c'est un secret / Soleil : caché » (C4- 01 : 01 : 12 à 01 : 01 : 19). Il semble craindre que son texte ne convienne pas et préfère le cacher. « Luc : je veux pas en parler / Viviane à Luc : (inaudible) si faut que tu me montres... non tu veux pas ... / Luc : non c'est bon ... je veux pas en parler / Viviane : si faut que tu m'en parles / Nicolas : inaudible / Luc : nan nan je veux pas (il retire sa feuille de la table) / Soleil : (inaudible) le papier / Blow : c'est la surprise » (C4- 01 : 31 : 26 à 01 : 36 : 35). Du coup les autres élèves font des suppositions sur son texte. « Soleil : s'il faut ça parle du prof de français / Viviane : c'est ça en plus je suis sûre que c'est ça / Soleil : ça parle de la prof de français ? / Luc : ah non pas du tout » (C4- 01 : 31 : 48 à 01 : 31 : 53).

Luc voudra aussi garder le secret sur son projet avec le vendeur de savon, mais en même temps ne peut s'empêcher de le confier : « je leur ai raconté ce matin je sais pas ça m'est sorti comme ça donc j'avais envie de le raconter... voilà... y a que ces deux qui le savent » (C4- 12 : 45).

Concernant Viviane, il résiste longtemps à sa demande de lire le texte. « Viviane à Luc : l'auteur a-t-il fini (inaudible) ? / Luc : non non non je crois pas » (C5- 38 : 04 à 38 : 04). En raison de sa rétention, Viviane l'adoue ici maintenant, en tant qu'auteur. Entre la demande et l'adresse quelque chose se joue. Et Luc cèdera à Viviane

au bout d'une heure : « Viviane reprend sa lecture. [...] / Viviane : Chateaubriand c'est une blague ... en plus j'ai vu les deux derniers épisodes hier... les deux derniers ... le dernier de la dernière saison » (C5- 01 : 00 : 37). On a compris qu'il veut prouver à Viviane quelque chose : qu'il est capable d'écrire une nouvelle à chute sur GOT.

Se confronter à Viviane

« c'était ouais c'était vraiment comme si je racontais l'histoire en fait alors que là là c'est sorti de l'histoire mais la prof elle m'a dit heu ...je sais que tu peux le faire mais tu vas tu vas avoir du mal quand même au final j'ai réussi enfin pour moi j'ai fait un bon truc » (E6- 05 : 32) ; « j'avais juste envie de de montrer que je vous pouvais faire quelque chose sur Game of Thrones (rires) » (E6-06 : 07). Luc s'est donc donné plusieurs buts :

- rédiger une nouvelle à chute pour Viviane qui demande une nouvelle à chute,
- rédiger une nouvelle qui parle de GOT,
- rédiger une nouvelle qui s'oppose à l'interdiction de Viviane d'écrire sur GOT,

auxquels s'ajouterait un quatrième but : rédiger une nouvelle-revanche : « Luc : du coup la prof elle va être là elle va faire il me parle encore de Game of Thrones et tout en fait... au final elle va dire ah non / Chercheuse : ah... tu veux heu... vraiment / Luc : ah oui... que oui » (E5- 02 : 00 à 02 : 08). C'est la jouissance obtenue après le risque castrateur du troisième but.

Luc parle de son désir de GOT, malgré l'interdiction. Il s'affranchit de celle-ci et de Viviane qui l'appelle auteur, quand il commence à s'opposer à elle en refusant d'être lu, puis quand il continue à s'opposer à elle en écrivant sur GOT.

En même temps, Il répond à la demande première de Viviane : être original et écrire une nouvelle à chute. « Viviane : bon ! ... ok ... mais c'est quand même une histoire inventée qui est inspirée.... oui oui oui oui » (C5- 18 : 54), « Viviane : c'est bien Luc tu t'es débloquent / Luc (tout bas) : toujours » (C5- 19 : 19 à 19 : 19).

Ce qui est remarquable, c'est que Luc ne vit pas le non de Viviane comme une pure interdiction : « mais la prof elle m'a dit heu ...je sais que tu peux le faire mais tu vas tu vas avoir du mal quand même au final j'ai réussi enfin pour moi j'ai fait un bon truc » (E6- 05 : 32). Pourtant dans les verbatims, les propos de Viviane sont assez rigoureux. Il est possible que d'autres interactions aient eu lieu, en dehors de la caméra et même de la classe. Il est possible qu'une part de déni s'opère dans son discours, possible enfin que l'entretien prenne une tournure d'après-coup avec ses effets de reconstruction. Mais il est certain que son discours retrace sa réalité : Luc se débloquent toujours, car Viviane sait qu'il peut le faire.

L'adresse chez Luc prend une dimension particulière, car elle entre en résonance avec sa propre tension : s'ancrer dans une triple fondation : maison, lignée, auteur, qui suppose exister, trouver sa place à côté du père. La question de l'adresse au personnage intérieur - être le père de son texte et le donner à son père - le met dans une position délicate et dans le cadre scolaire, l'adresse à Viviane prend diverses formes impliquant castration et narcissisme, en considérant l'œuvre comme le phallus, symbole du narcissisme.

Le projet du vendeur de savon comme remodelage de la figure intérieure ?

M'Uzan estime que l'adresse consiste à créer un autrui à qui on donne l'œuvre : *« Il est le père de cet autrui qui naît sans doute de qualités projetées d'abord sur le père réel et qui, étant nécessaire à la genèse de l'œuvre, joue symboliquement le rôle du géniteur. L'œuvre est l'enfant qu'on lui doit, qu'on lui dédie et qui en même temps sert à lui démontrer ce dont on est capable, cependant qu'on lui demande la confirmation inconditionnelle qui garantit d'avance la légitimité du travail. » (M'Uzan, 1977, p.19).*

La difficulté de Luc à trouver son texte et être auteur, c'est peut-être aussi sa problématique à se situer dans une lignée, devenir père de son texte et l'offrir à son propre père. L'adresse dans cette écriture de la nouvelle permettrait à Luc de se conforter ou de restaurer son narcissisme par la sublimation : *« Mais par un dernier paradoxe, le jeu continuel des projections et des identifications, en fait aussi l'alter égo de l'auteur, qui cherche par ce détour à restaurer son intégrité narcissique » (M'Uzan, 1977, p. 19-20).* En même temps, ce personnage intérieur provoque une culpabilité inconsciente, car il suppose un désinvestissement du monde extérieur, il suppose qu'on tue le père réel : *« le nouveau père que l'on se donne ainsi implique une élimination du père réel qui, inconsciemment, ne peut être ressentie que comme un meurtre. L'écrivain doit donc pour commencer s'accommoder d'une usurpation mégalomane de pouvoir, dont le premier effet est un acte destructeur » (M'Uzan, 1977, p. 21).* Il est vrai qu'advenir en tant que sujet suppose qu'on s'affranchisse du père et on a vu que les tensions de Luc se nouent sur ce point et sont remobilisées avec l'orientation en horticulture après le stage en troisième, parlé comme conséquence du déménagement et de la construction de la maison.

Dans son troisième et avant-dernier projet, celui du vendeur de savon dont il fait le récit dans l'entretien 4 (E4 - 01 :19 à 01 : 24), Luc imagine un héros qui a perdu sa maison et un vendeur de savon qui a une maison délabrée et qui va le loger. Leurs relations deviennent bizarres et tournent à la bagarre. A la fin, on comprend qu'il s'agit d'un seul personnage clivé en deux dont l'un, le vendeur, tue l'autre, le héros. Ce projet permettrait le meurtre du père, à travers le personnage du vendeur. Il pourrait avoir eu un rôle en tant que construction ou affirmation de ce personnage intérieur, si bien que je reviendrai plus amplement sur ce projet du vendeur de savon pour mieux cerner comment elle a pu être une étape importante de l'écriture.

279

2.3- La conversion didactique de Luc : « si on veut s'inspirer faut s'inspirer mais sans trop s'inspirer non plus »

2.3.1-Génétique textuelle

a-Entre micro-décrochage et raccrochage

Alors que les exercices d'écriture des cours 1, 2 et 3 se passent bien et que Luc accroche à la séquence, il décroche durant l'épreuve individuelle de l'écriture de sa nouvelle. Difficultés et souffrance apparaissent : *« heu déjà j'ai une idée pour le sujet mais après comment ça va partir je sais pas (...) bah le sujet ce serait sur Game of Thrones » (E3-03 : 46).* Il peine à démarrer : *« moi j'ai pas d'idée... moi j'ai pas d'idée » (C4- 23 : 36).* Il se met à écrire, mais refuse de montrer son travail à Viviane. *« nan nan je veux pas (il retire sa feuille de la table) » (C4- 01 : 31 : 30).* De ses deux idées, il écrit un texte en V2, développant la mutinerie contre Jon et il projette d'écrire une chute semblable à GOT : *« bah par rapport à au texte que j'ai écrit hier je sais pas vraiment enfin j'aurais j'aurais*

fini en fait comme dans comme dans ce qu'il s'est passé et heu ... c'est heu... un moment...il est mort parce que il croyait vraiment que c'était son oncle... il était devenu tout joyeux et tout... et là il se rend compte que c'est un tonneau il se retourne et là y s'fait y s'fait tuer quoi heu c'est comme ça que ça étonne c'est comme ça qu'c'est la chute » (E5- 04 : 24).

C'est la copie fidèle d'évènements très importants de GOT, dont les épisodes sont diffusés à ce moment-là. « *le problème c'est que les deux idées que j'ai eues elle sont enfin moi j'aime bien mais après c'est heu... bah c'est c'est carrément enfin j'explique en fait je raconte heu l'épisode quoi » (E4- 04 : 24), « il faut que tu inventes... toi tu me racontes des films » (C5- 01 : 03 : 00). Luc a cerné sa difficulté : il est tiraillé entre inventer une nouvelle à chute et parler de GOT. La question de l'inspiration l'inquiète : il n'a pas d'idée personnelle, mais il a le désir de parler de GOT, il a « le désir de GOT », si on peut dire.*

Dans un second temps, Luc raccroche à l'écriture, il parvient à écrire la nouvelle, mais le déblocage reste mystérieux. Le soir du cours 5, il trouve son scénario : Jon part dans la forêt, perd son loup, puis ils se retrouvent. C'est en fait un petit garçon fan de GOT qui jouait dans sa cabane avec son chien. « *Viviane : c'est bien Luc tu t'es débloquenté » (C6- 19 : 19). Mais ce déblocage reste mystérieux. « ça m'est venu d'un coup donc heu » (E5- 02 : 18)*

Comment Luc a-t-il bloqué, puis trouvé une sortie à son impasse ? J'émetts l'hypothèse de deux facteurs à ce déblocage. Le projet du vendeur de savon et l'impact de la diffusion de GOT qui ponctuent la temporalité de l'épreuve d'écriture de Luc.

b-Le vendeur de savon, une étape nécessaire

Enfin Luc imagine ce scénario, au moment où il sait que les deux idées liées à GOT ne fonctionneront pas. La problématique, c'est d'être singulier en s'inscrivant dans une trame déjà écrite tant au niveau littéraire que familial : on ne peut effacer Jon Snow, ou bien le père et le grand-père de Luc, on ne peut pas modifier leur existence, leurs histoires, beaucoup de choses sont déjà jouées. Que lui reste-t-il dans tout ça ? « *Chercheuse : tu voudrais quelque chose de plus personnel ? / Luc : non mais c'est pas ça c'est qu'en fait j'aimerais bien rester sur ce thème aussi... mais j'arrive pas à avoir d'idées par rapport à ça parce que lié aux personnages et tout on peut pas trop inventer non plus quoi c'est... hein » (C4- 04 : 42 à 04 : 44).*

Les personnages dont il parle sont littéraires, mais révèlent sa problématique avec les personnages familiaux et réels. Se positionner dans la généalogie se solderait par une alternative entre une impossibilité à se positionner et le devoir de tuer le père. C'est alors qu'il y aurait un retournement, sadique : tuer le père, avec le projet du vendeur de savon dont il fait un récit étrange, aussi saugrenu qu'un rêve dans l'entretien 4 (E4 - 01 :19 à 01 : 24).

Il s'agit de la rencontre du personnage principal avec un vendeur de savon lors d'un voyage. Peu de temps après, le personnage principal n'a plus de logement « *sa maison a explosé donc tout va mal »*. Il fait alors appel au vendeur de savon qui l'invite dans sa maison : « *après il va bah loger chez lui donc c'est une vieille maison abandonnée c'est pas vraiment chez lui en fait c'est plutôt un squat »* Puis ce vendeur l'invite à se bagarrer « *vas-y tape-moi pour voir ce que ça fait parce que on s'est jamais battu du coup il faut qu'on se batte pour voir ce que ça fait »* .

Par « *le jeu continu des projections et des identifications* » (M'Uzan, 1977, p. 19-20), l'auteur met en scène un combat entre celui qui a perdu une maison et celui qui propose une maison délabrée. Le vendeur de savon semble incarner l'image du père avec qui il faut en découdre pour trouver sa place et sa propre maison. Celle du père apparaît comme déchue et déclassée.

Dans le récit de son projet de nouvelle, Luc imagine « *des opérations de heu de de délinquance ou de terrorisme c'est-à-dire ils vont détruire des heu des des statues publiques des trucs comme ça dans les lieux publics ...* ». Et pour mettre fin au chaos, finalement on comprend que « *le vendeur de savon a un pistolet dans la main et heu le... comment dire le protagoniste il dit mais il se rend compte en fait c'est une illusion de lui ... comment il aurait voulu être et tout ... et du coup il dit mais c'est pas toi qui ai ([ε])⁸⁸ le pistolet c'est moi du coup pour finir avec tout ça il se tue voilà ... pour empêcher le l'effondrement de plusieurs bâtiments enfin c'est l'opération finale ... c'est c'est un peu flou encore* ».

Autrement dit, le héros est en fait clivé en deux identités, le personnage principal et le vendeur de savon, procédé fréquent repéré par Freud comme on l'a vu. Ce vendeur est « *comment il aurait voulu être* », il habite le héros qui se doit alors de le tuer « *pour empêcher le l'effondrement de plusieurs bâtiments* », c'est-à-dire tuer le père auquel on s'identifie pour sauver des maisons, peut-être sa maison à venir.

Luc ici imagine une histoire très curieuse, on dirait presque le récit d'un rêve tant elle paraît bizarre. « Gros » de son père, il tue dans l'imaginaire un père effrayant capable de le tuer lui-même et de détruire les lieux publics, les espaces gris des TP, carrière du père de Luc. Cette lecture de son projet comme meurtre du père serait alors la condition *sine qua non* pour rédiger vraiment une nouvelle à soi, en tant que sienne et adressée à soi.

Reste le mystérieux métier de l'homme vendeur de savon : « *oui parce qu'il faut de la graisse pour faire un savon ... et heu ... moi moi après ce que j'ai cru comprendre aussi la meilleure graisse c'est la graisse humaine ... du coup je peux faire un truc comme ça aussi enfin ça fait un peu trash mais bon heu je sais pas ... j'ai une idée (rire) je sais pas c'est j'sais pas* » (E4- 14 : 12). En deçà du trash, des peurs archaïques surgissent : un corps morcelé, transformé et vendu ici. Ces thèmes de persécution apparaissent devant le risque de destruction du moi.

Avec le clivage permettant le meurtre du père, il semble que Luc construise ou affermisse la construction de ce personnage intérieur auquel il s'adresse. Ainsi ce projet serait l'étape qui lui permet de rédiger vraiment une nouvelle à soi. Mais ce n'est qu'une étape. Il semble qu'il y a eu encore un travail intérieur pour s'autoriser à être auteur, soit à avoir construit une figure intérieure rigoureuse et bienveillante. Car Luc ne saisit pas ce scénario pour en faire sa nouvelle. Pourquoi ? D'abord, l'incongruité de cette histoire demande un effort de travail pour aboutir au résultat attendu, comme dit Luc « *c'est c'est un peu flou encore* » (C4- 01-24). De plus, l'adresse est en cours de travail : la culpabilité demeure écrasante et le héros meurt : « *il se tue voilà* ». Ensuite, Luc tient à écrire en lien avec GOT. Enfin il sait qu'il doit avoir une écriture personnelle, or ce projet ne l'est peut-être pas vraiment. Il ressemble beaucoup au projet de Nicolas qui en parle avant lui. Il s'agit d'un héros et de son colocataire.

⁸⁸ [ε] : est-ce « ai » de avoir le pistolet, et Luc fait alors une faute de français, ou bien est-ce « es » de être un pistolet, et là Luc ne fait pas de faute de français, mais dit tout autre chose : le père = pistolet = forme phallique et menaçante ?

« donc il entretient une relation très tendue avec son coloc [...] genre il se dispute avec lui ... à la limite à la limite de se battre... et il peut se il peut s'en séparer ils paient le loyer à deux et enfin[...]; non mais son ami il peuvent pas se séparer par raison (inaudible)[...] voilà ... et du coup il va voir une personne comme un psy expert en relations humaines qui parle de son problème avec d'autres personnes et heu pour résoudre le problème jusqu'au jour où il vient revoir ce psy et lui dit que les problèmes sont réglés que l'autre il est parti ils se sont séparés ça y est il est guéri il était schizophrène » (C4- 01 : 08 : 09 / Nicolas).

On note des points communs importants : deux personnages vivent dans une même maison, il se battent presque, mais en fait c'est une personne qui se dédouble et raconte son histoire. Les élèves discutent entre eux et cet emprunt a pu se faire aisément. Au vu du tempo des verbatims il pourrait s'agir d'un emprunt de Luc à Nicolas. Cela nourrirait l'hypothèse de la problématique de l'inspiration chez Luc.

c- L'impact de la diffusion de GOT

Diffusion et écriture

Voici un récapitulatif croisant les étapes d'écriture et la diffusion des épisodes évoqués par l'écriture de Luc :

15 juin 2015 sur OCS en France - Episode 10 saison 5 : « La Miséricorde de la mère ». Jon Snow est trahi par les gardes de la nuit et reçoit des coups de lame dans le corps.	
	Cours 1 du 9 mars 2016 : pas d'idée
	Cours 2 du 16 mars 2016 : pas d'idée
	Cours 3 du 13 avril 2016 : Aurait une idée autour de GOT
25 avril 2016 sur OCS France - Episode 1 saison 6 : « La femme rouge ». Jon Snow est étendu mort dans la neige	
	Cours 4 du 4 mai 2016 : V1/2 prises de notes sur 2 événements majeurs de GOT
	Entretien 4 du 9 mai 2016 : Projet du vendeur de savon
2 mai 2016 sur OCS France - Episode 2 saison 6 : « La Maison ». Jon Snow ressuscite	
	Cours 5 du 11 mai 2016 : V2/ Un texte racontant les deux événements majeurs pris en notes
	Cours 6 du 18 mai 2016 : V3/ « La balade du jeune chiot »
	Rendu de la nouvelle le 19 mai 2016 : V4/ « La promenade arrive ! Promenade is coming »

36 tableau des étapes de l'écriture de Luc et de la diffusion de GOT.

Luc trouve l'idée le 17 mai 2016, Il ne voit pas les épisodes au moment où ils sont diffusés. Il ne précise pas comment il les voit, peut-être sous une forme illégale, et peut-être plus tard. Il peut aussi avoir connaissance de la teneur des épisodes sans les avoir vus, car la série fait grand bruit et la mort de Jon Snow a secoué les réseaux sociaux. « Chercheure : t'en es où dans la six ? / Luc : bah ...le dernier épisode qu'est sorti donc (inaudible) épisode quatre qu'est sorti lundi / Chercheure : t'as vu le quatre ? / Luc : oui je l'ai vu / Chercheure : d'accord et ... ok... donc celui-là tu l'as vu / Luc : oui après j'ai tout vu c'est bon ça y est je suis à jour » (E6- 01 : 39 à 01 : 52).

Mort à l'écriture, mort du héros ?

Luc décroche, car il n'a pas d'idée à lui, il n'a pas d'inspiration personnelle. Ce détachement de l'institution et du savoir qui y est transmis, est fait d'un désir très fort, trop fort, pour GOT. Ce mini-décrochage implique-t-il

une sphère plus intime et profonde : GOT qui fait résonner en lui, un déjà-là ? Il semble devoir mourir, comme Jon doit mourir. Et comme Jon, il ressuscite en tant qu'auteur : «*Luc (en même temps) : bah c'était c'était pas vraiment un angoisse en fait de pas trouver c'est surtout enfin ça...ça ça m'énervait de pas trouver l'idée en fait... qui soit assez bien et là ... quand j'ai trouvé oh ! alléluia (rire) / Chercheure : ouais hier j'avoyais bien que t'étais que t'étais soulagé quoi / Luc : ah oui oui* » (E6- 27 : 17 à 27 : 29). Et le raccrochage se fait au dernier moment.

« *Chercheure : des fois il faut attendre la dernière minute pour heu impulser le / Luc : oui enfin quand même faut pas attendre la dernière minute ... quoi enfin ça dépend ... ça dépend enfin j'avais pas trop d'imagination sur le début donc voilà je savais pas quoi faire ... c'est pour ça que c'est arrivé tard / Chercheure : il y a du coup comment tu l'as écrite ou tu l'as faite ... ça s'est passé à quelle heure ça s'est passé dans quel cadre ? / Luc : ben j'étais dans la chambre... c'était de 18 à 19 heures et ... normal ... (bredouille) après bah j'écrivais ce qui me venait en fait ... donc heu* » (E6-09 : 09 à 09 : 29).

Luc décroche dans l'écriture individuelle : il rencontre d'inhabituelles difficultés d'écriture en ne parvenant pas à se détacher de la reformulation de GOT qu'il aime énormément. Il parvient à raccrocher à l'écriture, peut-être grâce à deux facteurs. D'abord, l'étape du vendeur de savon a pu lui permettre de composer un texte oral où Luc aurait tué le père et ainsi remodelé le personnage intérieur à qui s'adresse son texte futur. Par ailleurs, la diffusion de GOT a pu aussi par identification à Jon, faire mourir Luc pour ressusciter, autrement, et raccrocher avec l'écriture en tant qu'auteur de sa nouvelle finale qui n'est pas une copie de GOT, tout en évoquant la série.

2.3.2-Conversion didactique par translation : écrire via GOT

a-Eclaircissement sur la translation

La translation de GOT fonde la conversion didactique de l'écriture de la nouvelle à chute chez Luc. Parce que GOT est support d'identification chez Luc, cela a un effet constructif sur l'écriture à partir de la V3. Pour comprendre cette conversion par translation, nous allons présenter les éléments psychiques concernés dans les trois dimensions, définies de la façon suivante : Luc est un jeune homme, aussi un élève, sujet de désir(s), de craintes, de fantasmes, de savoir aussi. Il est en classe de français et va apprendre à écrire une nouvelle. C'est une première étape, sa dimension personnelle avant la conversion. Luc aime et est touché par GOT en tant que spectateur. Dans cette deuxième étape, il est un récepteur de GOT, actif, car des jeux d'identification *sont à l'œuvre*, mais passif face à la matière de GOT au sens où il ne la modifie pas et *ne fait pas encore œuvre*. C'est la dimension d'identification dans GOT. Ce qui le touche dans GOT est ensuite converti dans sa nouvelle. Dans cette troisième étape, il est scripteur, actif face à cette matière. C'est la dimension scripturale avec ses effets de conversion (cf. annexe 7).

b-Luc et Jon

Pour commencer, Luc s'identifie à Jon Snow, un des héros de GOT. Luc suit cette série à succès : « *je suis un fan de Game of Thrones* » (E6-05 : 26). Et il est identifié comme tel dans la classe selon lui. Il utilise un des personnages de la série : Jon Snow, fils de l'illustre famille des Stark qui règne sur Winterfell. Ce personnage est doté de qualités physiques : beauté et force, et de qualités morales : courage et humanité. On comprend en quoi Jon Snow suscite l'identification, présente dès la V1. Dans la nouvelle, Luc gardera le prénom du héros

pour jouer sur la double lecture : faire croire qu'il parle de GOT (encore et toujours), mais en fait raconter l'histoire d'un petit garçon.

Deuxièmement on rappelle que Luc n'a pas proposé de pseudonyme, et que son prénom réel est une variante de Jon dans une autre langue. Il semblerait que l'identification à Jon prime avant tout.

Troisièmement Luc pratique les jeux de plateau avec des univers guerriers, qui sont l'objet d'écriture extrascolaire. « oui ... oui parce que par exemple il y a certaines armées qui ont des armes assez puissantes par rapport à des unités des autres armées du coup on prépare la stratégie par rapport à ça... » (E2- 04 : 04). Luc aime la même chose dans GOT : « ben l'histoire les combats et heu ... les stratégies » (E6- 03 : 36), « oui parce que voilà c'est c'est sympa les combats (bredouille) c'est pour ça qu'il fait une bonne série en principe » (E6 - 04 : 20) ; « bah c'est pas c'est pas vraiment la guerre qui me plaît c'est les combats qu'y a j'sais pas ... et heu ... les combats singuliers ... des trucs comme ça » (E6- 04 : 28). La nouvelle va emprunter ce même univers guerrier et médiéval : « se dresse la capitale du nord », « Forteresse aux murs et aux tours noirâtres », « Cette forteresse », « famille de noble qui gouverne le nord », « Dans cette forteresse vit le fils du puissant seigneur qui gouverne le nord », « sa forteresse », « dans les forêts aux environs de la cité » (V6).

Enfin, la conversion de Luc dénoue le roman familial. On se rappelle que « L'activité fantasmatique prend pour tâche de se débarrasser des parents, désormais dédaignés, et de leur en substituer d'autres, en général d'un rang social plus élevé. » (Freud, 2010d, p.158-159). Et la création littéraire est aussi le lieu de l'expression de ce roman familial : « le romancier serait assigné à un roman familial littéralement interminable » explique Assoun (1996), et Marthe Robert (1977) va explorer cette idée freudienne en 1972. Manifestement Luc s'identifie à Jon Snow appartenant à une famille noble dans un univers merveilleux. Or dans la chute, il joue de la confusion entre Jon Snow issu d'un univers merveilleux et un jeune garçon jouant dans le jardin, dans un univers et réaliste. Le fantasme se dégonfle et cette détumescence, signifiée entre autres à Viviane qui ne veut pas que « tu me racontes Game of Thrones » (C5- 01 : 02 : 35), fait l'aveu d'une situation œdipienne regardée en face : le petit Jon répond à l'appel de sa mère.

Divers éléments font penser que Luc s'identifie à Jon. Ce héros valeureux qu'apprécie Luc est par sa nature propre à l'identification, et il l'utilise comme tel dans sa nouvelle pour un enfant qui s'y identifie, qui joue à Jon Snow. Par ailleurs, Luc a un prénom identique à Jon dans un autre langue, lui qui n'a pas trouvé son pseudonyme, comme si peut-être il n'y en a qu'un le sien que le texte doit trouver, par le personnage de Jon. De plus l'univers guerrier de GOT plaît beaucoup à Luc. Enfin GOT peut constituer un roman familial pour Luc que la nouvelle transpose à l'envers, en relevant la nature « ordinaire » du héros petit garçon, et de Luc aussi.

c-Fonder sa place : sa maison, son orientation, sa filiation

le déjà-là

On se rappelle que le déjà-là expérientiel de Luc est marqué par le déménagement et la construction de la maison en cinquième. Luc a consenti à la demande d'efforts de travail dans le jardin qui aboutit au fameux stage de troisième en espaces verts à la mairie. Il fixe alors son orientation dans le paysagisme, en rupture avec la tradition familiale paternelle du commerce. Pour Luc, c'est une triple fondation : dans la maison, dans la famille et dans l'orientation professionnelle. Cette maison s'organise autour du jardin : le père au potager

nourrit sa famille, la mère aux fleurs perpétue la beauté et l'éros, et le fils à la taille des arbustes, des haies, serait le garant de la frontière du territoire familial, tant dans sa limite à protéger, que du regard qu'il jette sur l'extérieur, sur l'ailleurs.

GOT

Luc et Jon partagent des points communs qui ont nourri l'identification. Pour les comprendre il va falloir faire d'abord le récit de quelques hauts faits de GOT. Jon Snow est un des fils Stark, voué à garder le Mur qui protège le royaume de Winterfell de l'entrée d'ennemis. Il appartient à la Garde de nuit, ordre militaire de « frères jurés » appelés aussi « Corbeaux », qui défend la frontière nord. Il vit donc loin de sa famille là où il fait très froid, d'autant plus que la saison de l'hiver est arrivée ; et les saisons durent des années dans ce monde merveilleux. C'est que Jon Snow n'est pas un fils comme les autres. Il est un bâtard et son rôle aux confins de Winterfell est un symbole de sa place : à la limite de la famille, ni tout à fait dedans, ni tout à fait dehors. Or le drame vers lequel il avance va rejouer cette ambiguïté. Le mur doit protéger des envahisseurs, les Marcheurs Blanc : des morts vivants, et aussi des Sauvageons : un peuple à la culture « moins raffinée ». Mais devant le nombre des ennemis, il faut trouver des appuis en grand nombre et Jon Snow va sympathiser avec les Sauvageons. Il reconnaît en eux leur humanité, comme il projette en eux sa propre sauvagerie, autrement dit sa bâtardise. C'est parce qu'il va leur permettre de passer le mur et d'entrer dans Winterfell qu'il sera assassiné par les autres frères jurés, au dernier épisode de la saison 5, car il a trahi le pacte sur le plan militaire. Sur le plan personnel, faire rentrer les Sauvageons dans Winterfell, c'est faire rentrer sa sauvagerie dans la famille. Jon est dans une problématique identitaire : il veut entrer dans la lignée des Snow comme n'importe quel fils légitime.

La nouvelle

Trouver sa place, entrer dans les plaines enneigées de Winterfell entourant la forteresse et garder le mur semblent faire résonance à la fondation de la place chez Luc : la maison, le jardin, les arbustes, et être un fils en étant soi-même avec son irréductibilité, sa « sauvagerie ». Ce sont ces événements que Luc choisit de raconter dans les deux premiers projets de la V1 et particulièrement la mort de Jon dans la V2, en ramassant l'épisode de l'entrée des Sauvageons en un sommaire précédant la mise à mort par les frères jurés, dans la V3. Luc privilégie donc la question de la loyauté. Parce qu'il a renié ses vœux en introduisant les Sauvageons, Jon est assassiné. Mais c'est par humanité qu'il agit ainsi. Et il sera tué par ses « frères jurés » l'appellation n'est pas anodine. Loyauté et famille se conjuguent dans la douleur pour Jon. Il y va de l'amour d'Eddard Stark, le père du fils bâtard. Il y va d'une maison. Et c'est bien ce dont il s'agit dans le texte final de Luc : « Cette forteresse a été bâtie dans l'amour d'un père pour son fils. Elle abrite le fils d'une famille de noble qui gouverne le nord » (V4).

Luc laisse sous silence la question de l'illégitimité, voire même appuie sur la légitimité « Dans cette forteresse vit le fils du puissant seigneur qui gouverne le nord : Jon est son nom. » (V4). La dernière formulation sonne comme un baptême par l'inversion de l'attribut et du sujet. La loyauté n'est pas une question anodine pour Luc : va-t-il

être fidèle à la tradition familiale paternelle du commerce ? Non. Et c'est en changeant de filière qu'il entre dans la lignée. Son père reconnaît ses choix : « *j'ai eu le déclin quoi comme il m'a dit* » (E3). On avait déjà deviné que finalement la tradition familiale ressemblait davantage à ne pas faire ce qui était prévu. Ainsi l'espace de la nouvelle se construit autour de la maison du père qui aime son fils et construit cette maison pour lui qui se trouve dans les plaines-forêts/jardin. Les motifs sont proches et la problématique de Jon, comme de Luc aussi.

Luc et Jon partageraient des problématiques similaires : fonder leur place. L'orientation professionnelle de Luc, c'est de ne pas faire comme prévu, ainsi que Jon à l'égard des Sauvageons. Luc peut alors assoir sa place dans la lignée, comme Jon voué à garder le mur dans le Nord, tout en faisant entrer leur sauvagerie singulière. Enfin tous les deux s'occupent des environs du domaine familial : le mur, les arbustes à tailler, la haie. Ils seraient les gardiens de la frontière et le lien avec l'ailleurs. Orientation, filiation et maison travaillent Luc et son texte, à travers GOT.

d-Luc et le loup

Le double

Dans la nouvelle, Jon se perd ou plutôt il perd son acolyte : le loup. « *Jon se retourne d'un coup et s'aperçoit que son loup a disparu. Inquiet et paniqué il se lance dans sa recherche* » (V4). Tous les enfants Stark possèdent un loup-garou, mais celui de Jon est albinos, c'est Fantôme, blanc comme neige, comme s/Snow. Luc réutilise le personnage du loup. Figure du double, du *Doppelgänger* (Freud, 1919), le fantôme est aussi la marque de la mort et de la demi-vie, comme celle d'un demi-fils. La quête du loup et les retrouvailles dans la nouvelle sont alors la marque d'un désir de retrouver son unité originelle, dans un espace fortement œdipien : papa/maman/fils.

Avec la double-lecture, le loup-garou devient un chien, nommé banalement, mais si judicieusement Rex. L'animal passe du statut inquiétant de loup-garou, signe de la différence, au statut de chien, animal domestique, portant le nom de Roi. Luc a donné à son double une place de premier choix. Le roman familial s'est inversé, mais au passage il a laissé les traces de la mutation profonde du sujet : l'animal sauvage est domestiqué, soit littéralement entré dans la domus/maison et il a trouvé une place de roi.

Respirer

Dans la situation d'écriture, Luc perd l'inspiration et il lui faut la retrouver.

Dans la série, Snow est assassiné lors de l'épisode 10 de la saison 5. Dans l'épisode 1 de la saison 6, il est retrouvé mort. A la fin de l'épisode 2 de la saison 6 intitulé « la maison », Mélisande tente de la magie pour réveiller Jon Snow de la mort, apparemment en vain. La scène montre la dépouille de Jon posée sur une table et à ses pieds est couché le fidèle Fantôme. Mais l'animal s'agite. D'un coup, le personnage reprend bruyamment sa respiration et ouvre les yeux en fixant la caméra en plongée.

Dans la nouvelle de Luc, le héros prend voix, de l'air passe par sa gorge au moment où il retrouve son chien et où sa mère l'appelle, comme dans une naissance où elle l'invoque par son nom et sa place. « *Au moment où il se retrouvent on entend crier au loin : / « Jon ! Il faut rentrer à la maison mon fils ! Il fait froid dehors » / « Oui maman ! Vien Rex on rentre !* » (V4).

Dimension psychanalytique du loup.

On ne peut pas « faire une interprétation psychanalytique » à partir d'un guide qui traduirait psychanalytiquement des symboles, seul le sujet peut en donner une interprétation. Pourtant certaines valeurs culturelles y sont associées : puissance, sexualité, mort, la meute/la famille.... La psychanalyse s'exprime aussi. Natanson estime que le loup joue une place dans la figuration de l'œdipe : « *A partir du jeu de notre enfance, nous pouvons explorer les multiples facettes de notre ambivalence: peur et fascination du loup. De vrais loups suscitent de vraies peurs que les fables, les légendes, les mythes, à la naissance de nos civilisations, nous permettent d'affronter. Avec des cas cliniques, et l'éclairage de la psychanalyse nous pouvons aller de ces peurs archaïques à la peur fascination œdipienne face à l'interdit.* » (Natanson, 2008).

Luc surmonterait-il sa fascination œdipienne durant cette phase adolescente ? Se prononcer est incertain. On peut retenir que c'est une figure d'amitié pour Luc, il en parle comme « *deux amis* » (V4), et de puissance « *parce que en principe enfin enfin quand un loup développe son flair c'est quand il grandit alors que là déjà il est heu le le loup est grand... du coup il est moins puissant parce que ...il y a il y a on peut imaginer qu'il est malade du coup à cause heu du froid* » (E6-2 1 : 58).

Luc exploite donc le versant positif de l'animal, mais l'ambivalence demeure. Le loup est un chien non dompté, c'est un animal sauvage. Et Fantôme est un loup-garou dont la teneur érotique est une constante. C'est enfin un animal craint, lié à la mort. L'arrière-plan sexuel et morbide est omniprésent dans la culture européenne (pour nous limiter à elle), du Petit Chaperon Rouge à la bête du Gévaudan.

Désir

Le loup serait-il le désir qui fait peur et qui égare ? « *Jon marche, puis petit à petit, il se met à courir à travers les bois. Il court à droite, à gauche, puis à droite et encore à gauche. Il a l'impression de le voir partout ou il pose le regard. Cette ombre blanche aux yeux rouge qui se fond dans le décor, gambade dans les bois à la recherche de son maître. A cause du froid son flair est moins puissant et le loup se perd dans la forêt.* » (V4).

Le texte est écrit comme une poursuite grandissante dans son allure - de la marche à la course- et dans ses directions : « *à travers les bois* », « *à droite, à gauche, puis à droite et encore à gauche* », « *partout ou il pose le regard* », « *qui se fond dans le décor* ». On assiste à une montée de l'allure qui prend tout l'espace, telle la montée du désir. L'animal est invisible, mais il est celui qui voit : deux « *yeux rouge* ». L'évocation du loup s'égarant à travers les arbres se double de l'égarément du héros qui se perd aussi derrière lui. Alors que le loup se fond avec l'espace de la forêt, le héros se fond *dans* le loup, comme s'il entrait dans ce personnage. Au comble du paroxysme, la course du héros est arrêtée par la retrouvaille du loup et le cri de la mère. Ce cri marque la rupture de la fusion : Jon et le loup retrouvent leur intégrité corporelle. La scène se teinte d'une coloration érotique et œdipienne, avec la présence de la mère.

La mère

C'est au moment où le héros retrouve le loup que sa mère l'appelle : « *Au moment où il se retrouvent on entend crier au loin : /« Jon ! Il faut rentrer à la maison mon fils ! Il fait froid dehors »/« Oui maman ! Vien Rex on rentre ! »* » (V4). Curieuse simultanéité que cette irruption : « *on entend crier au loin* », une voix appelle Luc, c'est sa mère et elle

le nomme par son prénom : « Jon » et sa place dans la lignée « Mon fils ». Rappelons que l'identité de la mère de Jon Snow demeure une énigme dans la série. L'irruption du cri, des voix par le dialogue, c'est l'irruption de l'air qui sort du corps, comme un cri de (re)naissance et comme la respiration qui revient à Jon Snow.

Le froid dans le jardin rappelle le froid de l'époque de GOT : « *Winter is coming* » est la devise des Stark et le titre du premier épisode de la série, c'est une phrase célèbre attachée à GOT. C'est aussi une façon de renouer avec l'intégrité première : dans un retour à la mère qui appelle.

On ajoutera enfin que les titres des trois épisodes liés à Jon Snow laissent songeur : « *La miséricorde de la mère* », « *la femme en rouge* » (comme les yeux du désir) et « *La maison* ». Ils peuvent avoir apporté leur matière à cette écriture.

Cette conversion se joue à trois niveaux : Luc se projette dans GOT, convertit par la translation à GOT pour écrire une nouvelle à chute et rejoue quelque chose d'intime : une fondation dans la lignée conclue ici par la mère, avec une re-présentation œdipienne et un retour à l'unité originelle. Le petit Jon parle et le chien est retrouvé. « *Le petit Jon, Fan de Game of throne était en train de jouer à cache-cache avec son chien Rex, dans le sous-bois enneigé de son jardin, ou se situe la cabane construite par son père.* » (V4). C'est que jouer à cachecache, c'est jouer au Fort-da (Freud, 1920), avec la délicieuse jouissance de perdre l'objet, mais de le retrouver aussi.

Dans la série, Fantôme, demi-mort, est le double de Jon demi-fils. La nouvelle de Luc fait le récit de la réunion des deux personnages comme un désir de retour à l'unité originelle : deux moitiés pour ne faire qu'un. Et avec la deuxième lecture, le petit garçon retrouve un chien roi, Rex de retour à la maison, comme un fils en sa place. La respiration est le moment de la re-naissance, aussi bien dans la série que dans la nouvelle où le petit Jon est appelé par son nom, et par sa mère précisément au moment des retrouvailles traitées avec un arrière-plan sexuel. Le loup serait-il une incarnation du désir ? Le travail psychique se fait par translation à GOT : les éléments psychiques du déjà-là de Luc courent à travers GOT et aboutissent convertis dans la nouvelle.

288

2.3.3-Mécanismes psychanalytiques à l'œuvre chez Luc

a-Identification, répétition et jouissance

L'identification est un « *processus par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications* » selon Laplanche et Pontalis (2009, p. 187).

Manifestement Luc s'identifie à Jon Snow, c'est un processus de construction de la personnalité et Luc est un lycéen en phase d'adolescence. Par ailleurs, le cinéma offre divers supports d'identification avec ses héros et le genre de l'heroic-fantasy s'y prête particulièrement. Cette identification fonctionne, puisque les autres le reconnaissent comme tel : « *vu qu'ils[les élèves] me connaissent et qu'ils savent que je suis un fan de Game of Thrones oui de suite ils vont me reconnaître* » (E6-05 : 26).

Il ne s'agirait pas de projection. Ce terme à un usage ou très large ou strictement défensif, comme mode de d'expulsion d'éléments de soi non reconnus par le sujet. (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 343-344). Quand on dit qu'un sujet projette l'image d'un individu sur un autre, « *on désigne par là, de façon peu appropriée, un phénomène que la psychanalyse a découvert sous le nom de transfert* » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 344). Le transfert se définit comme « *le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le*

cadre d'un certain type de relation établi avec eux et éminemment dans le cadre de la relation analytique. / Il s'agit là d'une répétition de prototypes infantiles vécue avec un sentiment d'actualité marqué » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 492). Ici le transfert de Luc sur Jon permet d'actualiser les désirs inconscients liés au complexe d'Œdipe : le désir pour la mère, la situation face au père qui bannit ou non.

« Quand le sujet s'assimile à des personnes étrangères ou, inversement assimile à lui-même des personnes des êtres animés ou inanimés. On dit ainsi couramment que le lecteur de romans se projette en tel ou tel héros et, dans l'autre sens que *La Fontaine*, par exemple, a projeté dans les animaux de ses Fables des sentiments et des raisonnements anthropomorphiques. Un tel processus serait plutôt à ranger dans le champ de ce que les psychanalystes nomment *identification* » (Laplanche & Pontalis, 2009, p. 345).

L'identification est donc bien le processus majeur à l'œuvre dans la conversion didactique de Luc. Elle permet de répéter des éléments traumatiques, d'« apprivoiser » la dynamique conflictuelle : la situation œdipienne et la familiarisation avec l'absence semblent être en jeu dans la nouvelle de Luc. Freud élabore la compulsion de répétition en 1920. C'est un « *facteur autonome, irréductible en dernière analyse à une dynamique conflictuelle où n'interviendrait que le jeu conjugué du principe de plaisir et du principe de réalité. Elle est rapportée fondamentalement au caractère le plus général des pulsions leur caractère conservateur* » (Laplanche & Pontalis, 2009, p.86). Les auteurs soulignent la dimension mêlée de souffrance et de plaisir *au-delà* du principe de plaisir, il y aurait « *une tendance restitutive* » qui tente de « *rétablir la situation antérieure au traumatisme* ».

Luc s'identifie à Jon Snow et jouit de la répétition à vivre ses épisodes. Il en fait l'aveu. « *Chercheure : t'as envie de réécrire / Luc : ouais / Chercheure : un épisode que tu adores / Luc : ouais voilà c'est ça ... bah c'est pas vraiment que j'adore c'est c'est celui qui m'a le plus marqué on va dire ... / Chercheure : pourquoi ? / Luc : bah heu Jon Snow en fait j'le j'le suis depuis le début de la série donc ça m'a ça m'a choqué qu'ils le qu'ils le tuent quoi* » (E5- 04 : 42 à 04 : 44). Luc a envie de réécrire car « *j'le suis* », du verbe suivre, ou peut-être du verbe être ? On suppose qu'il parlait de suivre Jon Snow, comme le petit Jon suit son chien.

Et il aime, tout, et le répète : « *bah...je sais pas dire ... je je saurais pas dire c'est ... bah j'sais pas c'est l'univers qui me plait y a tout tout ... tout tout me plait tout* » (E6- 03 : 19) ; « *justement c'est pour ça que j'aime bien ... parce que c'est complexe* » (E6- 03 : 48) ; « *après l'histoire c'est ouais j'aime bien l'histoire parce qu'elle est complexe [...] après comment c'est joué comment c'est tourné tout aussi* » (E6- 04 : 00) ; « *oui parce que voilà c'est c'est sympa les combats (bredouille) c'est pour ça qu'il fait une bonne série en principe.* » (E6- 04 : 20) ; « *par exemple les les stratégies [...] j'aime bien tout ce côté tous ces trucs comme ça* » (E6- 04 : 49).

L'identification et la compulsion de répétition sont à l'œuvre chez Luc. Il y a répétition de la dynamique conflictuelle, mêlée de souffrance et de plaisir, dans un souci de restituer la situation avant le traumatisme.

b- Le désir de l'Autre

L'écriture est soutenue par le désir de l'Autre. Avec l'Autre (Lacan, 1954), Lacan désigne un lieu d'où ça parle et cette parole, le Symbolique, est lié à la théorie du signifiant, soit la chaîne des signifiants qui structurent l'inconscient comme un langage. Le désir, marque du manque, est soutenu par le lieu de l'Autre, le langage et la chaîne des signifiants, puisque le sujet est parlêtre. C'est pourquoi on affirme que le désir est désir de l'Autre

en tant qu'il est soutenu par l'Autre, le langage. L'écriture, une forme du langage, se place donc comme expression du désir. *Que vuoi ?* Que me veux-tu ? Telle est la longue conversation que chacun entretient avec lui-même durant sa vie de sujet, soit d'être dans la parole.

La personne de Viviane, autre, soutient également cet Autre symbolique depuis sa place d'enseignante de Lettres. Faire selon son désir, c'est écrire une nouvelle à chute à cet autre qui aime aussi GOT. La mère, autre, soutient cet Autre maternel, à qui on fait lire la nouvelle (E6-25 : 26 à 25 : 45). Si sa mère reconnaît GOT, elle prend acte de l'identification de son fils « *pfiff* » et son étonnement signe de réussite est aussi réponse du désir de l'Autre. Il redouble le « *C'est bien Luc tu t'es débloqué* » (C6-19 : 19) de Viviane. C'est que le rapport au savoir de Luc a changé. Il perçoit la complexité et la subtilité de l'inspiration, phénomène en lien avec la spécificité de la réponse au désir de l'Autre chez lui. Répondre au désir de l'Autre, est-ce faire selon le désir de l'autre ou selon mon désir ? Comment s'autoriser : à être et à écrire, en restant soi : soi-même et fils de ?

L'épineuse et douloureuse question de l'inspiration

Quand Luc est en difficulté d'écriture, trouver une idée, c'est partir de quelque chose, dans le discours de Luc. « *je sais pas sur quoi partir* » (C5- 01 : 03 : 35). Même Viviane utilise le même vocabulaire : « *mais je peux t'aider à partir* » (C5- 01 : 15 : 52). On parle de « saisissement », mais il y a du travail. « *bah après c'est au niveau des idées ça arrive d'un coup donc moi c'est ce que j'aime bien c'est l'inspiration qui arrive d'un coup on écrit et après on se corrige et on reprend on décrit notre idée comme ça* » (E1- 04 : 35). C'est que cette inspiration vient subitement, elle saisit. Et c'est venu pour Luc. « *bah à dire non je sais pas trop mais ça m'est arrivé comme ça je me suis dit heu... j'pensais à Game of Thrones et du coup je me suis dit faut que je fasse un truc comme les autres du coup j'ai pensé j'ai réfléchi deux trois minutes et puis ça m'est tombé dessus comme ça* » (E6- 08 : 36).

Il avance le motif des autres : penser à GOT certes, mais aussi faire « *comme les autres* » et il décrit bien ce saisissement « *ça m'est tombé dessus* », « *ça m'est arrivé* ». Mais quelque chose reste mystérieux : « *je sais pas trop* ».

Effectivement, « *Créer n'est pas que se mettre au travail. C'est se laisser travailler dans sa pensée consciente, préconsciente, inconsciente, et aussi dans son corps, ou du moins dans son Moi corporel* » rappelle Anzieu (1986, p. 45). Luc a l'impression d'avoir appris quelque chose sans pouvoir l'exprimer, comme s'il sentait que quelque chose en lui a changé, sans en être totalement conscient, sans que cela soit exprimable. « *Chercheur : tu as l'impression de trouver des trucs sans pouvoir le dire ? / Luc : bah... j'sais pas quoi... j' sais pas...c'est heu j'sais pas / Chercheur : difficile à dire / Luc : ouais / Chercheur : ouais... des fois on sent les choses sans trop les pouvoir le dire ? / Luc : mmm* » (E6-30 : 42 à 30 : 56).

Et même si la question de l'inspiration s'est résolue ici, elle le taraude toujours. « *moi ça s'est débloqué l'autre jour ... comment ils font les gens pour heu pour avoir des idées comme ça ... même les nouvelles que vous nous aviez déjà lues* » (C3- 34 : 18), « *oui mais en fait c'est heu ... enfin j'ai j'ai eu du mal à trouver un truc comme ça c'est-à-dire heu faire en sorte que ce soit quelque chose et qu'en fait c'est autre chose ... j'avais j'avais du mal à trouver l'imagination parce que je me disais enfin quand vous avez lu les nouvelles au début heu de la séance je me disais mais co- comment les gens*

ils font ... pour heu pour avoir de l'imagination comme ça quoi ... comment ils font pour trouver le leur sujet ... et ben voilà bah du coup moi j'ai trouvé ça donc heu » (E6 - 07 : 59).

D'ailleurs au cours 6, il a beau avoir trouvé son inspiration, l'idée finale du projet « oh ! alléluia (rire) » (C6- 27 : 17), il ne peut plus avancer. « cette fois-ci j'arrivais pas à me concentrer après donc heu » (E6- 26 : 48). Il était rassuré d'avoir trouvé : « peut-être » (E6- 26 : 58), content et libéré : « mmm mais après j'me suis dit ben... (bredouille) enfin j'sais pas c'est heu ... j'arrivais pas à me concentrer après » (C6- 27 : 06). Luc est confronté à une nouvelle difficulté d'écriture. La déconcentration cette fois-ci lui fait perdre le lien avec la capacité à écrire. La joie d'être comme les autres, lui fait-elle perdre le contact avec l'Autre et soi ? Perd-il à ce moment le lien à son désir ?

Ce qu'il a appris : s'inspirer sans trop s'inspirer

Cette épreuve de l'écriture lui a fait cependant apprendre quelque chose qu'il exprime clairement.

« Luc : enfin après pour pour écrire faut rester le plus simple possible ... faut pas enfin ... faut faut sortir du ... du commun par rapport aux autres ... c'est sûr faut pas faut pas essayer de d'écouter les autres faire et d'essayer de faire exactement la même chose ... faut rester heu simple ... enfin faut que ce soit son imagination comme la prof nous la dit donc heu ... enfin après j'ai j'ai réalisé que c'est ça ... y faut faut vraiment que ça vienne de nous ... faut pas faut pas trop s'inspirer ... mais moi en m'inspirant j'ai essayé de faire quelque chose qui vient de moi aussi en quelque sorte ... donc ... faut si on veut s'inspirer faut s'inspirer mais sans trop s'inspirer non plus / Chercheure : faut pas se laisser noyer par un sujet ? / Luc : voilà » (E6 - 31 : 29 à 32 : 00) ; « Chercheure : mmm mmm... y mettre une pâte qui est la sienne et qui est simple / Luc : voilà » (E6-32 : 24 à 32 : 32).

Cette clarté de l'expression reste un paradoxe « s'inspirer sans trop s'inspirer » et finalement c'est à partir de mes précisions qu'il rebondit : pas se laisser noyer, y mettre une pâte qui est la sienne.

L'inspiration demeure une question pour Luc, même s'il a finalement trouvé la sienne dans cette nouvelle. S'il a été « saisi » par le mouvement créateur, il ne parvient plus à travailler ensuite. C'est que créer, ce n'est pas travailler au sens actif, mais se laisser travailler par la pensée. L'écriture garde une part d'énigme. Luc a le sentiment d'avoir appris quelque chose sans parvenir à le définir. Mais il affirme un savoir - intime - : il faut s'inspirer sans trop s'inspirer. En matière de création, le rapport à l'Autre semble s'être repositionné et avoir pris un curseur moins paralysant.

c-Trouver l'inspiration

C'est naître

Selon Anzieu, l'inspiration est une nouvelle naissance, à prendre dans son sens respiratoire : « l'inspiration n'est pas une métaphore respiratoire aléatoire : l'inspiration [...] est négation de la vie intra-utérine ; c'est renouveler la naissance, sortir du ventre de la mère [...] pour passer à une vie en aérobie » (Anzieu, 1986, p. 86). L'univers de la naissance est souvent repris dans la description de l'inspiration : « Inspiré, le créateur recommence sa propre naissance et réexpérimente le risque mortel : il est envahi par le froid extérieur ; oppressé par l'air ; inerte, immobilisé, paralysé, il se retrouve sans parole, sinon sa voix ; il n'a plus que la ressource d'un cri. » (Anzieu, 1986, p. 104). Et il précise que le créateur aime à laisser des traces de sa création : « des traces ou des signes du travail psychique qui les a créées », « L'art est au premier degré une représentation (que ce soit du monde réel ou des mondes imaginaires).

Mais l'œuvre est aussi au second degré une représentation de ce pouvoir de représentation propre à l'art » (Anzieu, 1986, p. 137).

Ainsi on peut comprendre l'entrée de la voix dans sa nouvelle, comme trace de la question de l'inspiration à écrire qui se joue aussi dans le texte de Luc. L'univers enneigé et le froid de la nouvelle ne sont pas étrangers à cette expression de la renaissance.

C'est exister en tant que sujet

Le sujet traverse diverses assomptions dans sa vie : l'entrée dans le langage, dans le sens où le sujet est effet de langage, aussi le stade du miroir où un autre le désigne comme « c'est toi » et trouve une unité alors que son corps était vécu morcelé. L'écriture en est une, car le sujet devient créateur. Ici Luc vit doublement cette assomption, parce qu'il est créateur d'un texte intégral, une nouvelle, et parce qu'il est assimilé à quelque chose qui n'appartient qu'à lui : GOT, alors qu'avec l'écriture trash, même si celle-ci semblait singulière « *ouais voilà plus original* » (E1-08 : 17), cette singularité revenait à Blow.

Luc n'a pas proposé de pseudonyme, comme s'il n'avait pas d'identité dans la recherche et au début de cette séquence. Mais des quatre élèves, deux ont noté⁸⁹ clairement leur nom en fin de nouvelles : Luc et Blow, et Luc le note à droite en bas du texte, comme on note les sources d'un auteur. Refuser de donner un pseudonyme, c'est peut-être ne pas parvenir à s'identifier, c'est peut-être attendre que l'écriture de la nouvelle via GOT lui offre une identification satisfaisante, d'autant que les prénoms du personnage et de l'auteur sont étymologiquement les mêmes, c'est peut-être aussi attendre de signer avec son vrai nom, celui de l'état-civil, en bas de la page, pour confirmer son identité réelle.

Rapport à la mère

Luc fait lire le texte à sa mère qui reconnaît l'identification à Jon Snow et donc aussi l'identité de Luc son fils (E6- 25 : 41 à 25 : 45). Mais il rapporte que la chute l'a surpris (E6- 25 : 33). Sur quoi repose l'étonnement de la mère ? Sur la double lecture : Jon Snow de GOT/Jon un petit garçon ? Sans doute, mais seulement ? Sur le fait que la mère parle et l'enfant réponde ? Qu'une mère comme elle soit mise en scène, avec et par un fils comme lui ? Que souligne Luc à rapporter cette surprise, pour lui qui écrit un texte à la coloration œdipienne ? L'adolescence est un moment où le complexe d'œdipe influence la phase génitale. La question que je me pose et qui reste sans réponse, c'est ce que produit cet étonnement de la mère pour Luc.

Titre

Le titre de la V3 « *la balade du jeune chiot* » devient « *La promenade arrive ! Winter is coming !* » dans la V4. Dans la V3, Luc donne trop facilement la clé de la double lecture peut-être et il insiste sur la jeunesse de Jon, qui se balade dans le jardin comme son chiot. Dans la V4, le titre fonctionne dans les deux lectures : c'est la promenade du chien, mais aussi une référence évidente à GOT. « *Winter is coming* », soit « L'hiver arrive », est le titre du premier épisode de la saison 1 de GOT. C'est également la devise de la maison des Stark et une

⁸⁹ Soleil ne fait pas apparaître son nom sur la feuille, Nicolas note à la main son nom en haut à droite, Blow tape son nom en bas de la feuille à gauche et Luc tape son nom comme un auteur juste après le texte à gauche.

phrase-clé du monde du Nord et de la série. C'est enfin, l'épreuve de la rudesse du climat, la terre entre dans la saison hivernale pour plusieurs années et le mur est un immense glacier. C'est aussi pour Luc, une épreuve, celle du froid, celle de la renaissance, si on suit l'hypothèse d'Anzieu. Luc garde le titre en deux langues « *pour heu pour qu'on comprenne bien dans quel univers c'est* » (E6) et « *parce que c'est un exercice en... français... un exercice de français* » (E6).

Du coup, on passe du jeune chiot au loup : l'animal a grandi et s'est ensauvagé. Mais il réalise qu'il a fait un oubli : « *Luc : d'ailleurs j'ai encore oublié de l- putain (rires) / Chercheure : aux yeux rouges qui se fond dans le décor... là par contre t'as bien mis les yeux / Luc : ouais j'ai oublié de mettre en rouge (rires)* » (E6 - 20 : 59 à 21 : 06). Luc voulait mettre en rouge l'adjectif rouge des yeux du loup qui le regardent et qui l'attirent. Faut-il finalement éteindre les braises rougeoyantes du désir ? Pour autant les retrouvailles avec le loup forment un virage définitif. « *Chercheure : ils pourront encore se retrouver d'autres fois / Luc (en même temps) : voilà voilà voilà / Chercheure : c'est pas la dernière fois et après on meurt... ok... les deux amis de toujours sont sur le point de se retrouver ça ne bouge pas* » (E6 - 22 : 34 à 22 : 36). Ainsi l'assurance du désir est écrite.

Avec la conversion didactique de Luc, il semble que l'inspiration a bien à voir avec la renaissance, une nouvelle respiration, et avec l'inscription dans son texte des conditions de cette création : le froid, la voix. C'est aussi exister en tant que sujet et en tant qu'auteur du texte. L'arrière-plan œdipien semble être un moteur de son texte : s'y joue aussi une scène de désir. Et le jeune chiot laisse davantage de place au loup sauvage, définitivement relié au héros. Un travail psychique se serait effectué, moteur du travail d'écriture.

2.4-Bilan à l'issue de l'épreuve de Luc

Voici le bilan synthétisant les éléments propres à Luc au coeur de mes questions de recherche, à savoir la division du sujet, la construction du savoir-écrire et ce que j'ai nommé le savoir-intime, issu du savoir insu de l'inconscient. Ce bilan a pour vocation de commencer à penser le processus de l'écriture.

Déjà-là décisionnel :

Luc aime écrire, mais peine à trouver son inspiration, sa place totale dans l'écriture, sa place à soi.

Division :

Tension entre être soi et loyauté à autrui : être soi est difficile, car il faut être différent des autres qu'on aime, mais ceux-ci exigent qu'on suive une certaine tradition, qu'on leur soit aussi fidèle. Il faut trouver une voie de synthèse : originale et traditionnelle.

Il écrit en :

Définissant sa place dans la vie : la famille, l'orientation, la filiation, l'écriture, et il sait alors comment écrire, trouver l'inspiration.

Savoir intime obtenu :

Il faut s'inspirer sans trop s'inspirer, il faut être fidèle sans recopier. Il doit y avoir un peu de jeu dans la lignée qui lui donne sa couleur singulière.

Savoir disciplinaire obtenu :

Maîtrise du savoir-écrire manifestée à travers la production d'une nouvelle à chute avec dialogue, pause descriptive et double lecture.

3-L'après-coup

3.1-La parole de Luc : une pudeur dans l'expression ?

Dans l'entretien d'après-coup, l'expression de Luc n'est pas fluide, surtout au début. Est-ce dû à la temporalité ? Un an s'est écoulé depuis notre dernier entretien. Quoiqu'il en soit, son langage semble affecté par quelque chose.

3.1.1-Les mots lui échappent

Les mots n'obéissent pas à Luc. Il bafouille : « *al- (bafouille) alors que si* » (AC- 27 : 52) et répète en même temps : « *c'est ... c'est heu c'est c'est c'est (bafouille) les les heu comment dire ... quand je dis quelque chose les les réactions des des gens c'est quelque chose que j'enregistre pas en fait sur le coup j'enregistre mais après oh ... pfff ... ça ... ça ça (bafouille) enfin oui* » (AC- 15 : 43). Luc cherche ses mots : « *j'arrive plus à parler ... j'arrive pas à trouver mes mots ... pour ... heu pour ce ah non ça j'peux pas ... pour pour pour pour ... j'trouve plus mon mot j'ai perdu mon mot pour* » (AC- 13 : 00), « *après non pas vraiment mais c'est c'est heu ... je sais pas comment expliquer du coup ça ça m'énerve aussi (rire)* » (AC- 13 : 46), « *oui mais justement je trouve pas mes mots donc heu c'est ... je je sais pas ... heu ... bah c'est hein c'est dans cette idée-là que je voudrais écrire en fait* » (AC- 13 : 52), « *bah comment j'ai écrit ... bah je sais pas putain j'ai pas mes mots (rires)* » (AC- 14 : 07), « *ça m'énerve ça en ce moment ...* » (AC- 28 : 32). Luc n'a pas ses mots pour s'expliquer sur les mots qu'il a bien trouvés en écrivant la nouvelle. Pourtant malgré ses difficultés qui apparaissent plutôt au début de l'entretien, Luc va oraliser sa nouvelle sans vraiment accrocher. L'élocution est fluide, il respecte la ponctuation prévue. Certes il y a des écarts avec le texte, mais ils ne relèvent pas de cela.

295

3.1.2-Méfiance à parler

Luc se livre avec lenteur. Il reste sur sa réserve dans ma proposition de sens : « *Chercheuse : mmm ouais ouais ... mais quand tu parles de ... des arbres on a l'impression que t'en parles comme si t'avais réfléchi à ... au-delà ... du fonctionnement végétal / Luc : mmm / Chercheuse : t'avais réfléchi au-delà ... heu comme si tu ... on avait l'impression enfin... pardon j'ai l'impression que ... quand tu parles des végétaux tu tu parles heu ... t'en avais dégagé une heu ... une leçon de vie ... j'ai c'est ce sentiment-là que tu me donnais à ce moment-là c'est pour ça que je te posais la question / Luc : mmm* » (AC- 30 : 02 à 30 : 28).

Peut-être cette proposition de sens ne lui convient pas, pourtant on verra qu'il la confirmera plus tard. Il semble naviguer entre la méfiance et la difficulté à s'expliquer avec justesse. « *Chercheuse : toi tu vois ça comme une philosophie de vie ? / Luc : (rire) oui et non ... je sais pas là là je sais pas j'ai pas les mots pour répondre à cette question en fait je sais pas c'est pas c'est pas une philosophie c'est pas ... c'est comme s- pourrait comme ça pourrait en être une / Chercheuse : et en quoi ça pourrait en être une ? / Luc : ben / Chercheuse (en même temps) : ça marche pour les humains ça ? / Luc : de quoi ?* » (AC- 29 : 13 à 29 : 32).

Luc semble déconnecté du sujet. De même lorsque je lui demande de lire le texte, il parait sur la défensive. « *Chercheuse : est-ce que tu peux la relire à haute voix ? / Luc : pourquoi ? / Chercheuse : parce que j'aimerais que t- que tu la relises et que tu la réentendes toi-même et moi aussi / Luc : j'ai pas envie de lire / Chercheuse : ça te dérange ? / Luc : bah je en ce moment j'ai du mal à lire donc ça ... bon bah je vais essayer* » (AC- 10 : 00 à 10 : 10). Que signifie cette

difficulté à lire en ce moment ? A-t-il remarqué que son élocution était aussi malaisée ? Il rechigne encore à lire en se demandant s'il faut aussi lire le titre, mais il se lancera et avec aisance.

Cette réserve mêlée de circonspection se manifeste à l'égard de mes questions : « Chercheure : à cause de son aspect ? / Luc : non alors (rire)... quand quand on le plante heu... l'homme quand l'homme le plante... il le plante à un endroit spécifique » (AC- 23 : 35 à 23 : 37). Je ne comprends pas son propos ou bien Luc trouve mes questions saugrenues. « Chercheure : il est comment ? / Luc : bah (rire) heu (rire) ah je s- ah quelle question heu bah y a y a la maison... » (AC- 34 : 46 à 34 : 48) ; « Chercheure : toi tu vois ça comme une philosophie de vie ? / Luc : (rire) oui et non » (AC- 29 : 13 à 29 : 14) ; « (rire) je je sais pas moi (rire) bah » (AC- 29 : 37) ; « Chercheure : alors c'est quoi... décris-moi et raconte-moi / Luc : oh (sourir puis rire) » (AC- 30 : 50 à 30 : 52).

Finalement il est plus facile d'écrire que de parler. « Luc : bah oui enfin bah tout ce qui est tout ce qui est tout ce qui touche à Game of Thrones ou à ce que je suis en train de dire quoi ça me plaît vraiment mais après je sais pas comment ... je sais pas / Chercheure : ça vient mieux à l'écriture ? / Luc : ouais » (AC-14 : 09 à 14 : 19).

Luc entame l'entretien avec une parole malaisée. Il bafouille, cherche ses mots et manifeste une réserve à l'égard de mes questions. Ce type d'attitude a pu se rencontrer chez lui, mais elle est assez marquée ici et manifeste d'une émotion causée peut-être par la temporalité de l'après-coup, peut-être par autre chose.

3.2- Une nouvelle s'organisant sur la fondation, avec la maison en topos maitre

On a noté que la division de Luc se manifestait par une tension entre être soi-même et être loyal envers autrui, notamment la famille qui exige des efforts ou qui suit une tradition. La conversion didactique de Luc durant la nouvelle semblait confirmer la présence de cette tension travaillée par le topos de la maison enclose dans une nature, maison faite « dans l'amour d'un père pour son fils » et constituait une triple fondation : dans la maison, dans la filiation et dans l'orientation. Et l'ensemble de cette problématique semblait se rassembler autour du topos de la maison, comme topos-maitre. C'est cela que j'ai voulu examiner dans l'après-coup.

3.2.1- Un évènement fondamental

Malgré sa réserve manifeste, Luc confie très vite un évènement très important dans sa vie. « Luc : et parce que il s'est passé plein de choses depuis l'année dernière / Chercheure : il s'est passé quoi / Luc : et ben heu du coup heu enfin là en début d'année on a appris que mon père a rencontré quelqu'un d'autre / Chercheure : d'accord / Luc : du coup ben séparation divorce et heu on vend la maison donc heu (rire) ouais l'année du bac c'est bien ça » (AC- 03 : 52 à 04 : 03).

La séparation parentale s'exprime immédiatement par la perte de la maison. Primo, la réserve repérée peut s'expliquer comme une préoccupation, plutôt que comme une réticence, car il va se livrer sans détour au sujet de cette séparation. Deuxio sa réaction pointant en même temps la vente de la maison me semble confirmer l'importance du topos de la maison dans la conversion didactique de la nouvelle.

Ayant prévu de creuser la question de la maison, j'ai été très touchée par la révélation de cet évènement et je dois ici faire le point sur mon contretransfert durant cet entretien. C'est qu'au-delà de l'impact de toute séparation parentale pour un enfant, j'ai pensé à l'impact particulier que prenait la vente de cette maison pour Luc au vu de mon hypothèse. Je n'ai pas caché mon émotion : « oh la la » (AC- 04 : 11). J'étais doublement

troublée, parce que j'avais prévu de lui faire écouter un extrait d'entretien où il s'exprime sur cette maison et me demandais si je pouvais encore le lui faire entendre. Je travaille avec des adolescents lycéens, pas avec des adultes.

Mon émotion va surgir à travers un acte manqué durant l'oralisation. Luc fait d'abord un lapsus très significatif lors de l'oralisation de la nouvelle : « *Dans cette forteresse vit le fils du puissant seigneur qui gouverne le nord* » devient « *dans cette forteresse vit le puissant seigneur qui gouverne* ». J'entends que le mot « *fils* » disparaît et au moment où il lit la suite : « *Jon est son nom* », je fais tomber un objet, cela fait du bruit au point d'arrêter la lecture. Il semble que j'ai répété par mon acte manqué - ma maladresse - le lapsus de Luc en raison de mon empathie.

J'ai finalement décidé de faire écouter l'extrait à Luc avec quelques précautions oratoires.

3.2.2-La maison

A l'écoute de l'extrait portant sur la maison et l'entretien du jardin par ses parents et lui-même (E3- 11 : 41 à 12 : 31), Luc confirme le lien entre la maison, la filiation et la nouvelle. « *Chercheuse : et toi tu fais un lien avec ce texte-là / Luc : du coup oui parce que dans dans ce texte je parle de l'amour d'un d'un père qui a fait quelque chose pour son fils... et là le par rapport à l'histoire qu'y a et de la maison bon mes parents ils l'ont fait dans dans l'amour de la famille du coup / Chercheuse : ouais / Luc : et c'était pour moi un peu pour dans le futur aussi ... du coup (sourire) / Chercheuse : mmm / Luc : maintenant ça l'est plus (rire) ... bon ... c'est comme ça* » (AC-21 : 44 à 22 : 07).

Il confirme par deux fois ce lien : « *par rapport au texte... par rapport au texte je vois le lo- le lien c'est heu vu que je parlais de l'amour de d'un père avec son fils ... là ça ça le fait aussi ... du coup on partageait le le jardin ... et puis bon là avec ce qui se passe ... bah du coup bah c'est y a tout qui part en l'air quoi c'est [...] (sourire) en fin bon pfff ... c'est pas gênant non plus je continue à les voir mes parents donc bon (rire)* » (AC- 21 : 20 à 21 : 35).

La conversion didactique semble confirmée par Luc. La maison réelle et la maison littéraire sont en en lien et toutes deux ont été construites dans un souci de filiation. Le jardin n'est plus non plus objet de « partage ».

Luc affronte sa situation et le texte de la nouvelle sans détour, mais pas sans émotion. Dans mon journal de recherche, je note une attitude qui n'apparaît pas dans les verbatims : « *Au moment où il commente le passage de l'entretien que je lui fais entendre, il a un strabisme divergeant que je ne lui ai jamais vu, comme si ces yeux voyaient deux directions différentes. Et opposées.* ». Là encore mon contretransfert m'a fait quitter le champ de la recherche, je n'ai pu qu'être soutenante à un moment. « *Chercheuse : ça a existé / Luc : oui ça a existé oui / Chercheuse : ça ça peut pas partir cette heu / Luc : nan / Chercheuse : ce qui a existé / Luc : nan* » (AC-21 : 40 à 21 : 43), « *Chercheuse : mais ce geste-là il a existé / Luc : ah oui il a existé oui / Chercheuse : c'est vraiment ça l'idée / Luc : oui oui* ». (AC- 22 : 12 à 22 : 14). Oui cette maison construite dans l'amour d'un père pour son fils a bel et bien existé.

La parole de Luc se délie très facilement au sujet de l'évènement qui a marqué son année scolaire de terminale : la séparation de ses parents et conséquemment la vente de la maison, objet central à mon sens pour Luc. Du coup j'ai réagi avec émotion à cette nouvelle et j'ai perdu en neutralité à ce moment de l'entretien. Luc confirme le lien entre le texte et sa vie, et donc du coup le sens général de la conversion didactique telle que décrite.

3.2.3- La nature

Maison littéraire, maison réelle, maison « psychique », la fondation de soi s'organise autour de ce topos. Elle recouvre donc le rapport à la nature, aux arbres, au jardin, à l'animal aussi. Je veux me pencher d'abord sur la place que la nature et la maison entretiennent selon Luc.

« Chercheure : et toi tu voudrais quoi après vivre dans quel genre de maison ? / Luc : pfff ... je sais pas ... je sais pas » (AC-06 : 32 à 06 :37). Luc n'a pas de rêve précis de maison : ce qui l'intéresse, c'est ce qui est autour, soit le lien entre la maison et la nature. *« Luc : bah oui ... parce que quand on regarde après les les plantes c'est ce qui nous permet enfin c'est ce qui génère l'oxygène donc du coup c'est ce qui nous fait vivre ... et si y a pas de plantes on meurt [...] donc il faut ... aménager le territoire [...] / Luc : de façon à mettre aussi des arbres qui heu qui heu ... comment dire ... qui résistent bien à la pollution qui vont ... qui vont beaucoup absorber la pollution et qui vont le rejeter en co2 ... enfin en oxygène quoi ... / Chercheure : organiser une nature qui nous protège ? / Luc : oui ... c'est le but aujourd'hui / Chercheure : et c'est un but auquel t'es sensible ? / Luc : bah il faut ... bah il faut (rire) ... si on veut vivre il faut (rire) » (AC- 21 : 41 à 25 : 17).*

La nature se domestique pour nous protéger, il s'agit d'instaurer des échanges - vitaux pour l'homme -, ce qui corrige nos erreurs comme la pollution. Ce qui intéresse Luc, c'est davantage travailler sur la nature, que travailler dans la nature. *« Luc : bah oui ... il y a des métiers comme ça où on travaille dans la forêt aussi ... donc bon / Chercheure : et toi t'as choisi d'organiser / Luc : bah oui bah pourquoi bah oui il faut » (AC-24 : 32 à 21 : 39).*

Il faut organiser l'espace naturel, le domestiquer. La nature devient domestique au sens de domesticus « de la maison, de la famille » selon le CNRTL, car la maison ne se pense pas sans la famille. La forme populaire de l'ancien français « domesche » prend le sens de « apprivoisé, cultivé », selon le CNRTL. Il faut donc dominer l'état sauvage. Finalement ce qui l'intéresserait ce serait le travail du passage, de la frontière entre sauvage et domestique, soit les éléments du jardin, des forteresses avec leurs murailles qui font limite entre les deux états.

« Chercheure (en même temps) : d'accord ... t'aimes la nature / Luc : oui ... bah oui ... sinon je ferais pas ce métier enfin je voudrais pas faire ce métier / Chercheure : oui mais en même temps ce métier ... c'est organiser l'espace avec des arbres ... et si si / Luc : oui non mais oui après ça me dérange pas d'en planter un ou deux ou quoi mais après j'aime moins du coup ... j'ai j'ai enfin je sais pas comment expliquer du coup mais heu ... en gros c'est c'est l'idée quoi enfin un c'est assez surfait comme pin avec les autres arbres en fait ça me le fait pas mais avec un pin ... je préfère voir une forêt de pins naturels qu'une forêt de pins aménagés par l'homme en fait » (AC- 23 : 50 à 24 : 02).

Paradoxalement, Luc fait l'éloge des forêts de pins naturels. Il ne s'agit plus ici de privilégier l'organisation de l'espace naturel, comme s'il fallait se domestiquer et rester naturel, comme s'il fallait s'inspirer sans trop s'inspirer.

La nature et l'homme entretiennent des rapports étroits selon Luc. La nature protège l'homme et l'homme domestique la nature, il organise cet espace en effaçant son naturel sauvage. Il semble que ce passage du naturel au domestiqué importe à Luc. Mais en même temps, il fait l'éloge des forêts de pins naturels. Ce paradoxe semble être une trace de la tension entre être soi et être loyal au groupe. Et la domestication incessante de son futur métier viserait le souci de domestication qui l'habite, souci de fondation dans la maison, dans son orientation et ici

semble-t-il à demi-mots dans la filiation. Ces éléments tirés de sa vie iraient dans le sens de la conversion didactique et de sa division, telles que nous les avons imaginées.

3.2.4-L'arbre

L'arbre est un élément central de la nature telle qu'évoquée par Luc. Son végétal préféré, c'est l'arbre de Judée dont il me montre une photographie sur son portable. : « *alors l'arbre de Judée ça a des feuilles en forme un peu de cœur* » (AC- 30 : 55), il apprécie : « *bah la floraison déjà ... enfin par (inaudible) quand on voit la floraison c'est magnifique* » (AC- 33 : 02). L'aspect décoratif de l'arbre confère une dimension féminine au bois, plutôt masculin au départ, comme si cet arbre bi-genre enfermait l'axe parental. Quoi qu'il en soit, si Luc a un jardin, il comportera un arbre de Judée : « *oui ... y en aura* » (AC- 33 : 14).

Luc manifeste son intérêt pour l'arbre par le respect qui lui voue : « *bah après c'est c'est un végétal ça ça sert à l'esthétique mais ça sert aussi à notre propre survie donc heu au final il faut il faut bien les préserver [...] il faut être respectueux* » (AC- 30 : 33 à 30 : 41). Un arbre, ça a besoin de son espace propre : « *bah oui parce que de toute façon dans tous les cas un arbuste grandit ou un arbre grandit ... il lui faut de l'espace au niveau du sol et au niveau aérien aussi ... pour les racines sinon heu c'est y en a un qui va empiéter sur l'autre ... y sont tous collés et au final y en a un qui va mourir* » (AC- 28 : 51).

Finalement un arbre, c'est comme un humain, il faut aussi de la distance : « *moi moi ce que je pense... c'est heu... dans un couple même en tant qu'amis si y a pas de distance ... c'est c'est pas s... c'est pas c'est pas bien [...] il faut de la distance quand on met la distance après quand on se retrouve c'est meilleur* » (AC- 29 : 37 à 29 : 51).

C'est que l'arbre est un être vivant, pas une chose : « *Chercheuse : le jardin il est en lui-même sensible ... c'est quelqu'un / Luc : c'est des êtres vivants / Chercheuse : c'est des êtres vivants ... ouais ... donc là c'est plein d'êtres vivants ... dans cette histoire / Luc : bah oui du coup oui / Chercheuse : il y a les animaux y a les ... humains ... et y a les / Luc : arbres (rire) / Chercheuse : les arbres / Luc : et oui* » (AC- 26 : 18 à 26 : 27).

Humains et arbres ont le même statut (on laisse de côté pour l'instant la question animale) Ils font commerce entre eux, par exemple la nature protège l'humain. Ils se ressemblent aussi, au point peut-être d'être une représentation des hommes.

Luc aime particulièrement les forêts de pins, comme celle de sa nouvelle qui entoure la forteresse : « *bah dans dans une forêt de pins c'est joli ... c'est pour ça que j'ai mis une forêt de pins ... et vu que y en a partout dans en montagne bah du coup c'est c'est joli ... et ça me plaît* » (AC- 23 : 09). Ce qui est beau, c'est le groupe et son naturel : « *c'est-à-dire en individuel il va pas me plaire ... forcément ... mais heu dans un groupe et dans un état heu naturel il va beaucoup me plaire* » (AC-23 : 26).

Finalement Luc a choisi de peindre cette « famille » de pins naturels dans sa nouvelle, sa préférée. Cela relève de GOT bien sûr, mais pas seulement : « *alors moi d'ab- le la forêt enneigée bon déjà c'était par rapport à Game of Thrones hein c'est ce qu'y a autour dans la dans le truc bah aussi je me suis inspiré parce que ... l'hiver quand on va quand on allait à la montagne quand j'étais petit ... y avait des forêts de pins et on on marchait ... du coup c'est c'est (rires) c'est aussi un petit souvenir que j'ai mis dedans* » (AC- 22 : 33). La forêt de pins est liée à la famille autant par le biais du château familial de GOT que par celui des balades familiales de l'enfance : « *enfin ça c'est quand j'étais petit ... on*

se baladait et puis heu enfin après ou enfin quand on y allait l'hiver on n'y allait pas souvent souvent mais quand on y allait heu ... on faisait une balade quoi de temps en temps » (AC-22 : 56).

L'arbre est l'élément végétal préféré de Luc. Un arbre se respecte, un arbre a besoin d'espace, tout comme les hommes qui eux aussi ont besoin de distance. Luc semble parler des humains, quand il parle des arbres. C'est que ce sont des êtres vivants, ils ont le même statut. Son arbre préféré est l'arbre de Judée si féminin et masculin à la fois, et sa forêt préférée est une famille de pins naturels, comme autant de « sujets » végétaux ayant leur singularité intacte. Il faut rester dans le groupe, mais être soi-même, tout comme il faut s'inspirer sans trop s'inspirer, faisant écho à la conversion didactique. L'équation arbre = humain semble filer encore ici aussi.

3.2.5-Le jardin

Le jardin est un élément important pour Luc. Plus tard son lieu de vie comportera « bah une maison déjà je pense hein ... normal ... avec un jardin » (AC- 27 : 10), « ça c'est pas négociable » (AC- 27 : 16), « ah y faut maintenant c'est c'est impératif ... il faut des jardins ... mais même au pire il faut foutre des des des des jardins sur les toits mais il faut ... il faudra donc heu » (AC- 27 : 29).

Le jardin idéal doit entourer la maison « parce que ça fait c'est mieux ... al- (bafouille) alors que si on reste sur un seul même endroit c'est c'est tout tout est concentré dans un seul endroit si c'est autour on peut ... on peut mieux gérer ... l'espace ... et ce sera plus aéré que si on met tout au même endroit... » (AC- 27 : 52). Aérer, c'est d'une certaine façon mettre à distance, c'est aussi protéger : « ben heu ... sur sur les abords de la propriété oui parce que du coup on va mettre des haies pour heu cacher la vue » (AC- 28 : 10). On retrouve l'importance de la limite, limite entre ce qui est à soi et ce qui est à l'autre, limite entre ce qui a été domestiquée et ce qui ne l'a pas été.

Je comprends que j'ai fait une erreur dans l'élaboration de la conversion didactique. Luc s'occupe des massifs, mais pas des haies dans le jardin familial : « nan on n'a pas planté de haies en fait hein ... on a planté deux trois petits massifs » (AC- 06 : 10). Il ne gère donc pas une haie, comme limite de la maison, mais des massifs.

Le jardin entoure-t-il la maison familiale ? En tous cas, ce n'est pas le cas de la maison de ses grands-parents paternels, cernée de talus. La description qu'il en fait contient cinq fois ce mot (AC- 34 : 48). Luc reste sensible à la notion de bordure.

Un jardin ce sont des fleurs, des légumes, des haies, des arbres. A quoi est-il le plus sensible ? « dans un jardin ... heu ... bah tout ... y a pas de enfin c'est c'est le jardin c'est c'est la sensibilité ... C'est pas y a pas un endroit qu'on va ... (rire) c'est marrant j'ai pas les mots heu ... et ouais ... heu comment dire un jardin c'est un endroit qui est ... qui est de lui-même sensible ... il faut l'entretenir pour qu'il survive ... du coup bah voilà ... » (AC- 25 : 47). Même si il y a une distribution familiale des tâches du jardin – le père au potager, la mère au fleurs et Luc aux arbustes (E3 - 11 : 41 à 12 :34), Luc considère que le jardin est un tout. En tant qu'être sensible, on ne peut pas le découper, peut-être tout comme la famille.

Luc confirme l'importance du jardin, sa nécessité même. La bordure semble rester un élément important et souvent le jardin entoure et protège. C'est un ensemble qui forme un tout sensible, on ne peut pas préférer un de ses éléments.

3.2.6- L'animal

Quelle place l'animal domestique a-t-il pour Luc ? Y a-t-il ou y aurait-il une balade à faire avec lui dans le jardin comme le titre de sa nouvelle le suggère ? « *si... ça ça m'intéresse un chien ouais... ou un chat je sais pas faut voir* » (AC- 06 : 42). Luc s'imagine davantage avec ce type d'animal qu'avec les poissons que la famille possède aujourd'hui : « *oui... des poissons heu... c'est c'est pas intéressant ça nage ça oui (rire) c'est c'est à titre décoratif un poisson alors qu'un animal en fait on s'en occupe vraiment ... enfin les poissons aussi mais c'est pas la même chose* » (AC- 06 : 49) ; « Un chien ou un chat « *bah c'est mieux déjà... parce que on peut on peut avoir une complicité avec on peut se balader enfin on se balade on fait des heu on sort on se promène enfin voilà quoi y a y a plein de trucs à faire avec des poissons on va pas balader l' poisson quoi* » (AC- 07 : 04). La question animale l'intéresse moins. Les poissons « *c'est pas moi qui m'en occupait pas donc* » (AC- 06 : 27) et la compagnie des chats ou des chiens n'apparaît pas comme une nécessité : « *(rire) bah je sais pas après* » (AC- 07 : 16).

Je pose la question en raison de la figure du chien de la nouvelle. Chien, mais d'abord loup et directement repris de GOT, l'animal est étroitement lié à son maître : « *c'est le loup enfin c'est le loup de Jon... mais après heu Jon c'est un personnage important ... donc c'est une extension du personnage* » (AC- 19 : 00). Mais cette extension semble se réduire au champ littéraire.

Certes c'est une figure hautement plus « noble » que le poisson dont le statut d'animal domestique reste incertain aux yeux de Luc : « *bah... des poissons... je sais pas si ça compte (rire)* » (AC- 03 : 38). D'ailleurs ils sont amenés à « disparaître » : « *heu non c'est ceux à mes parents mais après du coup bon on va ... on va essayer de les donner* » (AC- 03 : 47). Pour autant, c'est à ce détour de l'entretien qu'il va annoncer la séparation parentale : « *et parce que il s'est passé plein de choses depuis l'année dernière* » (AC- 03 : 52). Finalement les poissons, c'est aussi une histoire domestique.

Même si Fantôme est un animal marquant pour Luc spectateur-scripteur, le monde animal n'est pas aussi cher à son cœur que le monde végétal.

3.2.7-Douleur de quitter la maison

La séparation parentale est douloureuse : « *oui après oui ça va mais heu ... pfff ... voilà quoi* » (AC -09 : 38), « *ouais ... eh c'est lourd oui* » (AC-09 : 43), mais « *bon je garde le sourire quand même y faut* » (AC-09 : 52). Ça reste un évènement très important pour lui : « *ah oui (se grattant la gorge)* » (AC- 06 : 19). On devine son émotion dans ce grattement. Il la traduit aussi par l'ironie : « *du coup ben séparation divorce et heu on vend la maison donc heu (rire) ouais l'année du bac c'est bien ça* » (AC- AC-04 : 03). On entend presque une accusation larvée : « *ah oui surtout avec le bac (rire)... ils ont choisi la bonne année mmm ... 2017* » (AC- 09 : 22). La douleur se retourne en agressivité.

Du coup Luc se protège : « *pour l'instant moi c'est vrai que je sais pas c'est pas mes affaires je m'en préoccupe* » (AC- 04 : 45) ; « *non non je reste dans dans mes études pour l'instant je me mets heu beh la tête pour le bac et puis tout ce qui il y a autour je m'en fous* » (AC- 04 : 51) ; « *voilà (rire) c'est ... je pense que c'est la meilleure option à faire parce que sinon après c'est ... c'est pas la peine hein* » (AC- 04 : 58).

La séparation, c'est vraiment une question de maison. « *du coup ça me permet de de vraiment heu partir... et non parce que du coup heu ce qui m'embête le plus c'est que du coup là ... je suis chez mes grands-parents parce que heu y a des problèmes avec ma mère ... donc du coup heu* » (AC- 08 : 57). Luc va quitter la maison familiale, du fait de la vente, mais c'est déjà un peu fait, puisqu'il loge durant la semaine chez ses grands-parents paternels autre maison familiale, les grands-parents se substituant aux parents, comme une remontée dans la lignée familiale. Et sa plus grande douleur reste la perte du jardin : « *bah ça me fait chier (rire) en parlant poliment ça me fait chier* » (AC- 05 : 27), « *oui parce que ça faisait six ans qu'on y était ... ça faisait six ans qu'on faisait là que que l'améliorer quoi en fait hein donc heu on est de la base on est parti de la maison après on a rajouté le gazon on a fait des massifs on a fait l'abri de jardin les terrasses le potager ... et là c'est moi moi ce qui me fait heu ce qui m'embête le plus c'est de me dire qu'y a quelqu'un qui va arriver après et qui arrive et qu'y a tout qu'y a tout qu'était fait c'est pas lui qui l'a fait ... c'est ça qui m'embête le plus en fait ... qu'il arrive il achète il s'installe ... hop* » (AC- 05 : 34).

Perdre le jardin travaillé en famille depuis longtemps, c'est comme perdre le fruit de son intégration dans la lignée, avec les efforts demandés par son père et consentis par le fils. Les nouveaux propriétaires vont bénéficier de tout ce qu'ils ont fait : « *voilà c'est ça ... c'est ça qui me fait le plus mal en fait* » (AC- 06 : 01). Cette douleur serait à relier à son processus d'intégration dans la lignée.

La séparation engendrant la vente de la maison révèle le nœud qui me semble à l'origine de la nouvelle travaillant psychiquement une triple fondation, notamment dans la maison. Luc confirme le lien maison/jardin de la nouvelle avec ceux de sa vie. La nature, l'arbre, le jardin sont des éléments importants dans la vie de Luc. Dans son imaginaire et sa pensée, la maison s'entoure de la nature, faite d'arbres entre autres. Certains sont domestiqués dans un jardin, d'autres restent autour en forêts naturelles, comme les pins. L'équation humain=arbre (il ne s'agit pas ici à proprement parler de projection ou identification) est une hypothèse jamais vérifiée qui rend mon argumentaire fragile. Pourtant les éléments présentés forment un faisceau d'indices qui me donne à penser qu'il faut encore creuser cette voie.

302

3.3-La question de la filiation

La filiation est donc un des aspects de la triple fondation : la maison ici s'organise avec le père dans l'amour du fils. Pour réexaminer cette question dans l'après-coup, je vais m'appuyer sur l'oralisation de la nouvelle par Luc.

3.3.1-Oralisation

Rappelons que la division de Luc se traduirait par une tension entre être soi et être fidèle et loyal à autrui, notamment la famille. Le père de Luc lui a demandé de faire des efforts et il s'est exécuté, ce qui lui a permis de trouver son orientation et d'intégrer toute sa place dans la lignée, en même temps que sa place dans la maison, semble-t-il. Or ici le père initiateur de la construction de la maison familiale, le prive de la maison et part vers une autre femme que sa mère.

J'é mets l'idée que l'oralisation est un repositionnement familial en lien avec la situation actuelle, en raison d'une haine du père qui sort du pacte lié à la maison, en même temps qu'il sort de la famille.

Voici d'abord les écarts (cf. annexe 8) repérés durant l'oralisation :

- 2 hésitations (écarts 2,4)

- 2 pauses anormales (écarts 6,8)
- 3 erreur corrigée (écarts 9)
- 1 oubli de mot (écart 3)
- 3 erreurs non corrigées (écarts 1,5,7)

Ils sont peu nombreux : neuf, et nous allons traiter ceux qui nous paraissent particulièrement significatifs.

Luc commet un lapsus marquant dans l'écart 3 : « *Dans cette forteresse vit le fils du puissant seigneur qui gouverne le nord* » devient « *dans cette forteresse vit le puissant seigneur qui gouverne* ». L'oubli du « *fils* » résonne avec la séparation parentale. Le fils semble évoquer Luc qui n'est plus fils dans la maison en raison de la séparation et de la vente. Mais peut-il évoquer le fils du grand-père qui va quitter la maison et la mère du petit-fils ? C'est « être fils dans la maison » qui disparaît et n'est plus possible. La lignée semble se briser et laisser un trou.

« *La forêt* » est transformée en « *la forteresse* » dans l'écart 5. Ainsi la forêt devient une forteresse, comme une doublon de la muraille. Elle protège. La nature comme protection est une idée que nous avons déjà relevée dans sa parole d'après-coup.

En même temps désigner la forêt comme forteresse enlève à la réelle forteresse son essence, elle semble la remplacer. Est-ce alors un déni de la forteresse réelle du château qui ne lui appartient plus puisqu'il est chassé de la maison à cause de la séparation ? Dans ce cas, ce lapsus relèverait du même signifiant que le lapsus sur la disparition du fils dans l'écart 3.

La forteresse actuelle que Luc aurait adoptée serait la forteresse faite de vieux pins. Or aujourd'hui il s'est replié sur une parenté plus ancienne aussi : celle de ses grands parents qui l'hébergent la semaine. En supprimant la forteresse réelle pour la remplacer par la forteresse de vieux pins, Luc supprime un maillon de la lignée familiale, celle de son père : parce que celui-ci partirait, parce que cela relèverait de l'agression de Luc à son égard, en réaction à la situation.

Cette régression à la maison des grand-parents dévoilerait peut-être un imaginaire de l'enfantement propre à Luc. On dirait une théorie sexuelle infantile qui ressemble à l'oignon qui grossit par le coeur pour fabriquer ses couches : le grand-père engendre dans le ventre le fils qui engendre dans le ventre le petit-fils et ces engendremens forment des cercles insérés les uns dans les autres, comme la forêt de pins encercle le château. Rappelons qu'au moment de l'après-coup Luc vit chez son grand-père du côté paternel (AC- 34 : 31 à 34 : 55).

L'écart 7 marque une pause anormale devant « *vieux* » : « *pins ... vieux de plusieurs décennies alignés dont les sentiers sont naturellement tracés par les animaux sauvages peuplant la forêt* ». Cette pause anormale est suivie par une élocution qui se cherche alors que Luc n'a pas de problème de lecture durant l'oralisation, à contrario du début de l'entretien. Cette émotion serait provoquée par les « *vieux* » pins. Cela fait écho à la place des ancêtres et à celle de Luc qui me paraît être dans un mouvement de régression dans l'ascendance paternelle. Par ailleurs, je remarque seulement dans l'oralisation d'après-coup le sens de la phrase. Ce sont les animaux sauvages qui font les sentiers, soit le loup. C'est le sauvage qui ordonne, soit la singularité face à la famille. Et la domestication de la nature prend un sens important : domestiquer, ce n'est pas seulement assujettir la

nature, c'est aussi la nature qui assujettit le domus, qui trace les chemins. Autrement dit la singularité devient ici force.

Dans l'écart 8, Luc fait une légère pause : « *cette ombre ... blanche* », Luc s'arrête devant le signe distinctif du chien-loup dans GOT. Il est albinos. Il est différent des autres loups offerts aux frères et sœurs de Jon, parce que Jon est à part dans la famille. Il est demi-frère. Il est bâtard. Cette singularité attend une intégration dans la lignée, et c'est le destin de Jon. Voici comment la sauvagerie peut prendre force vis-à-vis du domus.

Dans l'écart 9, Luc commet une erreur de lecture : « *avec son chien Rex* » est lu « *avec son sien son chien Rex* ». Ce lapsus se lit à la lettre. En retrouvant son chien dans le jardin, Luc retrouve « *son sien* », c'est-à-dire soi-même, son identité. Finalement le sens profond de la nouvelle consisterait à se balader avec son chien-loup marque de singularité du personnage dont il est « *une extension* » pour l'intégrer, une fois retrouvé *dans* le jardin.

Dans l'après-coup, l'oralisation accentuerait un aspect de la nouvelle. C'est une reconstruction du sens, un remaniement propre au temps de l'après-coup. Ainsi elle se ferait sous le joug de la séparation et mettrait l'accent sur la disparition du fils de la maison et aussi de la disparition de la maison. C'est une sorte de régression dans l'ascendance paternelle qui se jouerait, faisant du même coup disparaître le père, qui effectivement quitte la maison, mais aussi sur lequel la colère agressive se retourne. Enfin, si Jon est le loup, le héros de la nouvelle aussi est un être sauvage dont l'extension est ce loup, qu'il s'agit de retrouver intégré dans le jardin, retrouver domestiqué, en chien, puisque c'est bien la chute de la nouvelle. Le chien n'est-il pas un loup domestiqué ?

3.3.2-La figure des grands-parents paternels

Les grands-parents paternels de Luc comptent. Depuis l'annonce de la séparation, celui-ci vit chez eux durant la semaine : « *parce que heu y a des problèmes avec ma mère... donc du coup heu* » (AC- 08 : 57). Luc ne se rappelle pas si son grand-père a lu la nouvelle (AC- 34 : 28), ce qui souligne que c'est dans l'ordre du possible. Il semble les côtoyer régulièrement.

Ses grands-parents ont une maison bordée par des talus, avec un jardin et des arbres (AC- 34 : 48), mais son grand-père ne manifeste pas un gout très marqué pour le jardin : « *bah si il entretient quand même hein mais heu moins* » (AC- 36 : 00), « *oui ... d'façon lui il est plus axé sur heu pétanque heu (rire) non mais c'est vrai* » (AC- 36 : 04), « *voilà c'est tout ... après heu après sinon c'est heu ... le la télé le sport et voilà quoi ... enfin le sport il fait pas de sport il regarde le sport à la télé* » (AC- 36 : 11), il faut préciser que son grand-père est âgé : « *pas très loin des 80* » (AC- 36 : 26).

Du coup, c'est un autre homme de la famille qui gère ce jardin : « *ben mon oncle* » (AC- 35 : 35) ; mais ce n'est pas le frère du père de Luc, c'est « *heu le beau-frère de mon de mon grand-père* » (AC- 35 : 41) ; « *bah c'est l'oncle à mon père mais moi du coup on le considère je le considère comme mon oncle* » (AC-35 : 46). La nomination de la filiation saute ici une génération, Luc se situe comme le frère de son père et le fils de son grand-père. Quelque chose semble désordonné dans la nomination, qui va dans la même direction que l'oralisation : un saut de génération dans la régression paternelle. Ce soi-disant oncle est en fait « *le grand-oncle (rire)* » (AC- 35 : 50),

« voilà ... c'est le frère de ma grand-mère » (AC-35 : 53). Et le père de Luc semble en partie à nouveau effacé dans sa place de père, mais cela depuis peut-être plus longtemps que la nouvelle.

3.3.3-Nom et pseudonyme

Luc aborde dans l'après-coup, un autre point de nomination lié à la filiation : le sien. Alors que je me fais vérifier l'orthographe de son prénom véritable dans son mail, Luc me fait remarquer mon erreur : « non ... c'est pas non plus comme ça ... que vous avez écrit là » (AC- 38 : 55). Je lui explique que concernant la recherche cela n'a pas d'impact, car il y aura un pseudonyme à la place : « Luc : oui non mais bon » (AC- 39 : 04). C'est que Luc tient à l'orthographe particulière de son prénom. « Chercheure : y a qu'un X et le Y il est avant ... tiens c'est curieux / Luc : c'est mes parents (rire) / Chercheure : ils ont eu envie de faire heu / Lucas : (rire) ouais » (AC- 39 : 06 à 39 : 13).

Ses parents ont donc eu envie d'orthographier singulièrement ce prénom qu'ils aimaient : « bah oui enfin moi j'ai pas compris j'aime pas ce prénom mais bon après pfff » (AC- 39 : 20). Pourquoi ? « ça fait bizarre ce qu'il n'y en a pas tellement en fait » (AC- 39 : 45), mais Luc n'imagine pas un autre prénom pour lui, comme il n'imagine pas de pseudonyme pour la recherche : « je sais pas mais pas Luc⁹⁰ (rire) ... je sais pas ça fait bizarre quand même des Luc y en n'a pas tellement donc ... je sais pas » (AC- 39 : 25).

Finalement, son rapport à son prénom est teinté d'ambivalence : il ne l'aime pas à cause de sa singularité du fait de sa rareté et de son orthographe, mais il tient à celle-ci et ne s'imagine pas d'autre prénom. J'ai émis l'idée que cette nouvelle pouvait être l'occasion d'un travail psychique témoignant de l'entrée dans la filiation, notamment avec le baptême de la réplique maternelle finale en guise de chute : « Jon ! Il faut rentrer à la maison mon fils ! ». J'ai émis aussi l'idée que Luc ne choisit pas son pseudonyme, car c'était le lieu de la nouvelle de le faire, par identification à Jon Snow. Cette réaction face à la bizarrerie de son prénom converge dans le même sens : elle témoignerait de son attachement à cette singularité que lui ont donné ses parents. Il y va d'une fierté dans la nomination familiale qui intègre sa singularité : « Chercheure : c'est peut-être parce que tu es rare ? Luc : (sourire) » (AC-42 : 03 à 42 : 04).

3.3.4- Jon et le loup

Luc se projette en Jon Snow un héros singulier, bâtard des Stark et donc demi-frère (par le père) parmi les enfants d'Eddard Stark. Les enfants Stark vont tous obtenir un bébé loup : « bah là dans la saison 1 ils recueillent des loups ... toute la famille Stark du coup ben ... c'est une extension du personnage enfin à chaque fois un personnage a un loup et le loup est l'extension du personnage » (AC- 19 : 13). Et Fantôme le loup attribué à Jon est le seul qui est blanc : « oui ... albinos » (AC- 19 : 24). Il est donc spécial : « oui » (AC- 19 : 30). En tant qu'«extension du personnage » (AC- 19 : 00), il souligne toute la singularité de Jon. Et la phrase que Luc préférerait dans sa nouvelle : « bah c'est celle-là du coup c'est un magnifique loup blanc aux yeux rouges mais après je sais pas ... y a y en a d'autres enfin » (AC-18 : 22).

Concernant la question de la filiation dans la nouvelle, on voit dans l'après-coup que les grands-parents paternels de Luc ont une place importante dans sa vie, notamment actuelle. Luc loge

⁹⁰ J'ai laissé le pseudonyme pour évoquer son prénom réel ici.

dans leur maison qui possède un jardin que son grand-père n'investit pas outre mesure. C'est l'oncle de Luc, en réalité son grand-oncle qui l'entretient, et on découvre comment la nomination familiale est singulière ici, effaçant le niveau paternel. Pour autant, Luc est fier de la singularité de son nom donné par ses parents, tout comme il se projette sur un héros bien singulier, et son emblématique animal tout aussi singulier. La filiation est donc complexe, Luc tend à effacer le niveau paternel, l'oralisation le montrerait aussi, ce que la séparation parentale pourrait expliquer. Cela confirme l'importance effective de la filiation dans sa vie, que l'on a repérée comme à l'oeuvre dans la nouvelle. Conséquence directe de la filiation, la nomination est aussi importante -Luc pointe l'originalité de son prénom -, ce qui concourt à notre idée que la nouvelle serait un façon d'intégrer sa sauvage singularité, notamment par le processus d'appel par la mère de Jon/l'enfant au loup/chien.

3.4-Un univers de prédilection

Luc porte un intérêt pour un univers spécifique sur lequel il revient dans l'après-coup et qu'il confirme. Son univers de prédilection auquel GOT participe est fait de virilité, d'héroïsme, physique et moral : autant d'idéaux, nourris par la sublimation des fantasmes, qui l'engagent pleinement dans l'adolescence, vers la vie adulte.

Il s'agit d'un univers que je qualifierais de médiéval, chevaleresque et guerrier, volontiers fantastique. Mais Luc peine à le définir : « *oui mais justement je trouve pas mes mots donc heu c'est ... je je sais pas ... heu ... bah c'est hein c'est dans cette idée-là que je voudrais écrire en fait* » (AC- 13 : 52). Luc aimerait continuer à écrire dans cette veine qui correspond à : « *bah oui enfin bah tout ce qui est tout ce qui est tout ce qui touche à Game of Thrones ou à ce que je suis en train de lire quoi ça me plaît vraiment mais après je sais pas comment ... je sais pas* » (AC- 14 : 09) ; « *ouais bah oui parce que du coup du coup là moi ce qui m'intéresserait là c'est de parce que je lis un livre qui s'appelle heu Les Chevaliers d'Emeraude* » (AC- 12 : 53). C'est une longue saga littéraire d'heroic fantasy, dans la veine de GOT qui est pour lui une source d'inspiration. GOT a compté comme source d'inspiration dans la nouvelle bien sûr : « *bah oui* » (AC- 14 : 38), confirme-t-il. Il confirme encore aussi s'en être inspiré pour le titre : « *en fait c'est la traduction anglaise c'est juste pour faire heu Game of Thrones* » (AC- 10 : 24).

Il est toujours fan de GOT dont il attend en juillet la saison 7 et sur lequel il est très au fait : « *heu non ... normalement c'est la saison 7 bah du coup normalement ça sort en fin avril normalement ça devrait sortir maintenant ... sauf que du coup ils ont pris du retard sur les tournages ... du coup ils ont ils ont décalé la la sortie à juillet aux aux Etats-Unis donc on va l'avoir pour heu aout septembre ... et là en en France ... et heu donc heu au lieu de faire dix épisodes elle va en faire heu huit je crois ... et heu la la saison 8 ce sera la dernière normalement elle en fera que sept [...] épisodes ... au lieu de dix* » (AC- 17 : 04 à 17 : 35).

Luc semble satisfaire son intérêt pour la guerre, qu'on peut voir comme une réponse défensive/agressive face au monde adulte et un moyen de prendre et défendre sa place. Outre GOT, il confirme cet intérêt dans les jeux de plateau avec « *toutes les espèces ... toutes les armées qui peut y avoir dans le jeu* » (AC- 33 : 28). Ces jeux à caractère guerrier s'accompagnent de goodies, comme des bracelets qu'il porte : « *et ça c'est par rapport aux jeux ... enfin c'est c'est des des références en fait* » (AC- 32 : 11).

Les fameux goodies participent d'un univers clos auquel les adultes n'ont pas accès et du coup structurent leur monde et par là même leur identité : « Chercheure : *c'est pas des objets c'est des goodies⁹¹ quoi en gros / Chercheure : des goodies ? / Luc : ben je sais pas (rire) je sais pas comment ... des accessoires c'est (rires) / Chercheure : d'accord ... non mais moi je connais pas heu » (AC- 30 : 27 à 32 : 28). C'est tout un monde propre à Luc : « bah en fait ça c'est toutes les heu ... les armées qu' y a en fait ... genre ben j'avais ... j'avais pas vous dire leurs noms parce que vous allez pas comprendre mais heu » (AC- 33 : 20). Et ce monde des jeux est celui à partir duquel il écrit : « oui ... bah j'ai c'est sur ça qu'on écrit oui » (AC- 32 : 37).*

L'univers guerrier, médiéval, chevaleresque et fantastique plait à Luc qui le confirme dans l'après-coup : GOT, les goodies, sa nouvelle lecture *Les Chevaliers d'Émeraude*. Cet univers lui appartient en propre, est imperméable à l'adulte et permet de se construire durant la phase d'adolescence. Il a alors été présent dans l'écriture de la nouvelle.

3.5-Un tournant de vie

3.5.1- La séparation, un effondrement de son univers

La séparation de ses parents change considérablement la vie de Luc, à commencer par son lieu de vie, vu que la maison est vendue : « je sais pas ... déjà je je serais en internat là-bas ... donc je rentrais que le weekend donc bah oui je vais faire un weekend sur deux chez papa un weekend sur deux chez maman » (AC- 04 : 34). Il ignore où vivront ses parents et pour l'heure lui vit chez ses grands-parents. L'imparfait « je rentrais » pose un problème de concordance des temps, on attendrait un futur, mais là il rentre déjà le weekend dans sa maison, puisqu'il passe la semaine chez ses grands-parents en raison des problèmes de sa maman.

Luc vit dans l'incertitude quant à son futur : « pour l'instant moi c'est vrai que je sais pas » (AC- 04 : 45), ce qui a un impact sur son réseau amical : « et plus les copains (rire) ... enfin je pourrai toujours les revoir parce que après on va avoir le permis et tout donc bon ... on se verra mais bon ... je les verrai plus trop quoi » (AC- 04 : 22). Il restera quand même dans la région : « oh oui après oui » (AC-07 : 30).

3.5.2- Emancipation

En parallèle, Luc s'émancipe, notamment à travers son lieu de vie : « de base déjà avant qu' y est cette histoire je voulais m'écarter de mes parents pour prendre mon autonomie et heu ... être un peu tout seul tout ça quoi bon avec mes potes voilà ho- hors famille ... et heu bon bah là du coup c'est ce qui va se passer ... bah finalement voilà ça me tarde ça me tarde encore plus au final donc heu » (AC- 08 : 36). Il y a un aspect positif dans cette séparation reconnaît Luc : « alors oui parce que du coup ça me permet de de vraiment heu partir » (AC- 08 : 57).

Cette envie d'émancipation existait donc avant la séparation et Luc envisageait de vivre en résidence universitaire : « Chercheure : ok ... mais la résidence universitaire ça te plairait bien / Luc : bah c'est bien parce que du coup on est tout seul ... et on a la la cuisine à se faire ... enfin c'est ... c'est heu ... quelque part quand on est étudiant ... et qu'on est en résidence universitaire... ça nous aide à grandir on va dire [...] c'est heu ... j'sais pas comment dire c'est heu

⁹¹ Des goodies sont des cadeaux publicitaires.

... ça ... oui ah et ça nous aide à être vraiment autonome quoi [...] se gérer tout seul quoi ça voilà... ça nous rentre dans dans la vie adulte (AC- 08 : 06 à 08 : 30), « voilà ... c'est c'est un peu plus cher mais c'est mieux » (AC- 07 : 44).

Mais cela dépendra de son orientation finale, à R*, il sera logé en internat.

On retrouve peut-être aussi cette émancipation dans son réseau amical. Luc s'entend bien avec Valéry qu'il avait aidé à la fin de la séquence d'écriture : « on travaille quasiment ensemble parce qu'on a une complicité aussi donc c'est un bon pote » (AC- 01 : 48). Luc semble moins exclusif dans le travail et l'amitié : « bah ça dépend (rire) ça dépend des cours ça change donc un coup avec Blow un coup avec Valéry un coup avec une une pote (inaudible) » (AC- 02 : 23). Blow et Luc peuvent se retrouver l'année suivante ensemble à R* où ils ont postulé tous les deux, les amis se suivent et les orientations se ressemblent, mais ils sont dans la même section et ça n'est pas tout-à-fait étonnant.

Peut-être la séparation a-t-elle aidé Luc. En ayant rencontré une autre femme et donc en étant la cause de la séparation de la famille nucléaire, son père remet en question l'inscription dans la lignée. D'une part le contrat de la maison construite « dans l'amour du fils » est rompu : « et c'était pour moi un peu pour dans le futur aussi ... du coup (sourire) » (AC- 22 : 02). Son père a failli dans le contrat implicite, ce qui rend le surmoi de Luc moins sévère d'autant que lui a consenti aux efforts demandés du père. Du coup il y a un effet libérateur pour lui et cela renforce son inscription dans la lignée, déjà bien assise. Le père symbolique ou disons la fonction paternelle à donner le nom devient moins écrasante. Luc rencontre le père réel et le confronte au père imaginaire. Si l'oralisation de la nouvelle tendrait à évincer le père dans une régression dans l'ascendance paternelle, il semble que quelque chose est au travail au sujet du père qui joue dans l'émancipation du fils.

Viviane a remarqué l'évolution positive de Luc : « dernière séquence l'avant-dernière séquence ... et suite à ça je l'ai récupéré en septembre super bon en français au niveau de l'analyse et surtout au niveau de l'écriture » (AC- 02 : 26) ; « ouais ouais vraiment Luc ça été heu heu ... cette année-là j'en revenais pas quoi ... au fur et à mesure des corrections au fur et à mesure de son de ses interventions en classe il y a eu quelque chose qui s'est passé ... je pense que quelque chose s'est passé ... parce que je me rappelle comment il avait bloqué heu » (AC - 05 : 06).

Si le discours de Viviane n'est pas celui de Luc, il est néanmoins une observation qui irait dans ce sens. Peut-être est-ce lié à la séquence, peut-être est-ce lié au changement familial, peut-être est-ce lié à la transformation adolescente : « peut-être se rassurer... ou dépasser un truc » (AC- 08 : 27) suppose Viviane.

La séparation anéantit l'univers de Luc : il perd sa maison, la vie de famille avec ses parents, son réseau amical dans une certaine mesure. Mais Luc souhaitait s'émanciper de sa famille avant l'annonce de la séparation. Il aimerait bien vivre de façon plus autonome en résidence universitaire, il semble moins exclusif en amitié et au travail à l'école. Le départ du père a pu aussi amorcer un travail sur les places des trois pères réel, symbolique et imaginaire et aussi sur l'inscription dans la lignée, assurant la sienne et questionnant celle du père. Le rapport à l'écriture et au savoir semblerait différent, émancipé, moins persécuté par le surmoi.

3.6-Le rapport à l'institution

Pour finir on va pointer l'état des divers « rapports à » de Luc, dans cet après-coup, à commencer par l'institution.

3.6.1-Assujettissement à l'institution, parole de vérité.

Luc manifeste un fort assujettissement à l'institution.

Il estime qu'il maîtrise mieux l'écriture depuis cette séquence, « *oui ... oui parce que bon ce que j'avais fait je pensais pas avoir heu 15 et demi* » (AC- 37 : 10). C'est donc la note qui dit la vérité et non son ressenti sur son progrès.

La note est importante : « *ben oui du coup j'tais content (rire)* » (AC- 37 : 17), « *(rire) je trouve que ça normal quand même* » (AC- 37 : 20).

Ce qui compte, c'est plaire à l'institution à travers la personne de Viviane: « *c'est ça en fait c'est la la la chute ... ça lui a plu donc finalement bah je m'en sors bien* » (AC- 15 : 13), il revient deux fois sur la note dont le souvenir flou est quand même très précis : « *je pense j'ai eu 15 et demi un truc du genre ... bon ça va* » (AC- 15: 17). Il fallait prouver à Viviane qu'il pouvait faire ce qu'il voulait : un texte lié à GOT. C'était une sorte de pari que Luc avait pris pour faire mentir Viviane (E5- 02 : 00 à 02 : 08) et il a gagné son pari : « *oui ... oui oui elle voulait pas que je fasse un truc sur Game of Thrones du coup je lui ai prouvé que je pouvais le faire* » (AC-15 : 00).

Luc reste centré sur l'appréciation de Viviane et donc celle de l'institution, mais reconnaît quand même qu'il avait aussi quelque chose à se prouver à lui-même dans cette écriture-là : « *bah pour moi (rire) ... et pour ma note quoi enfin quoi c'était pour aussi pour heu pour voir si j'étais vraiment capable de de bien écrire quelque chose... dans un thème sans m'en inspirer vraiment* » (AC- 16 : 13). Luc semble souhaiter entrer dans une certaine conformité, on se rappelle son rapport à son prénom, empreint de fierté, mais aussi de gêne à cause de sa rareté, « *tout le monde est unique* » (AC- 40 : 07) affirme-t-il. Finalement le mouvement qui prime chez lui irait dans le sens de l'assujettissement, comme mouvement intégrateur de sa singularité.

309

3.6.2-L'entourage

Les autres ne comptent pas autant que l'institution en matière d'écriture. Il partage peu avec son père à ce sujet : « *non... enfin oui je crois que je lui ai fait lire mais heu ... il s'en ... il s'en fout quoi ... c'est... ça l'intéresse pas plus que ça quoi* » (AC-16 : 33), mais « *non... enfin oui* » : il lui a fait lire quand même. Avec sa mère, c'est aussi ambigu. « *non ma mère elle s'en fout aussi mais bon là du coup c'était pour un devoir donc du coup elle m'avait corrigé les fautes mais après elle m'a dit oui c'est bon ça va ... j'crois qu'c'était un truc du genre j'sais plus* » (AC- 16 : 44). Sa perception est ambivalente. Cela aurait peu d'importance pour eux, pourtant sa mère corrige ses fautes⁹² et elle lui a dit qu' « *elle avait bien aimé* » (AC- 15 : 39). Finalement ce qui aurait primé pour elle aussi, ce serait le « *devoir* ».

En ce qui concerne l'accueil de la classe, Luc n'a pas non plus de souvenir précis : « *je l'ai lue mais je n'm'en rappelle pas* » (AC- 15 : 38).

Qui a aimé dans son entourage ? Finalement Luc ne sait plus, et se contredit : « *ah ma mère je sais plus non ça ça tout ça je m'en rappelle plus donc heu ... c'est ... c'est heu c'est c'est c'est (bafouille) les les heu comment dire ... quand je dis quelque chose les les réactions des des gens c'est quelque chose que j'enregistre pas en fait sur le coup j'enregistre mais après oh ... pfff ... ça ... ça ça (bafouille) enfin oui c'est la mémoire sélective en fait ... c'est y a des choses ... que j'arrive*

⁹² Au terme de l'épreuve, on avait émis l'hypothèse que Luc avait corrigé seul ses fautes. Ce n'était pas le cas.

à bien retenir ... il y a des choses qui pour moi sont secondaires et je je [...] je m'en fous quoi donc heu » (AC- 15 : 43 à 16 : 08). Son attention ne se trouve donc pas là.

3.6.3-Impact de la séparation sur son cursus

Et Luc a réussi son année scolaire, sa moyenne en contrôle continue augure un bon résultat au baccalauréat et cela malgré la séparation : « oui après oui ça va mais heu ... pfff ... voilà quoi » (AC- 09 : 38). Il manifeste de l'ambition en préférant la qualité de ses études à R*, plutôt que son envie de résidence universitaire émancipatoire à A* : « beh parce que en fait quand on sort de R* ... imaginons sur deux CV identiques ... vraiment identiques avec le même cursus scolaire et heu ils ont fait le le BTS à A* et à R* ... un employé⁹³ va préférer plutôt celui de R* parce que quand on sort on est mieux formé en fait » (AC-07 : 49).

3.6.4-Orientation inchangée

Un des aspects de la fondation de sa place concerne l'orientation. Elle demeure inchangée depuis son installation dans cette maison/filiation/orientation/écriture. Depuis ce fameux stage en troisième, Luc poursuit ses études en paysagisme : « mais après maintenant maintenant j'ai envie de faire BTS » (AC- 03 : 03) parce que sa scolarité fonctionne bien : « ah non après le BTS je pensais pas que j'allais faire un BTS en troisième ça c'est sûr » (AC- 03 : 00). L'ambition scolaire croît, avec la réussite scolaire, et l'institution devient une référence forte se substituant aux exigences du père. Cette ambition se nourrit de persévérance et de certitude, même dans le choix optionnel « BTS heu aménagement paysager » (AC- 03 : 38) depuis l'an passé que ce soit à A* ou à R*. C'est vraiment son « truc » : « bah oui oui ... oui » (AC- 02 : 57).

310

Luc est fortement assujéti à l'institution. Les notes attestent de son progrès en écriture selon lui et l'avis de Viviane compte plus que celui de son entourage y compris parental, dont l'intérêt semble mésestimé. Sa réussite scolaire – malgré le choc de la séparation – a continué et depuis le stage de troisième, il persévère dans la voie du paysagisme au point d'envisager aujourd'hui un BTS qu'il n'imaginait pas au début. L'ambition scolaire s'accroît et prend une place importante dans sa construction identitaire. L'institution aurait deux fonctions en lien avec sa division : porteuse des exigences du père et intégratrice.

3.7- Le rapport à l'écriture et au savoir

3.7.1- Ecriture de la nouvelle

A l'issue de la séquence, Luc estime qu'il faut s'inspirer sans trop s'inspirer. Telle est la teneur du savoir intime obtenu. Où en est Luc dans l'après-coup ?

Il redécouvre son texte avec un étonnement déçu quand il mesure avec erreur la longueur de son texte : « y a c'est que ça ma ma truc ? » (AC- 10 : 35), il découvre le verso et se rassure : « ah oui c'est vrai d'accord ... j'avais oublié ... » (AC- 10 : 40). Après relecture, il est satisfait de son texte : « et ben je pensais pas que j'avais aussi bien écrit (rires) j'avais oublié que j'avais écrit comme ça en fait » (AC- 12 : 39), « enfin pour moi enfin pour moi mon niveau

⁹³ Ainsi dans le verbatim, pas employeur.

je trouve que c'est bien écrit quand même ... après je sais pas » (AC- 12 : 43). Il ne s'imaginait pas capable d'écrire un texte de cette qualité : « *ouais bah oui* » (AC- 12 : 53).

Il se rappelle y avoir beaucoup travaillé et a maintenant le sentiment d'avoir progressé, de savoir s'inspirer sans trop s'inspirer : « *oui ... ça va* » (AC- 16 : 28). Il se considère en partie auteur : « *heu non (rire) je vais pas dire que je suis un auteur quand même heu c'est* » (AC- 36 : 47), peut-être pas un auteur célèbre, mais « *oui oui je vois ... oui bon après et bah oui ... on a l'impression d'être un auteur mais heu ... heu je sais pas oui oui on a l'impression d'être un auteur quoi* » (AC- 36 : 55).

Il réitère ce savoir intime obtenu dans l'après-coup : « *oui ... enfin en m'aidant de quelque chose sans vraiment m'aider non plus* » (AC- 36 : 41). Il a aussi appris « *à raconter une histoire... basée sur quelque chose et a... et à ce que ça soit beh ... la chute quoi ... parce que la fin ce ne soit pas du tout à ce que ... à c que à ce que ... à ce qu'on s'attend* » (AC- 34 : 09).

En même temps, il n'a pas une réelle conscience du savoir acquis. Quand on lui repose à un autre moment la question, il évoque d'autres compétences : « *bah de faire moins de fautes d'orthographe... et heu de mieux heu tourner mes phrases quand je les écris ... justement quand on quand quand j'écris une phrase ... je l'écris ... je la relis et du coup parfois c'est elle me plaît donc du coup je la laisse et plus tard en fait quand je quand je quand je relis tout je la change parfois parce que du coup elle me plaît plus ... par rapport à ce que j'ai écrit* » (AC- 17 : 56). Or c'est sa mère qui a corrigé les fautes, donc l'apprentissage orthographique n'a pas été central. De même il changerait parfois les phrases au gré du vent, mais ne parle pas de son assurance en écriture, par exemple, l'adjectif rouge (E6 - 20 : 59), le choix du double titre (AC-10 : 24), qui ont été murement réfléchis et choisis, en rien au gré du vent. Quelque chose a changé dans son rapport à l'écrit, dans le versant lecture aussi. Avant, Luc n'était pas un grand lecteur (E3 - 04 : 08 à 04 : 27), mais aujourd'hui il lit « *un livre qui s'appelle heu Les Chevaliers d'Émeraude* » (AC- 12 : 53).

3.7.2-Ecriture extrascolaire

Qu'est-ce qui a changé depuis la séquence ? L'écriture scolaire n'est plus la même : « *non à côté ça j'écris plus mais après heu ... après bah les au niveau de l'écriture j'ai pas vraiment de problèmes donc ça va ça va quoi ...* » (AC- 00 : 44). Les motifs sont variés : « *non ... bah je les vois plus donc ... enfin je les vois plus trop en ce moment donc je peux pas donc j'écris pas* » (AC- 00 : 52), « *non non non non non ... un peu y a pas longtemps ça s'est arrêté parce que on se voit plus parce que y a le bac donc c'est normal* » (AC- 01 : 02), « *et ... faut voir ... ce (?) après y en a qui vont faire des études y en a qui vont commencer à travailler donc faut ... quand c'est qu'on va se voir* » (AC- 01 : 12). La séparation n'est pas évoquée comme un motif, plutôt le cours de la vie : le bac, l'orientation. L'écriture entre amis reste donc en suspens. Peut-être faut-il là aussi passer à autre chose. Concernant les réseaux sociaux, Luc les utilise, mais pas pour écrire : « *mais après non j'écris pas heu ... tant que ça* » (AC- 03 : 26).

C'est l'écriture individuelle qui l'intéresse. « *oui voilà enfin écrire ... oui enfin c'est pas pour pas dans le but de sortir un livre hein bien évidemment mais d'écrire pour moi quoi* » (AC- 17 : 37). L'impact de la séquence semble avoir été important, car son projet d'écriture est né de l'assurance qu'il a prise durant la séquence. Il ne pensait pas être

capable d'écrire dans cette qualité-là et voudrait poursuivre cette veine médiévale, guerrière et chevaleresque :

« ouais bah oui parce que du coup du coup là moi ce qui m'intéresserait là c'est de parce que je lis un livre qui s'appelle heu Les Chevaliers d'Emeraude » (AC- 12 : 53), « oui et du coup c'est c'est un truc qui f- c'est un peu comme Game of Thrones mais c'est pas vraiment pareil ... et heu j'ai envie d'essayer décrire des trucs des des des enfin des chapitres enfin d'essayer de faire un truc ... et dans dans ces eaux-là et là là je me rends compte qu'en fait ça c'est c'est un peu ce qui me ... je je suis un peu étonné de ce que j'avais écrit pour heu pour le enfin j'allais dire pour l'époque mais c'était l'année dernière quoi » (AC- 13 : 00).

Cette confiance est suivie d'une difficulté à parler : Luc bafouille et cherche ses mots au moment où il souhaite les trouver à l'écrit. C'est peut-être aussi l'émotion d'un véritable désir. Il s'agit pour Luc de retrouver cet objet(a) poursuivi dans sa nouvelle et dans ses lectures, mais l'objet(a) est protéiforme et Luc semble avoir compris cela. Sa nouvelle ressemble-t-elle aux *Chevaliers d'Emeraude* ? « après non pas vraiment mais c'est c'est heu ... je sais pas comment expliquer du coup ça ça m'énerve aussi (rire) » (AC- 13 : 46).

L'écriture de la nouvelle a été un cap important pour Luc qui a modifié son rapport à l'écriture et au savoir. Il a pris de l'assurance, car il sait qu'il a pu s'inspirer sans trop s'inspirer, même si la conscience de son progrès n'est pas tout-à-fait exacte. Concernant l'écriture scolaire, Luc abandonne l'écriture entre amis, par manque de temps pour se rencontrer. Il privilégie une écriture individuelle poursuivant la veine de l'heroic fantasy. Il lit aujourd'hui, ce qui n'était pas le cas l'an passé. Son rapport à l'écrit a donc changé. Luc a éprouvé comment l'objet(a) pouvait être poursuivi dans le travail de l'écrit sous le mode de la lecture comme de l'écriture. Du coup l'étayage par le jeu entre amis semble moins important. Le désir d'émancipation, la maturation font aussi passer Luc à une autre position, plus adulte, moins groupale et plus individuelle.

312

3.8- Bilan à l'issue de l'après-coup

L'après-coup semble confirmer les énoncés interopératifs concernant la division de Luc, notamment à travers la triple fondation dans la maison-jardin, dans la lignée et dans l'orientation. La séparation parentale et son impact sur l'oralisation, mais aussi son souvenir de balade en forêt avec ses parents constituent à mes yeux deux éléments clés de cette confirmation en plus de l'aveu de Luc : « parce que dans dans ce texte je parle de l'amour d'un d'un père qui a fait quelque chose pour son fils ... et là le par rapport à l'histoire qu'y a et de la maison bon mes parents ils l'ont fait dans dans l'amour de la famille du coup [...] et c'était pour moi un peu pour dans le futur aussi ... du coup (sourire) » (AC- 21 : 51 à 22 : 02).

Pour dresser un récapitulatif en fin de construction du cas de Luc, on repère un déjà-là marqué par un stage de troisième qui va lui donner l'élan vers son orientation et une manière de se positionner vis-à-vis des hommes de la famille. Sa scolarité gagne alors en confiance et les résultats se bonifient. Luc exprime un rapport confiant à l'écriture qu'il pratique entre amis à l'extérieur du lycée. Mais durant l'épreuve, il va éprouver des difficultés. Tenant à écrire sur GOT dont il est fan, il ne parvient pas à dépasser le stade du résumé de certains épisodes. C'est tardivement qu'il trouve son idée : faire croire qu'il raconte un épisode de GOT, mais en réalité traiter le cas d'un petit garçon qui joue à GOT avec son chien. Luc parvient à écrire sa nouvelle à chute, à mener la double lecture, et à surprendre Viviane, malgré son conseil d'abandonner son projet sur GOT. Cette nouvelle semble convoquer des enjeux de filiation : à savoir être soi-même tout en appartenant à la lignée, et lui être fidèle, ce que va mettre en résonance la série GOT à travers le personnage de Jon Snow. Dans l'après-coup, Luc confirme l'importance de Jon Snow et de la série, mais aussi celle de la maison, du père, que les événements familiaux vont réactiver de façon aigüe.

PARTIE 4 – DIMENSION SYNCHRONIQUE DES RESULTATS DES QUATRE CAS D'APPRENTISSAGE DE L'ECRITURE

Pour ce travail de thèse, j'ai observé deux autres élèves, Nicolas et Soleil. De la même manière, j'ai construit leur cas, présentés en annexes 1 et 2. Il est temps maintenant de rapprocher les quatre cas, Blow, Luc, Nicolas et Soleil, afin de se donner une vision synchronique de l'apprentissage de l'écriture. Pour faciliter la compréhension des rapprochements, je commence par une présentation succincte des deux autres cas, ceux de Soleil et Nicolas.

A-Soleil

1.1-Le déjà-là : d'où Soleil écrit-elle ?

Soleil est une jeune fille qui porte un intérêt croissant à l'école, surtout depuis l'entrée au lycée horticole et la professionnalisation des savoirs. Son orientation est décidée : « *comme je veux partir dans ... dans la recherche dans les plantes médicinales* » (E3 - 02 : 37) et semble en lien avec les intérêts et choix familiaux. Sa grand-mère aime le jardin, bouture les plantes. Figure majeure pour Soleil, elle leur prépare aussi de bons petits plats. Son père gère les commandes des repas des personnes âgées dans un hôpital. Quant à sa mère, elle travaille dans le service à la personne. Dans sa famille, il s'agit de nourrir, croiser, créer, cultiver, mais aussi prendre soin, ce que poursuit aussi Soleil dans son choix d'orientation. Elle est proche de sa famille. On discute beaucoup, on rit. Cet environnement familial solide se double d'une relation amoureuse au lycée.

L'entrée au lycée pro a changé son rapport au savoir. Elle apporte parfois des connaissances horticoles à son père qui gère le jardin, à sa grand-mère aussi. Derrière l'ordre symbolique se trouvent des personnes. Elle se sent à l'aise en matières générales. Exigeante, elle reste combattive dans l'épreuve de l'écriture notamment : « *oui si je si ça me plait je verrai enfin après je vais toujours essayer de donner le meilleur de moi-même mais s'il faut peut-être qu'un jour j'y arriverai pas parce que je ne comprendrai pas ou je sais pas* » (E1- 09 : 11). Selon Soleil, c'est le plaisir ressenti qui lui ouvre les portes de l'imagination.

Soleil lit peu, mais davantage depuis un an ; elle va au CDI, évoque l'achat d'un livre. Elle n'a pas de pratique personnelle d'écriture, même si elle ressent parfois le besoin de laisser des notes sur les mémos de son portable. Ecrire à l'école lui plait « *oui j'aime bien* » (E1- 08 : 53), bien qu'elle puisse rencontrer des difficultés : dans l'incipit par exemple. Le démarrage prend du temps. Mais elle reste tenace. Pour elle, bien écrire est lié à la justesse des mots et un certain déploiement de la pensée, un registre relativement élégant. Quant à la littérature, elle la relie au travail d'analyse. Sa pratique d'écriture est plus spontanée, le travail de réécriture vient ensuite. Elle réécoute sa phrase et travaille sa mise en paragraphe. On note que durant l'oralisation de

ses textes, elle ne se montre pas sensible au poids du groupe, mais reste très assujettie à l'institution, en craignant de laisser de fautes.

En acceptant la recherche, Soleil a souhaité me faire plaisir « *si je me mets à votre place si je cherche des élèves* » (E1-03 : 23). Mais il y va peut-être d'une identification, vu qu'elle veut travailler dans la recherche. Elle choisira pour pseudonyme le surnom donné par ses amies au cours de danse : Soleil, en lien avec son patronyme. C'est un signifiant pour la recherche aux connotations fortes. : astre central, en lien à son univers familial et amical. Aime-t-elle ce surnom ? « *oui c'est joli Soleil* » (E1-05 : 34).

1.2-L'épreuve

Version finale de la nouvelle de Soleil

Inséparables

On était assis tout les deux sur ce banc, à coté du cerisier, c'est sa place préféré.

Je l'a fait rire aux éclat, elle s'amuse à me prendre dans ces bras, et moi je ne dis rien, comme d'habitude car j'attends que ça, qu'elle s'intéresse à moi, qu'elle me regarde et puis m'embrasse. Elle est tellement importante pour moi, c'est la seule a m'accorder autant d'attention. J'aime être avec elle. Et j'aime tout chez elle, ses cheveux blonds qu'elle a nouées en chignon, avec ses petites mèches rebelles qui retombent sur le coté de ses joues. J'aime aussi sa peau clair, et ses yeux bleus gris et par-dessus tout, j'aime sa fossette qui se forme quand elle sourie. Elle a un visage d'ange.

Tout se passe pour le mieux, jusqu'au moment où une voix au loin l'appelle. C'était un homme qui m'était familié.

Elle se retourne, et là, son visage s'émerveille, elle se lève d'un bon ! Elle court aussi vite que l'éclair et se jette dans ses bras, elle est tellement heureuse...

Je les vois au loin, du coin de l'œil, ils discutent puis se dirigent vers la sortie du parc.

Je me dis qu'elle va sûrement revenir, elle ne peut pas m'oublier en un instant, mais plus les minutes passent, et plus je désespère, assis sur notre banc. Elle ne peut pas me laisser tombé, après toutes ces années passées ensemble. Lui il ne sera pas toujours là pour sécher ses larmes, la faire rire, je suis le seul a la comprendre a qui elle se confie. Je n'arrive même pas a bouger, je reste là, le regard dans le vide. J'ai même crue pleurer, mais c'était juste une goutte de pluie qui glisse sur ma joue.

Mais où vais-je aller maintenant ? Que vais-je faire ? Il commence à pleuvoir des cordes. Tout devient monotone.

Puis soudainement, j'entends des bruits de pas dans l'eau, ils se rapprochent de plus en plus. C'est elle ! Elle arrive en courant me prends dans ses bras en criant : « Mon nounours ! Je suis désolé, je parlais avec papa et j'ai oublié de venir te chercher ! Aller vien on rentre »

314

1.2.1-Ecrire dans la classe de Viviane

Soleil est perçue par Viviane comme une très bonne élève, pertinente, sportive, intégrée socialement dans un groupe. La pression de la note inquiète Soleil surtout au début où elle peine à trouver son sujet, alors qu'elle voit le temps filer. Les rappels réitérés de Viviane lui font abandonner son projet de dispute au théâtre. Et quand elle trouve son projet définitif, l'écriture va vite. L'Adresse à l'Autre est suffisamment construite pour gérer la double-lecture. Elle écrit une nouvelle à chute qui suit les caractéristiques de l'institutionnalisation du savoir et du contrat d'évaluation de Viviane, hormis concernant le travail individuel. Pour les besoins de la recherche, elle ne fait plus binôme avec son petit ami, mais avec Nicolas, un ami commun de son couple qui choisit d'ailleurs comme pseudonyme le prénom de ce petit ami. Nicolas apporte une part non négligeable dans l'écriture. Il trouve le titre, corrige les fautes, discute avec elle pour les questions de narration, de point de vue, ainsi que pour les étapes du schéma narratif. Soleil et Nicolas deviennent de plus en plus complices au fur et à mesure de la séquence.

1.2.2-La conversion didactique de Soleil : « *les petites filles elles adorent leur papa* »

Le topos du couple est présent dans tous les projets ou versions de Soleil et dans la version finale, a peu près stabilisée à partir de la V2, elle traite de plusieurs sortes de couples. Soleil choisit de raconter l'histoire d'un amoureux éconduit, qui en fait est un doudou oublié par une fillette rejoignant son père.

Winnicott nous a montré comment le doudou est un objet transitionnel qui permet de faire le lien dans cette « troisième aire » entre l'extérieur et le monde avec la mère. Ainsi le motif littéraire du doudou devient un moyen de rendre compte de la complexité affective de la situation : un narrateur qui aime une fille, une petite fille qui oublie son doudou et apprend à se séparer de sa mère, une petite fille qui est attirée et suit un homme familier, son père. En ce sens on peut dire que ce texte est un doudou : il devient cette troisième aire qui permet de penser le détachement.

Par ailleurs, ce topos et la double-lecture révèlent les deux sortes d'amours et de couple : amoureux-fille et fillette-parent, tout en laissant en point aveugle – au sens freudien – l'interdit de l'inceste, ce qui confère à la nouvelle toute sa force.

Ce texte peut être aussi lu à l'aune du binôme dont la complicité affective va grandissante. On pourrait dire que la conversion didactique permet à Soleil et Nicolas de traiter leur relation actuelle, chacun à la mesure de leur contribution, à savoir : le trio amoureux formé par le couple de Soleil et de Nicolas leur ami, à travers la question posée à la fillette : qui va-t-elle aimer ?

Le travail du texte aurait permis d'entendre le cœur de l'autre. Au départ Nicolas propose une narration avec focalisation sur la petite fille. On imagine qu'elle serait triste de perdre le doudou : c'est la version qui dirait les sentiments de Soleil pour Nicolas. Mais Soleil a inversé la narration avec une focalisation sur le doudou. La petite fille est avec son père et oublie le doudou qui lui est triste. C'est le sous-texte qui dirait les sentiments de Soleil pour Nicolas : elle oublie l'ami fidèle Nicolas pour préférer l'amoureux légitime à la ville et en classe.

Pour autant la situation finale ne lève pas tout-à-fait l'ambiguïté, car tous les protagonistes sont réunis auprès de la petite fille : le papa, comme le doudou.

Quoi qu'il en soit, Soleil a souhaité privilégier le traitement de la jalousie : « *voilà... et du coup j'ai pensé que peut-être effectivement heu ... comme le nounours et ben il est amoureux de sa petite fille ... je me suis dit ... pourquoi pas faire intervenir un autre homme* » (E5- 02 : 39), « *heu ... pour avoir une espèce de jalousie ... et du coup j'ai pensé au papa de la petite fille ... c'est Madame S* qui m'a dit mais oui en plus heu le papa de la petite fille les petites filles elles adorent leur papa ... c'est souvent leur premier amoureux tout ça ... et ben voilà du coup pourquoi pas ... c'est pourquoi que je dis dans ma nouvelle aussi qu'il dit un homme familier* » (E5- 02 : 50). « *Sa majesté le Moi* » se projette dans le texte et d'autres aspects étaieraient ce double niveau. Par exemple, le doudou et la petite fille sont assis tous les deux sur un banc comme Soleil et Nicolas devant la caméra de recherche. La fillette porte les cheveux longs sur le côté et se singularise par une fossette comme Soleil.

Soleil reconnaît l'apport de Nicolas (E5), mais pas de façon importante. Dénier ? Peut-être. Peut-être est-ce aussi une autre façon de concevoir le travail de création. Rappelons que pour Soleil, créer c'est croiser, dans les plantes, dans la recherche. Sa division serait-elle au travail ? Cette manière d'écrire à deux, serait-elle une façon de croiser et d'aider l'autre, en lien avec le désir qui ouvre l'imagination ?

1.3-L'après-coup

L'après-coup de Soleil constitue un moment réflexif fait d'incertitudes. Si le double-amour et la séparation forment bien l'enjeu de la nouvelle, elle se demande si un événement ancien ne serait pas à l'origine de cette nouvelle : « *ouais... donc heu je sais pas et heu peut-être que peut-être que ... peut-être que j'ai fait ça ... parce que je m'en souviens une fois heu j'avais été chez ma nounou ... et j'avais oublié mon doudou chez ma nounou ... et heu je m'étais assise dans mon lit et impossible de me faire dormir j'avais pas mon doudou j'arrivais pas à dormir ... du coup mon père ... il était sorti du travail super tard il est allé chez ma nounou ... prendre mon doudou ... il m'a ramené mon doudou à la maison ... sinon je dormais pas* » (AC - 21 : 56). On reconnaît des aspects de la nouvelle dans ce souvenir, avec un procédé d'inversion propre à l'inconscient : la souffrance passe du côté de l'enfant (Soleil-fille) au doudou. Petite, Soleil avait un doudou, un clown, très grand, pas un nounours, c'est son frère qui a un nounours en fait deux, en guise de doudou. Son père aussi a eu un doudou qui a beaucoup compté, bref tous sauf la mère. On apprendra que Soleil a toujours son doudou : « *ouais enfin je l'ai quasiment jamais quitté moi en fait encore (rire) c'est trop compliqué ... j'aime pas ha ! je peux pas ... genre je m'en sépare pendant longue période mais au bout d'un moment heu faut que... faut que ça revienne* » (AC- 33 : 21). Cependant, face à cette tension qui l'anime entre relation et séparation, elle envisage le départ « *parce que moi justement heu même si c'est ma famille je veux partir pour découvrir d'autres choses enfin je veux partir je veux faire mes propres expériences et tout* » (AC-41 : 35). Soleil confirme que la séparation est douloureuse. Elle choisit son objet : le père ... mais aussi le doudou. La séparation est un impossible à supporter. C'est son savoir intime. « *L'objet de la perte devient objet de l'écriture* » (Assoun, 1996, p.131).

Concernant son rapport au savoir et à l'écriture il a bougé. Soleil s'est beaucoup investie dans cette nouvelle : « parfois je me dis que c'était pas mal au final hein » (AC- 05 : 32). Aujourd'hui elle se sent plus forte, mais elle n'a pas retrouvé le même plaisir à écrire avec les exercices de type bac.

Soleil évoque pour la première fois la parfumerie comme orientation possible que permet aussi le BTS en anabiotec. Bien sûr on pense ici à l'odeur puante et bonne à la fois de son doudou qui apaise et relie à une arrière-scène refoulée. L'odeur ferait lien vers l'enfance la plus reculée. Alors en tant que sublimation, la parfumerie pourrait être un moyen de faire lien et de dépasser la douleur de la séparation.

L'arrière-scène sexuelle ou incestueuse nous renvoie à la fossette, fente féminine qui apparaît quand la fille sourit. « Chercheure : ton frère il a une fossette / Soleil : non / Chercheure : ton père il a une fossette ? / Soleil : non plus / Chercheure : ta mère ? / Soleil : bah mon père mon petit frère on a tous celle-là en commun mais après on l'a pas à la joue / Chercheure : ouais / Soleil : donc c'est vrai je sais pas » (AC- 26 : 34 à 26 : 45). Cette précision est délivrée en lieu et place de la question de la fossette de la mère, qui semble être occultée, comme elle occulte d'ailleurs la mère de la nouvelle. Est-ce une rivale ? Est-ce le grand mystère qui ne peut pas être vu ? A travers le motif de la fossette, c'est aussi la question sexuelle qui revient, en lien avec la situation amoureuse et oedipienne.

Quant à Nicolas , elle ne voit toujours pas en lui une aide majeure, même devant les images de la vidéo où il lui tend son carnet rouge dans lequel il note des idées. Nicolas est un ami depuis la recherche, mais un ami particulier : « Nicolas tout simplement lui déjà de base lui il est mystérieux ce gars on sait jamais ce qu'il pense Nicolas... enfin si » (AC- 18 : 22). Leur relation reste aussi un mystère et peut-être seule la nouvelle a pu répondre aux questions soulevées, et cela sans que les protagonistes en aient forcément une conscience nette.

L'écriture participerait de cette synergie créer-croiser-aider, qui semble également au cœur de son surnom et pseudonyme, signifiant-pour la recherche : « Chercheure : [soleyavu]⁹⁴ ... il est à toi ? / Soleil : et aux autres du coup... (rire)* / Chercheure : tu donnes ? / Soleil : même dans le nom de famille / Chercheure : ouais ? / Soleil : bah oui je suis tout le temps en train de d'essayer de donner aux autres donc / Chercheure : c'est vrai ?... c'est ça croiser ? / Soleil : peut-être je sais je sais pas (rire) » (AC-53 : 47 à 54 : 05). Ainsi irait son signifiant-maitre : don et joie.

Structurée par une famille, une relation amoureuse, et des amitiés fortes, Soleil est une jeune fille qui réussit scolairement et ne rencontre pas de difficultés dans l'écriture. Croiser, aider, créer forment un leitmotiv chez celle qui veut s'orienter dans la recherche en plantes médicinales. Pourtant l'épreuve de l'écriture s'avère délicate et le projet définitif du doudou arrive assez tardivement. L'aide de Nicolas sera conséquente. Par le motif du doudou, Soleil traiterait une palette riche de relations : à la mère via l'objet transitionnel, au père via la double lecture et aussi à Nicolas. Dans l'après-coup, Soleil révèle son attachement encore actuel à son doudou et le souvenir auquel cette nouvelle pourrait bien se rattacher. Tout en reconnaissant que « les petites filles elles adorent leur papa », Soleil estime que l'entraide a été mutuelle dans son binôme avec Nicolas, ce garçon « mystérieux ».

⁹⁴ Soleil a donné son autorisation pour la notation en API.

B-Nicolas

1-Le déjà-là : d'où Nicolas écrit-il ?

Deuxième fils d'une famille de trois, Nicolas se présente comme « *un sale gosse* » (E4- 11 : 35). C'est qu'il n'a pas aussi bien réussi sa scolarité que son frère aîné, mais lui a un projet déterminé : partir à l'étranger et faire un BTS avec les Compagnons du Devoir. Il évoque sa famille avec une mère très présente dans sa scolarité et aussi des tensions intrafamiliales importantes. Il se dit également « *feignant* » (E1). Au vu de son attitude, il est placé en internat en cinquième. Ce sera une étape marquante pour lui, loin de ses amis et de sa famille, qui l'obligera à cesser ses activités sportives. L'expérience de la séparation va l'éprouver : « *et c'est pour ça que je dis voilà ... faut pas ... ça arrive souvent donc faut pas le faire* » (E4- 16 : 13). Après hésitation, il entre en lycée professionnel section paysagisme. Ses parents ne sont pas de ce milieu, mais son père aime bien jardiner. La part créative du paysagisme lui plaît, un stage en Angleterre est prévu au lycée et après la formation, il poursuivra en BTS à l'étranger et parlera anglais. C'est déjà prévu avec sa famille. Nicolas cherche donc à partir, malgré sa crainte de la séparation. Il a acquis un enseignement de son expérience, éviter de trop s'attacher aux gens et risquer de souffrir, ne pas être nostalgique du passé.

Concernant son rapport au savoir, Nicolas préfère les disciplines humaines, l'anglais bien sûr, le français aussi où il n'éprouve pas de difficulté. C'est une matière où il doit produire quelque chose de lui et ne pas « *régurgiter ça en mode vomit hop sur une copie* » (E1- 12 : 05). Il aime écrire, est exigeant avec lui-même. La pression de la note et du temps l'angoisse et s'il est insatisfait, il peut jeter le texte écrit et ne rien rendre. Pourtant il récuse cet adjectif « *exigeant* » « *heu je suis un peu feignant mais si je peux faire les choses bien je vais vouloir les faire très bien mais sinon heu ça dépend du temps que j'ai en fait ... et de mon envie aussi* » (E1- 09 : 39 à 10 : 14). Il craint aussi le démarrage, opération délicate. Il doit trouver la bonne première phrase, une phrase qui lui plaît. Il se méfie de lui-même : de ses hors-sujet, de sa fantaisie, pourtant il fait preuve de jugement vis-à-vis des textes et des exercices. Mais un bon texte, nul ne peut dire ce que c'est, la subjectivité demeure et il est difficile de satisfaire autrui. Quoiqu'il en soit, il évite la planification, avance phrase après phrase et mène un travail de réécriture. Il apprécie travailler chez lui pour son ambiance calme de « *cocon* ». Et concernant l'oralisation des exercices, Nicolas semble profondément impacté par cette situation : le poids des autres, les élèves, et de l'Autre, Viviane. Il veut satisfaire son public, défend le registre familial et en même temps cherche la Loi, l'ordre symbolique en transgressant les exigences de Viviane. Il se rebelle vis-à-vis de l'Institution, joue avec l'enseignante et avoue à demi-mots sa mauvaise foi.

Concernant sa participation à la recherche, Nicolas viendra demander le papier de participation à la fin de la séance à Viviane, alors que Valéry un élève n'a pas estimé utile de distribuer le papier à son groupe d'amis. Ses motivations restent difficiles à cerner et Nicolas garde souvent une distance ironique dans les entretiens. Quant à son pseudonyme, on sait qu'il a choisi le prénom de son ami qui est le petit ami de Soleil. Il prend aussi sa place dans le binôme : « *pas fait exprès mais bon* » (E1- 07 : 06).

2-L'épreuve

Le texte rendu par Nicolas court sur le recto et le verso. Pour des questions de longueur et de lisibilité, j'ai dû séparer en deux blocs la première page rendue par Nicolas.

Test médicale :

Bientôt huit mois.

Huit mois que l'on vit ici, entre ces quatre murs, ma maladie et moi.

Jugée incurable par les hommes en blouse blanche.

Pourtant Dieu sait qu'ils ont tout essayés afin de guérir, mais en vain, rien à faire, mon état s'aggrave de jour en jour depuis maintenant quelques semaines, je suis condamnée.

Alors sans espoir je reste là, dans ma prison dorée, nourrie, logée mais captive, et déjà sans vie.

Et puis personne ne vient me rendre visite, car je n'ai ni famille ni ami.

Étant donné que je ne peux pas sortir de cette salle il m'est impossible de m'en faire, quant à mes parents ils sont morts, de la même maladie qui me ronge aujourd'hui.

Et puis de toute façon, c'est ici que j'ai vu le jour, ou devrais-je dire les néons car d'ici je ne vois pas la lumière du soleil, la solitude me pèse.

Ainsi je subis mon sort tragique, ces deux piqûres matin et soir, puis cette poudre immonde qu'ils diluent dans mon eau, la rendant imbuvable.

Mais quand est-ce que tout cela va-t-il finir ?!

Un matin deux hommes sont arrivés.

Ils étaient vêtus d'une blouse blanche sur laquelle était gravée une inscription verte et blanche dans le coin supérieur droit « Laboratoire Finaso ».

Tout deux portaient un badge qui comprenait une photo d'identité et un numéro de matricule suspendu autour de leur cou.

319

Le plus âgé devait avoir dans la cinquantaine, son visage était creusé de quelques rides et ses yeux noirs au regard perçant lui donnait un air autoritaire.

Il avançait droit devant lui sans dire un mot, ne laissant entendre sur son passage que le lourd bruit de ses pas résonants dans la pièce comme ceux du bourreau.

L'autre quant à lui devait avoir la vingtaine, je pouvais voir sur son visage comme un air de pitié. Il suivait son collègue à environ un pas d'écart en poussant un chariot de fer sur lequel se trouvait un registre, quelques dossiers, un sac poubelle, une multitude de petites fioles ainsi qu'une seringue. Ils s'arrêtèrent devant moi.

Le plus âgé pris la seringue puis la trempa dans une des fioles, remplissant celle-ci d'un liquide vert foncé.

Il la ressortit délicatement, mis deux petites tapes sur l'aiguille et dis à son collègue :

_ Prépare le matériel. On la passe à l'autopsie après la piqûre. dit-il en s'approchant de moi d'un pas de plus.

Le jeune répondit avec un air de pitié :

_ Vous êtes sûr que nous ne pouvions rien de faire de plus ? On a même pas tester le sérum H28, peut-être que ça marchera.

_ Et pour quoi faire ? Comme si c'était LE remède miracle. On a tout essayer, alors maintenant faisons notre travail. lui dit-il avec un ton d'amertume.

Il rétorquât, déçu, en me regardant droit dans les yeux :

_ C'est quand même triste d'en arriver là à cause d'un échec médical. J'aime pas faire ça, c'est quand même radicale comme solution.

_ Tu viens de le dire toi-même c'est une solution ! Et c'est bien la seule qu'il nous reste vu son état, alors laisse moi faire. Et puis cette pratique est courante ici alors il faudra t'y faire. s'exclama t'il, agacé par l'empathie ridicule de son jeune collègue.

320

_ C'est vrai, tu as raison. Faisons ce qu'on a à faire, de toute façon ce n'est pas nous qui allons en décider autrement. soupira t-il en ouvrant le sac.

Exactement !

Et je vois bien que moi non plus je n'ai pas mon mot à dire !

Mais qui cela intéresserait de savoir ce que je pense ?

Certes, mon corps est gravement malade mais à qui la faute ?

Et puis mon esprit ne l'est pas, je suis encore capable d'entendre et de penser alors pourquoi me donner la mort ?

Mais ça vous n'y pensez pas, qui m'en donnerait un, a moi, madame numéro 378, une simple souris de laboratoire.

2.1-Ecrire dans la classe de Viviane

Nicolas entame l'écriture individuelle sans difficulté. Il a plusieurs projets et écrit très rapidement son projet définitif, chez lui entre les deux premiers cours consacrés à l'écriture individuelle, sous la pression parentale. Il travaillera assez peu en classe, ne produira pas la deuxième nouvelle promise à Viviane et s'occupera de celle de Soleil.

Selon Viviane, Nicolas est différent de l'habitude, plus engagé dans son activité. Elle confie se reconnaître en lui et le reprend sévèrement, plus que les autres, peut-être. (cf. annexe 3). L'impact du binôme avec Soleil n'est pas négligeable non plus, en raison aussi de leur complicité grandissante. Nicolas positionne leur binôme dans une relation sadique : secrétaire/ chef, qui va se renverser en une relation masochiste : Soleil autoritaire et protectrice comme une « mère » (C6- 24 : 50) /fils. (cf. annexe 6).

Nicolas suit les caractéristiques de l'institutionnalisation du savoir ainsi que que les critères de l'évaluation de Viviane : il produit bien une nouvelle à chute avec sa pause descriptive et un dialogue. Sa double lecture fonctionne et la surprise est au rendez-vous : il ne s'agit pas d'une malade en soins palliatifs atteint d'une pathologie héréditaire, mais d'une souris de laboratoire.

Concernant l'adresse, l'affaire est complexe. A qui s'adresse-t-il quand il écrit cette nouvelle ? A Viviane ou à lui ? « *pour moi parce que ça me fait plaisir mais aussi enfin ... pour elle je vois pas pourquoi je travaillerai pour elle mais heu ... étant donné que c'est moi qui suis noté donc heu* » (E4- 07 : 33). Ecrire à soi-même, c'est avoir logé l'Autre en soi, cet Autre qui évalue. La notation assujettit et s'immisce partout. A la classe ou à Viviane ? On se rappelle que l'oralisation pousse Nicolas à satisfaire les autres en utilisant le registre familier qui déplaît à Viviane. A Viviane ou à sa mère ? Nicolas lui fait lire ses textes et écoute ses conseils qui entrent en compétition avec ceux de Viviane. Nicolas écrit aussi pour avoir la paix avec ses parents qui l'ont contraint à écrire à la suite du cours 4. Si l'avis des autres est fondamental, Nicolas s'adresse à l'Autre et son personnage intérieur semble bien présent.

2.2-Conversion didactique de Nicolas : « *Alors sans espoir je reste là, dans ma prison dorée* »

Avec Nicolas il n'y a pas une, mais des conversions didactiques, à commencer par le texte de Soleil auquel il contribue. Veux-tu de moi-doudou ? Avec les jeux de projections et d'identification, Nicolas interrogerait Soleil en sous-texte. Au vu de sa relation forte avec sa mère, il peut aussi réactualiser la question œdipienne à travers le personnage de la petite fille qui s'occupe de son doudou comme une petite maman et Soleil qui est comme « *ma mère* » (C6- 24 : 50) selon lui.

Au sujet de sa nouvelle « Test médicale », il semble y avoir une succession de conversions didactiques liées aux projets antérieurs envisagés par Nicolas, projets qui partagent des ressemblances : disparition d'un héros solitaire, volonté d'être quelqu'un, révolte, lieu d'enfermement, etc. Autant de métamorphoses qui cherchent la forme la meilleure - ce sera le projet de la souris - pour traiter la tension attachement/séparation et la question identitaire, traces de sa division. Le projet du schizo marquerait un virage dans ses diverses conversions. Nicolas imagine un narrateur accueillant un colocataire avec qui la relation se dégrade jusqu'au

jour où celui-ci part et le héros-narrateur guérit alors de sa schizophrénie. Deux éléments sont trouvés : la maladie et le double, pour fondre en un seul dans une énième conversion, celle du projet de la souris. Le topos de la maladie va se métamorphoser en maladie physique dans le projet de la souris. Et le topos du double se transforme en figure de style : la personnification de la maladie.

Dans ce projet final, la discorde familiale décrite par Nicolas serait convertie en maladie qui ronge l'ensemble de la famille. L'attachement est littéralement toxique et la séparation impossible, la souris est enfermée dans une « *prison dorée* ». La tonalité de la nouvelle est funeste.

3-L'après-coup

Nicolas est très pessimiste. Il s'inquiète du baccalauréat qui arrive et il n'a pas fini son rapport de stage. Quand il relit sa nouvelle, il lui voit plein de défauts. Et elle est triste selon lui et ses parents, mais elle reflète sa vision des choses qu'il explicite. La société maltraite les animaux, que Nicolas enclin à l'empathie, considère comme des égaux. Il estime également qu'elle prive de liberté. Dans le même esprit, Nicolas n'aime pas le traintrain de la vie et considère dangereuse, voire criminelle, la répétition des gestes qui peut confiner à un conditionnement et une perte de l'autonomie. Ainsi, il juge l'apprentissage, comme une entrave à la liberté individuelle, et l'école, dangereuse. A ce sujet il évoque même les jeunesse hitlériennes. En même temps, c'est un lieu de rencontre, et donc d'ouverture aux autres, assez peu fréquent dans la vie. Son rapport à l'institution est donc ambivalent.

La famille est considérée avec la même ambivalence. On ne la choisit pas. Des enfants n'aiment pas leurs parents. Cependant, s'il est très dur de vivre avec des gens qu'on n'apprécie pas, continuer de guerroyer avec est impossible car « *on se détruit quoi...* » (AC- 40 : 32) continue-t-il de façon générale.

Quid du BTS et du départ en Angleterre s'il n'obtient pas le bac ? Nicolas explique qu'il trouvera quelque chose à faire, qu'il ne deviendra pas « *SDF sous un pont* » (AC- 35 : 22). Il envisage une année sabbatique avec des stages pour retenter le baccalauréat ensuite. Tant pis pour le projet en Angleterre, il en fait un regret modéré à la mesure de son investissement : ne pas travailler à l'école permet de ne pas regretter l'échec au bac et les études en Angleterre ensuite. Pour éviter « *un gros coup au moral* » (AC- 37 : 58), il vaut mieux laisser faire sans s'investir. Finalement s'il refuse de se séparer, il refuse aussi de s'attacher, notamment à ses projets. La fuite semble être la position choisie.

Pourtant Nicolas envisage aussi la vie de façon positive. Le bonheur passe par le voyage qui permet de découvrir et éviter le traintrain. Mais son discours reste ambigu en évoquant le mode de vie gitan. Entre bouger et se poser, entre rencontrer l'autre et rester en communauté et donc peut-être entre quitter sa famille et rester, ainsi flotte son propos.

Pour revenir sur son binôme avec Soleil, il dit avoir apprécié cette collaboration, mais il préfère travailler seul, comme c'était le cas avant la recherche. Les discussions avec elle ont été source de plaisir et réellement liées au français. Mais Nicolas explique que cela ne l'a pas remis en question, parce que « *bon ça c'est juste moi qui est feignant mais heu* » (AC- 07 : 23 à 07 : 24). S'agit-il d'une certaine inertie derrière la fainéantise ? Nicolas

donnerait son premier jet, sans vouloir trop s'investir pour ne pas être déçu, pourtant il a auparavant précisé avoir beaucoup retravaillé cette nouvelle. De même l'affection pour Soleil semble avortée.

Cependant, quelque chose ne s'éteint pas, une certaine révolte. L'oralisation de sa nouvelle durant l'après-coup présente énormément d'écarts : 46. Cette nouvelle version du texte revient sur la tension attachement/séparation. « *dans ma prison dorée* » est mal lu et remplacé par « *dans ma maison dorée* ». Le laboratoire mortifère devient la maison de la souris. Cette oralisation revivifie également la pertinence de la rébellion du JE-souris.

Si Nicolas a un jugement très négatif de son texte, il reconnaît avoir eu beaucoup de plaisir à écrire, parce qu'il ne le fait pas souvent et parce que cela participe de la création, domaine dans lequel il se sent bien. Son rapport au savoir et à l'institution construit aussi son rapport à l'écrit. Nicolas a besoin de stimulation dans le savoir en général, comme en français. Il ne semble pas s'agir d'une reconnaissance, essentiellement liée au groupe qui pourtant peut compter on l'a vue (C2), mais plutôt de la nécessité d'un lien spécifique à l'enseignant qui reconnaisse sa singularité et sa compétence : « *juste la manière du prof heu apporter ça à l'élève* », quelque chose qui relève du contrat différentiel. Son rapport à l'écrit fonctionne, dans du plaisir - certes ambivalent pour l'écriture -, mais pas autant pour la lecture, particulièrement pour la lecture académique, cautionnée par la société et « *l'éducation* », soit l'institution. Cela reste pour lui une question de pouvoir, institutionnel là encore. Entre s'attacher et se séparer, comment exister dans un groupe, une institution sans être tué à petit feu ? Les traces de la division semblent perdurer. Peut-être alors comme le contrat différentiel de Viviane, la recherche a été une façon de sortir du traintrain et d'être écouté de façon plus singulière ?

323

Nicolas est le « sale gosse » de la famille, un « feignant » aussi. Il a pour projet de partir à l'étranger finir ses études et parler anglais. Il s'agira alors de se séparer et il sait un peu comment y faire pour ne plus souffrir de l'attachement. Volontiers rebelle à l'institution, il aime écrire et ne rencontre aucune difficulté durant l'écriture de la nouvelle, hormis celle de choisir parmi ses diverses idées. Il écrit très tôt sa nouvelle, chez lui, contraint par ses parents. Sa mère le suit de près et il écoute son jugement. Au lieu de finir la réécriture de sa nouvelle, il s'attache à sa complicité avec Soleil et l'aide à écrire la sienne, faisant de celle-ci une conversion didactique en soi, le doudou questionnant peut-être leur relation. Quant à sa nouvelle « Test médicale », elle traite de la toxicité des liens familiaux à travers l'euthanasie d'une souris de laboratoire. Entre s'attacher et se séparer, y a-t-il une place pour vivre heureux ? Le pessimisme de la nouvelle ne semble pas contredit par la façon de penser assez sombre de Nicolas.

C-Rapprochements

Qu'est-ce qui semble sinon commun, du moins proche entre les quatre cas ? Je vais présenter certains rapprochements entre les élèves et leur écriture, en termes de savoir(s) aussi.

1-La nature un topos récurrent

Hormis Soleil, les trois autres élèves évoquent le milieu naturel avec sympathie dans leur nouvelle. Nicolas montre une souris broyée par le progrès, Luc donne une place large aux arbres, au chien-loup et Blow à l'eau. La section horticulture-paysagisme peut expliquer cet attrait. C'est finalement une sensibilité commune qui

apparaît ici dans un genre littéraire. « *Pour Bakhtine et Lotman, l'organisation de l'espace fictionnel est spéculaire de la vision du monde qui s'y rattache. Le texte littéraire — plus qu'il ne récupère fidèlement le modèle spatial à partir duquel la réalité est construite — le transforme et le transpose poétiquement* » rappelle Ziethen (2013). Quid de l'impact didactique ? En réfléchissant sur la notion de genre selon Bakhtine, Dupont montre que « *Considérer la double détermination du genre, externe, relative à ses conditions de production ; et interne, par rapport à la production relativement stable d'énoncés, conduit à envisager l'activité langagière dans une problématique intégratrice en relation avec la sphère scolaire et les sphères disciplinaires, chaque champ disciplinaire pouvant produire ses propres genres et des manières de les parler. L'élaboration de ces genres scolaires disciplinaires conduirait le groupe classe à construire une vision concordante du monde et des contextes langagiers, ce que l'on peut renvoyer à la constitution d'une communauté discursive, telle que définie par Bernié (2002), qui est donnée à lire et à interpréter.* » (Dupont, 2010, p. 122). Cette section horticulture-paysagisme enseigne l'écologie et chacun des quatre élèves a montré une volonté de défendre la nature. L'écriture de la nouvelle – ici exercice scolaire et genre scolaire par l'intégration de savoirs obligatoires : le dialogue, la description notamment, est un lieu construisant cette « *vision concordante du monde* » et constituant une « *communauté discursive* ».

2-La création

Les quatre élèves avouent aimer écrire, à des degrés divers. Dans l'ensemble, leur rapport à l'écriture est teinté de plaisir. Luc et Blow ont même une activité extrascolaire d'écriture. Peut-être est-ce encore une fois lié aux deux sections horticulture et aménagement paysager, attirant des élèves proches de la création. Selon Nicolas, l'aménagement paysager ne demande pas des compétences littéraires ou mathématiques, mais « *au niveau heu artistique créatif oui* » (E1- 01 : 49). L'écriture extrascolaire de Luc dépasse le cadre de la simple écriture : il faut préparer le plateau et ses figurines (E2- 03 : 47 à 04 : 41). Il faut imaginer le scénario et Blow précise qu'il s'agit davantage de fiches techniques à créer pour les personnages (AC-02 : 33). Pour Soleil, la création irrigue sa démarche : plante, danse, théâtre.

3-L'effet binôme

L'effet binôme perdure dans l'écriture individuelle chez les quatre élèves. Il semble que la dimension sado-masochiste inhérente à la dyade agirait encore dans l'écriture de la nouvelle, sans parvenir à être totalement diluée par la solitude de l'exercice.

Dans le binôme de Nicolas et Soleil, la complicité affective aboutit à une entraide. L'aide disciplinaire de Nicolas à Soleil est importante, même si elle l'a aussi beaucoup encouragé. De plus, le rapport de soumission/domination s'inverse durant la séquence. De « *secrétaire* », elle devient comme la « *mère* » de Nicolas et prend des positions plus autoritaires, tout en restant dans un mode humoristique : « *Nicolas se penche sur l'écran de Soleil / Soleil : tourne les yeux / Nicolas rit et se remet sur sa chaise. Blow et Luc tentent de regarder l'écran / Soleil : cassez-vous (en plaisantant) ... vivez votre truc / Nicolas : ah ben moi si j'avais fini / Soleil : oui bah relis-là pour voir si y a pas des fautes / Nicolas : on dirait ma mère / Soleil rit et Nicolas sort sa trousse.* » (C6- 24 : 31 à 24 : 50).

Quant à Blow et Luc, il semble que se joue une sorte de course au trash dont Luc voudrait aussi avoir un peu la paternité, même s'il aime les écritures plus réservées. Lorsqu'il aura trouvé son projet et se sera aussi trouvé en tant qu'auteur, il va sadiser Blow également sous le mode humoristique, en le dévirilisant : « *Luc à X : non mais c'est c'est c'est bon... mais non non ... (en embêtant Blow et en lui caressant la tête exagérément) t'es une fille très sexy* » (E6- 01 : 31 : 27). L'épreuve de l'écriture va être le moyen pour Luc de développer ce qui n'appartient qu'à lui, soit GOT et Blow gardera la prérogative sur le trash. Le mouvement sadique de Luc est un moyen de sortir de l'ombre et en faire payer le prix à l'autre. Selon Freud il y a toujours une part de crime dans la création littéraire, châtrer l'idole peut en être un.

4-L'oralisation de l'écrit

L'oralisation des textes en classe modifie la nature de l'exercice d'écriture, en mettant le sujet en face du public de la classe. Cette situation construit le sujet didactique qui produit un discours en dialectisant la Loi et le Ça, par un double-mouvement entre deux territoires (cf. annexe 5).

Ce phénomène a été particulièrement visible chez Nicolas. Durant les exercices écrits des trois premiers cours de la séquence, il écrit en fonction de la classe devant laquelle il sait qu'il va lire son texte. Le statut d'écrit oralisé, l'amène à utiliser un registre familier notamment, à l'encontre de la demande de Viviane. Son écriture oscille alors entre le registre de l'Imaginaire, la satisfaction du ça, lors de l'adresse à l'autre de la classe et le Symbolique, la satisfaction du surmoi et l'Autre, qu'incarne Viviane. Pour autant quand démarre l'écriture individuelle, cette dimension disparaît. Nicolas ne cherche plus à utiliser le registre familier par exemple. L'adresse à l'Autre tend à prendre le pas. Nicolas oublie peut-être la possibilité qu'il doive lire à haute voix ce texte, la longueur et la durée du travail y sont peut-être pour quelque chose dans l'atténuation de cet effet.

Expression orale	Expression écrite
Destinataire : autre	Destinataire : Autre
Groupe	Solitude
Ça	Surmoi
L'Imaginaire	Le Symbolique

39 tableau comparatif expressions orale/écrite.

325

5-Emotions

5.1-Engagement intense dans la tâche

Durant l'épreuve, les quatre élèves se sont investis fortement dans la tâche d'écriture. Une certaine euphorie caractérise sa réalisation. Soleil, Nicolas et Luc parlent d'écriture faite d'un trait une fois l'idée fixée. L'angoisse est à la hauteur de cet investissement chez Soleil et Luc, quand ils rencontrent des difficultés à écrire. Seul Blow semble adopter une attitude plus sereine. En même temps, il évoque l'écriture de cette nouvelle comme un pari qu'il se donne, écrire moins « trash », ce qui n'est pas un mince engagement de sa part. Globalement on pourrait dire qu'il y a davantage de proximité dans l'écriture que dans la lecture⁹⁵.

⁹⁵ Le genre semble dicter les lectures : heroic fantasy chez Nicolas et Luc, mangas chez Blow, roman sentimental chez Soleil. On souligne l'impact de l'univers d'heroic fantasy, y compris dans l'écriture.

5.2-La note et le temps

Le temps est un facteur majeur dans l'écriture. Soleil et Nicolas s'inquiètent du démarrage. « *oui ...oui oui... bon j'ai du mal à démarrer [...] on sait ce qu'on veut faire ... on a... on met du temps à trouver le début à chaque fois* » (Soleil-E4- 07 : 05), explique Soleil, et Nicolas peut même se bloquer et jeter ce qu'il a écrit quand il voit que le temps passe trop vite. Il fait d'ailleurs le lien avec la note qui reste pour lui une grande pression et peut devenir inhibitrice : « *voilà et beh du coup bah là plus je stresse plus je vais pas trouver le début* » (Nicolas-E6- 08 : 25). Soleil a aussi ressenti la note comme source d'inquiétude (Soleil-E5- 00 : 41).

Luc et Blow semblent plus détachés de cette note, pour autant le temps qui avançait a inquiété Luc (Luc-E6- 27 : 17 à 27 : 29).

5.3-L'avancement

L'avancement dans l'écriture explique en partie cette inquiétude. Soleil et Luc trouvent assez tard leur projet définitif, puis ensuite tout s'enchaîne très vite. Les élèves avancent à des cadences particulières. Nicolas écrit d'un jet et très vite, sous la pression parentale et Blow va avancer avec davantage de sérénité jusqu'au bout. Ils n'ont pas de problème à trouver leur idée, Nicolas doit même choisir parmi ses divers projets.

	Luc	Blow	Soleil	Nicolas
Cours 4	A la minute 23 : « moi j'ai pas d'idée ». (C4-23 : 36) Travaille seul ne veut montrer le texte à personne a deux idées liées à <i>Game of Thrones</i> , sous forme de prises de notes.	Travaille seul en silence a déjà dit à plusieurs reprises qu'il veut changer. Il écrit une demi-page de prise de notes et une demi page de texte sur le projet de la goutte d'eau.	A la minute 23 : « moi j'ai pas d'idée ». (C4-23 : 32) Projet de dispute au théâtre. Elle écrit une prise de notes et un texte (moitié de page) sur une page.	A trois idées en tête : l'arbre, la souris et le schizo. Il promet qu'il écrira deux nouvelles.
Entre les cours	A une 3 ^{ème} idée avec le vendeur de savon.		Le 9 mai, elle n'a pas encore trouvé le texte de théâtre.	Il écrit par défi avec ses parents une nouvelle, projet de la souris.
Cours 5	Il a écrit 2 pages sur un des épisodes de GOT : la mort de Jon. Viviane lui dit que ça ne va pas.	Il avance	Nouveau projet sur le doudou : elle a écrit 2 pages	Il retravaille son texte.
Entre les cours	La veille du cours 6, Luc trouve son idée : le fan de GOT, et l'écrit entre 18h et 19h.			Il a retravaillé beaucoup dit-il.
Cours 6	Luc fait lire à Soleil puis Nicolas, ensuite à Viviane qui valide. Il est content et n'écrit plus de la séance. Il s'agite.	Il avance encore.	Elle tape le texte, corrige les fautes et trouve le titre.	Il avance peu. Il tape son texte à la moitié du cours, quand Soleil lui prête son ordinateur. Il n'écrit pas de deuxième nouvelle.
Lendemain	Texte à peu près identique avec le titre trouvé.	Texte à peu près identique avec le titre trouvé.	Texte à peu près identique.	Texte à peu près identique avec titre choisi.

40 tableau d'avancement des élèves dans l'écriture.

On remarque que ce qui compte, c'est que le texte dont l'idée plait soit écrit, même s'il n'est pas fini, c'est-à-dire pas retravaillé, ainsi Nicolas et Luc tarderont à l'achever. Ce moment d'accouchement du texte est rapide chez Soleil, Nicolas et Luc, c'est le saisissement créateur de Anzieu.

L'extérieur de la classe compte aussi. Nicolas avance majoritairement chez lui, parce que ses parents l'y obligent, et aussi parce qu'il aime l'ambiance « *cocon* » (E6- 07 : 48) pour écrire. Luc écrira le premier jet de son projet définitif chez lui également. La temporalité de son écriture semblerait également en lien avec la diffusion de GOT.

5.4-Modification du milieu par la recherche

Il me semble qu'il y a eu un effet d'engagement fort dans l'écriture en raison de la recherche qui les pousserait à se surpasser. En acceptant de participer à la recherche, il ne s'agirait pas d'une volonté de montrer sa réussite, mais tout au moins d'une volonté de ne pas montrer son échec. Ils étaient partis pour réussir, même si Nicolas déprécie sa nouvelle. Soleil, Nicolas et Luc n'ont pas de difficultés au départ et ne craignent pas l'échec. Blow cherche à changer et aurait instrumentalisé la recherche à cet effet, en étayant son changement par les entretiens cliniques.

En faisant venir à elle des sujets prêts à s'engager fortement, la recherche modifie le milieu et en observe une partie d'un tout hétérogène.

5.5-Rapport à la nouvelle dans l'après-coup.

Dans l'après-coup, Soleil, Luc et Blow sont contents de leur nouvelle, voire même très satisfaits. Seul Nicolas la relit en y voyant plein de défauts. Les quatre textes sont de réelles nouvelles à chute. On peut affirmer qu'en cela, les élèves ont réussi l'exercice, y compris Nicolas, dont le jugement littéraire peut être très pertinent. Pourquoi ne le voit-il pas ? Ce n'est peut-être pas seulement la qualité littéraire qui s'exprime dans l'après-coup, mais aussi quelque chose qui relèverait de l'estime de soi. Nicolas traverse une période pessimiste, il est inquiet quant au baccalauréat à venir, son rapport de stage n'est pas terminé et la moyenne de son contrôle continu n'est pas très bonne. Les trois autres élèves sont sereins, face à l'arrivée du bac, et face à leur orientation future. L'avenir donnera raison à tous. Soleil, Luc et Blow seront reçus au baccalauréat et Nicolas sera recalé.

J'ajouterai que cette séquence a eu un grand impact pour Blow et Luc. Blow déclare avoir pris de l'assurance en écriture et Luc s'est rassuré dans ce domaine avec la réussite de sa nouvelle (que la bonne note confirme selon lui). Ils sont passés de l'écriture extrascolaire en groupe à des projets d'écriture individuelle, d'où l'on peut constater l'efficacité didactique de la séquence pour eux deux.

6-Le personnage intérieur et l'adresse

Les quatre élèves ont une adresse construite à l'Autre. C'est qu'à leur âge, adolescent, ils ont une pratique d'écriture travaillée depuis longtemps qui a su élaborer cet Autre à l'écrit.

Concernant le personnage intérieur et au vu des traces dont nous disposons, l'écriture serait passée chez Luc par un travail sur celui-ci. L'étape du vendeur de savon a pu être un moyen de tuer le père et de réorganiser une figure plus clémente. On a vu aussi que la blague de Luc au sujet de Blow « sexy » peut témoigner de ce mécanisme de reconfiguration intérieure, afin de s'autoriser et « s'auteuriser », face à Blow auteur trash.

On a peut-être une trace de travail sur l'adresse chez Soleil, lorsqu'elle songe au projet d'une dispute père/fille, permettant d'envisager sa propre agressivité à son père, notamment dans le contexte oedipien. Le père reste celui qui confisque la mère par sa relation amoureuse avec elle. A-t-elle reconfiguré la figure intérieure, avec un surmoi moins exigeant ? On n'a pas assez d'éléments pour en dire davantage.

Quant à Bow et Nicolas, on ne décèle pas de travail de reconfiguration du personnage intérieur durant cette écriture.

Divers rapprochements peuvent se faire entre les quatre élèves. La section horticulture et aménagement paysager ne semblent pas étrangère à la constitution d'un monde préoccupé par la nature et à un attrait pour la création. D'autres paramètres interfèrent aussi dans l'écriture : davantage la synergie du binôme que l'oralisation. Les quatre élèves se sont engagés fortement dans l'écriture. La note et le temps limité ont été une pression conséquente pour beaucoup. Mais ils ont adopté des rythmes d'écriture singuliers, face à l'idée de la nouvelle, difficile à trouver pour Luc et Soleil, assez facile pour Nicolas et abordée avec ténacité et sérénité pour Blow. Certains semblent avoir dû reconfigurer leur personnage intérieur pour accéder à l'écriture de leur souhait, notamment Luc.

7-Savoirs disciplinaires

Venons-en maintenant aux savoirs en jeu, à commencer par le savoir disciplinaire. Le contrat didactique a été rempli. Les élèves ont produit des nouvelles à chute qui ne sont pas produites au hasard, ils ont réfléchi en conscience aux savoirs exigés : titre, description, dialogue, temps... Les quatre nouvelles offrent chacune, une chute réellement surprenante et une double lecture qui fonctionne. En s'autorisant un jugement ici, on peut parler de quatre productions de qualité. L'apprentissage d'un savoir-écrire une nouvelle à chute semble donc réussi, en termes de production comme de savoirs disciplinaires, et ce savoir-écrire peut être potentiellement réactualisé avec succès dans une autre nouvelle.

8-Démarche didactique

Je voudrais faire un point sur l'attitude des quatre élèves vis-à-vis de la démarche didactique de l'enseignante et propose au milieu un tableau récapitulatif.

Viviane présente un contrat didactique – écrire une nouvelle à chute - accepté par les quatre élèves. Elle institutionnalisera longuement le savoir acquis dans la première partie de la séquence. Autrement dit elle donne un savoir sur la nouvelle à chute qui lui est singulier, cela participe de sa conversion didactique. Je rappelle qu'elle ne donne pas de grille critériée de notation, conséquence peut-être de cette longue institutionnalisation du savoir.

Durant l'écriture de la nouvelle à chute, elle prévoit d'intervenir de deux façons : primo par des interactions verbales avec les élèves à volonté pour discuter des questions/choix littéraires, deuxio par une seule lecture

du texte en vue de donner son aval pour la double lecture. Les discussions nourrissent les projets de chacun des quatre élèves qui écoutent et suivent ces remarques, même Nicolas le plus rebelle des quatre.

	Blow	Luc	Soleil	Nicolas
contrat didactique :	<p>Rédiger une nouvelle à chute : contrat rempli (avec certaines ruptures de contrat au sens de Brousseau). Qualité littéraire des quatre textes.</p> <p>savoir conscientisé : intention consciente d'écrire la nouvelle avec les caractéristiques de l'institutionnalisation de Viviane, à savoir schéma narratif, temps verbaux, dialogue, description, chute et double-lecture. + Présence de ces caractéristiques dans le texte : maîtrise manifeste dans cette nouvelle.</p> <p>On peut supposer que ce savoir est transposable dans une autre nouvelle. orthographe : un savoir pas totalement acquis et pas corrigée seul.</p>			
geste professionnel : le non de Viviane		Le non réitéré de Viviane permet à Luc de sortir de l'impasse.	Les conseils sur le projet de dispute au théâtre permettent à Soleil de sortir de l'impasse.	
contrat didactique différentiel	De son propre chef, Viviane corrige les fautes d'orthographe , malgré son contrat d'évaluation. Blow laisse faire.			Elle propose à Nicolas d'écrire deux nouvelles alors qu'il a deux idées. Nicolas n'en écrira qu'une (sans compter l'appui à Soleil).
Transposition ascendante	Non Blow montre tardivement son texte.	Non	Oui avec les trois garçons et particulièrement avec Nicolas collaborateur de sa nouvelle.	Oui au démarrage avec Soleil

41tableau de l'attitude des élèves vis-à-vis de la démarche didactique de Viviane.

Durant ce temps d'écriture, elle a un geste professionnel fort de « non » qui va permettre à Soleil et Luc de sortir de l'impasse. Au sujet du projet de dispute théâtrale de Soleil, Viviane revient constamment sur la nécessité d'utiliser un vrai texte de théâtre - réel, non fictif - de sorte que le public le reconnaisse. Ne parvenant pas à maîtriser cette contrainte, Soleil abandonnera ce projet au profit de celui du doudou.

Ce non sera plus ferme avec Luc et ses deux projets de récits de GOT. Le non ferme de Viviane va permettre à Luc de rebondir et trouver son projet définitif : «*Viviane : il faut que tu inventes... toi tu me racontes des films ... je veux pas moi que tu me racontes des trucs qui existent* »(C5- 01 : 03 : 00). A la dimension quasi castratrice du non, va répondre le projet un peu vengeur de Luc : : «*Luc : du coup la prof elle va être là elle va faire il me parle encore de Game of Thrones et tout en fait... au final elle va dire ah non*» (Luc-E5-02 : 00).

Le contrat didactique tel que défini par Viviane va être amendé par divers contrats différentiels. Viviane attend de Nicolas deux nouvelles. Il en écrit une seule, et un peu une deuxième par sa collaboration à celle de Soleil, mais Viviane n'en a pas connaissance. Elle établit aussi un autre contrat différentiel avec Blow en matière

d'orthographe. Alors qu'elle répète qu'elle ne lira qu'une fois chaque élève et veut qu'il corrige seul l'orthographe, elle viendra lire Blow davantage, corrigera elle-même son texte, à la main, sans sa demande. Ce contrat différentiel au sujet de l'orthographe qui demeure un problème important pour Blow est peut-être pré-existant à cette séquence.

La question de la correction individuelle de l'orthographe peut être élargie à Nicolas et Soleil, qui se font aider en partie. De même on apprend dans l'après-coup que la mère de Luc a corrigé ses fautes. Cette question de la correction de l'orthographe peut être élargie à la notion d'individualisme : les élèves font lire leurs nouvelles aux autres : mère, ami(e), entendent leurs commentaires et en prennent compte le cas échéant (Nicolas le fera). C'est sûrement le point du contrat didactique qui a peu été respecté.

Enfin, il y va aussi d'une transposition ascendante, particulièrement chez Soleil. Ce sont ses discussions avec Nicolas qui lui permettent de faire ses choix et d'écrire au fur et à mesure sa nouvelle. Le savoir-écrire est progressivement acquis dans un mouvement ascendant des élèves vers le savoir.

9-Conversion didactique

9.1-Mes questions de recherche

La division du sujet interfère-t-elle dans la situation d'apprentissage de l'écriture de fiction ? L'apprentissage de l'écriture de fiction implique-t-il un investissement personnel de nature psychique en lien avec la division du sujet ? Si oui, comment celui-ci permet-il de construire le savoir-écrire ? Autrement dit comment s'articule-t-il avec le concept de conversion didactique ? Telles ont été mes questions de recherche. Pour y répondre, je propose un tableau reprenant chacun des cas observés.

330

42 tableau récapitulatif des 4 conversions didactiques

	Nouvelle	Un investissement personnel de nature psychique	Qui relèverait de la division du sujet	Permettrait la construction du savoir-écrire : c'est une conversion didactique
Soleil	« Inséparables »	Perte du doudou durant l'enfance, et donc perte du lien créé par l'objet transitionnel.	Tension entre solitude et relation à l'autre.	Le travail psychique sur cette tension (entre autres avec le complexe d'œdipe) donne matière à l'écriture au travers du topos du doudou perdu et de sa retrouvaille comme moteur de la nouvelle à chute.
Nicolas	« Teste médicale »	Sentiment de souffrance et de manque d'épanouissement dans une famille qu'il aime.	Tension entre séparation et attachement.	Le travail psychique sur cette tension donne matière à l'écriture au travers du topos de la souris de laboratoire dans sa prison dorée et de sa maladie et mort comme moteur de la nouvelle à chute.
Blow	« Doroppu »	Enfance douloureuse entachée de perte, de mort et de culpabilité.	Tension entre jouissance et pulsion de mort.	Le travail psychique sur cette tension donne matière à l'écriture au travers du topos de la goutte d'eau et de sa chute dans l'océan parmi les siens comme moteur de la nouvelle à chute.

Luc	« La Promenade Arrive !/ Promenade is Coming »	Intérêt pour le jardin dans l'orientation et la maison familiale, passion pour GOT, souvenir d'enfance de balades familiales en forêt à la montagne l'hiver, et donc désir d'inscription dans la lignée en tant qu'individu.	Tension entre être soi-même et être fidèle à autrui.	Le travail psychique sur cette tension donne matière à l'écriture au travers de la destinée de Jon de GOT, fils bâtard gardien du mur, et du petit garçon jouant à GOT comme moteur de la nouvelle à chute.
-----	--	---	--	---

On peut donc repérer un investissement personnel, c'est-à-dire en lien avec la vie du sujet : perte du doudou, famille, enfance, jardin/maison/orientation, dont la nature nature psychique est surlignée en gras. Cet investissement personnel est marqué ou non par un événement personnel : décès, souvenir, balade. Il relève d'une tension, trace de la division du sujet et de son manque à être, moteur du désir. L'écriture met au travail le sujet psychiquement, et aboutit à un texte portant en filigrane cette division. Ce phénomène chez l'élève serait donc semblable à celui de l'écrivain, ainsi que le montre Freud et ce qu'on a pu voir avec Perec. Il apparaîtrait que l'acte d'écriture de fiction, imaginaire et créatif est anthropologiquement en lien avec cette division. Cela soutiendrait « la conviction qu'écrivain ou élève, le sujet scripteur s'implique avec un engagement similaire et que ce qui s'y joue est du même ordre, malgré la diversité des formes et des contextes. » (Doquet, 2013, p.46), même si « se font jour différents paramètres de l'écriture scolaire » (Doquet, 2013, p.50). La division du sujet interférerait donc dans l'apprentissage de l'écriture de fiction, en tant qu'acte d'écriture. (On ne parle pas de la dimension de lecture dans l'apprentissage d'écriture ici.)

331

9.2-Le cas particulier de Blow : deux conversions didactiques fondamentalement différentes

On a parlé avec Nicolas de conversions didactiques multiples ; cependant elles concourent toutes au même savoir intime : la toxicité de l'attachement et la séparation difficile. Ce n'est pas le cas de Blow, on peut repérer chez lui deux écritures différentes et deux savoirs intimes différents.

Avec la totalité de la séquence et donc en prenant en compte les exercices des premiers cours de la séquence, on voit qu'il a deux manières d'écrire : l'écriture trash des exercices courts et l'écriture douce de la nouvelle, et il a donc deux conversions didactiques. La première serait une conversion sous le mode sadique défensif avec cette façon trash d'écrire et des contenus sombres : mort, violence, etc. La seconde serait une conversion dépassant cette problématique sadomasochiste : on peut exister sans souffrir, ni agresser. L'écriture devient douce et le contenu heureux : le parachutiste saute sans s'écraser et la goutte d'eau revient parmi les siens. Il semble avoir pensé autrement la répétition de la scène traumatique et lui avoir imaginé une autre issue, plus favorable. Ainsi il y a deux savoirs intimes différents : le premier pessimiste et le second, celui de la nouvelle nettement plus optimiste, quant à la possibilité de retrouver les siens et de jouir de la vie.

10-Savoir social

« Si l'éducation peut être définie comme la socialisation de la psyché et si le rapport au savoir peut être envisagé comme le processus de production d'un savoir appris et selon ce que l'histoire psychosociale autorise, alors les études du rapport

au savoir consisteraient à comprendre les modalités par lesquelles un sujet passe du savoir/ne pas savoir du désir de l'autre, à une socialisation par les savoirs. » (Beillerot, 1996, p.151). On peut dire avec Beillerot que le savoir-écrire socialise d'une façon particulière, en mettant le sujet dans un travail psychique, dès qu'il est en apprentissage de l'écriture. Le savoir intime issu de ce travail et en lien avec la division a un impact sur la manière de se socialiser.

Prenons encore l'exemple de Blow qui par ses deux conversions nous donne une matière plus visible de ce phénomène.

Les(s) savoir(s)	Conversion didactique 1	Conversion didactique 2
scolaire	Courts exercices d'écriture : chute à imaginer, pastiche de portrait, dans une écriture trash.	Ecriture intégrale d'une nouvelle à chute : « Doroppu », dans une tonalité douce.
intime	Culpabilité : « ne pas accepté », pulsion de mort.	Victoire : le saut ne l'a pas tué, « le cycle de l'eau tout simplement », retour dans la famille.
socialisation induite	« Le timide qui reste dans son coin qui est noir » et qui choque avec le trash	Etre plus conventionnel : plus singulier, moins « cliché ».

43 tableau des 3 savoirs dans les 2 conversions didactiques chez Blow

Blow choisit de changer, de quitter le masque social du garçon trash et sombre au profit d'un visage moins marqué, mais peut-être plus rare et personnel.

Ce savoir social acquis en même temps que les savoirs disciplinaires et le savoir intime, peut aussi se repérer, mais de façon moins éclatante, chez Luc qui trouve sa place dans la lignée. En s'inspirant sans trop s'inspirer, il apprend à devenir un auteur et un adulte à l'égal des autres hommes de la famille.

332

Les savoirs disciplinaires sont acquis par les quatre élèves. Ils y ont été introduits par le contrat didactique de Viviane : écrire une nouvelle à chute, amendé par des contrats différentiels pour Blow et Nicolas. Le geste professionnel majeur de Viviane demeure le non, levier pour sortir Soleil et Luc de l'impasse. La transposition ascendante a aussi été un moyen d'apprendre. Ce savoir disciplinaire se construit avec un autre type de savoir, inconscient. La division du sujet interfère-t-elle dans l'écriture de fiction ? Avec l'éclairage des quatre élèves on peut affirmer que oui. Il y a bien un investissement personnel de nature psychique dans l'écriture et elle s'articule avec l'écriture en mettant au travail la division, et en donnant une matière à l'écriture : un topos et un scénario pour la nouvelle à chute. C'est la conversion didactique chez l'élève.

D-Remarques critiques

1-Intérêt méthodologique de l'oralisation dans l'après-coup

L'entretien d'après-coup porte sur le texte écrit. Il permet de voir si nos énoncés hypothétiques sur ce texte écrit convergent avec la parole de l'élève qui re-lit le texte et qui le commente, autrement dit qui remanie dans l'après-coup, les événements, mais aussi le texte, tant dans sa forme orale que dans la signification qu'il va prendre à ce moment-là. Or l'écrit relève de l'instance de la lettre, soit du retour du refoulé de l'énigme de la jouissance du corps (Pommier 1993), alors que la parole relève du signifiant. Finalement j'ai mesuré la différence entre les deux durant cet entretien d'après-coup. En effet, l'oralisation de la nouvelle est une

recréation littéraire, par le biais du signifiant de la parole du sujet réagissant à cette instance de la lettre, la sienne. Le cas de Nicolas est sans doute le plus frappant des quatre. Je n'ai pas mesuré cet intérêt méthodologique en amont - j'avais demandé aux élèves d'oraliser pour qu'ils se remettent en mémoire leur texte - il m'est apparu lors du traitement des résultats. Repérer les différences entre le texte écrit et l'oralisation est un outil intéressant pour dégager ce qui préoccupe le sujet dans sa propre division à l'instant de l'après-coup.

2-Difficulté à définir la division d'un sujet

Ce qui me semble fragile et donc critiquable dans mon travail est la caractérisation de la division. En effet la division est par nature, fondamentale pour le sujet, générale dans le sens où elle implique la totalité de son être, et singulière, car chacun se positionne différemment face au manque à être, conséquence de l'entrée dans le langage. J'ai choisi de parler en termes de tension, marquant une contradiction, voire une ambivalence dans la position du sujet face au manque. Ces tensions sont des traces de la division qui reste difficilement accessible et définissable avec précision.

3-Savoir(s) et sujet-élève

Il me semble que la distinction entre les deux - sujet et savoir- n'est pas si simple que cela. Le sujet serait un savoir inconscient puisqu'il parle comme tel : « *Moi la vérité je parle* » (Lacan, 1971a, p. 232). Le sujet de l'inconscient est le véritable sujet, autrement dit le savoir de l'inconscient fait place de sujet quand, ce qu'on nomme sujet - pur effet de langage- regarde avec quelque étonnement parfois sa propre conduite y compris en matière d'écriture. Savoir et sujet sont pris dans le sens psychanalytique, or c'est bien sur ce savoir-là que ma recherche se penche pour en saisir le rapport à la division du sujet et à l'écriture. L'effet de millefeuille de l'individu : être social, moi conscient, sujet de l'inconscient, tendrait à se fondre en une seule et même couche chez l'élève qui écrirait (in)consciemment sa division, dans le mouvement de la prosopopée lacanienne : « *Cela veut dire tout simplement tout ce qu'il y a à dire de la vérité, de la seule, à savoir qu'il n'y a pas de métalangage (affirmation faite pour situer tout le logicopositivisme), que nul langage ne saurait dire le vrai sur le vrai, puisque la vérité se fonde de ce qu'elle parle et qu'elle n'a pas d'autre moyen pour ce faire* » (Lacan, 1971, p. 233). Alors le sujet non seulement se caractérise par son savoir, mais se fonde par lui, et en cela sujet et savoir sont difficilement distinguables. Il y va presque d'une synonymie, dans le sens où le sujet n'existe que par la matière de la vérité de l'inconscient.

Il faut ainsi distinguer diverses sortes de savoir : le savoir de l'inconscient qui est celui de la vérité du sujet, de la prosopopée lacanienne. C'est lui qui donnerait la direction de l'écriture. Il y a aussi le savoir que j'ai qualifié d'intime, en ce sens qu'il se rapporte à la personne, il est issu de la vérité du sujet, savoir de l'inconscient, mais c'est un savoir qui n'en atteint que des bribes, car par définition l'inconscient est inconnaissable. Avec l'écriture, il peut s'acquérir, sans toutefois qu'il soit systématiquement conscient. Quoiqu'il en soit le sujet est agi par l'inconscient et peut changer sa position face au désir. Le savoir intime serait le fruit de ce travail

psychique au sujet de la position à prendre vis-à-vis de la jouissance. Enfin il y a le savoir disciplinaire, en partie lui aussi issu de la vérité du sujet. La conversion didactique est précisément le concept qui explique comment des éléments de nature psychique se tressent dans la construction du savoir disciplinaire avec des éléments plus universels.

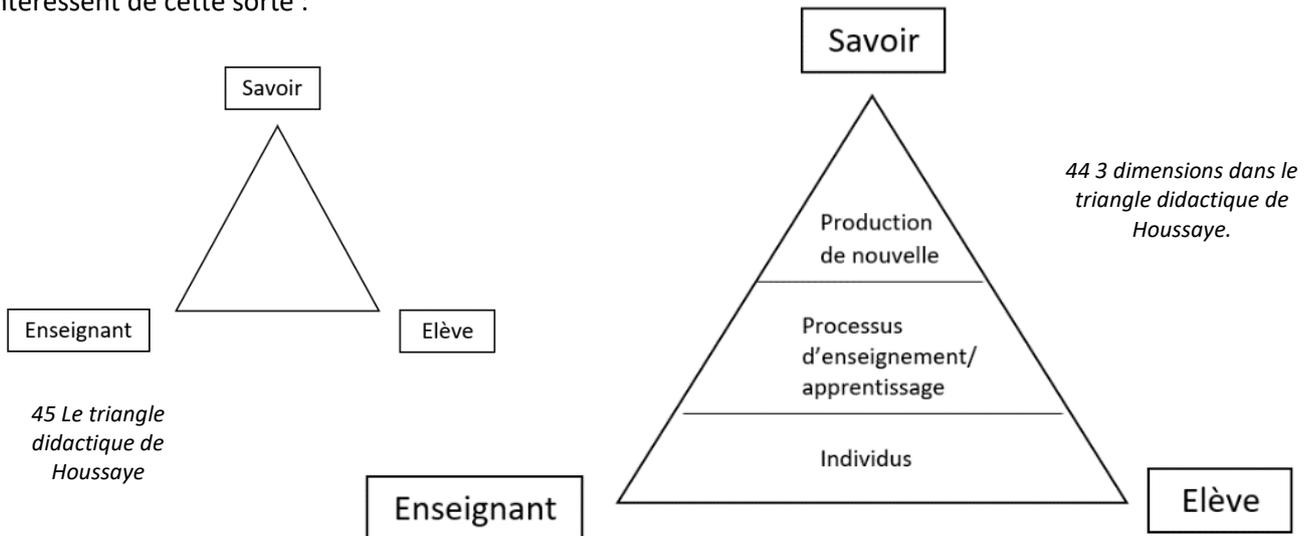
L'oralisation de la nouvelle dans l'après-coup apporte un intérêt méthodologique en soulignant dans ce moment particulier ce qui fait sens pour le sujet. Par ailleurs on note que caractériser la division est chose difficile et que nous l'approchons par ses traces : les tensions chez le sujet. Enfin sujet et savoir sont inextricables et deviennent presque synonymes dans le cadre de l'écriture de fiction, en réponse au manque à être conséquence de la division. Le savoir, c'est en fait les savoirs : le savoir de l'inconscient ou la vérité du sujet, le savoir intime et le savoir disciplinaire, les deux derniers étant issus du premier.

PARTIE 5 -DISCUSSION

Cette partie a pour objet de creuser mes résultats, en reliant ses deux concepts majeurs : la division du sujet et la conversion didactique à certaines élaborations théoriques, l'une didactique, le triangle éponyme, et l'autre clinique, le discours de l'hystérique.

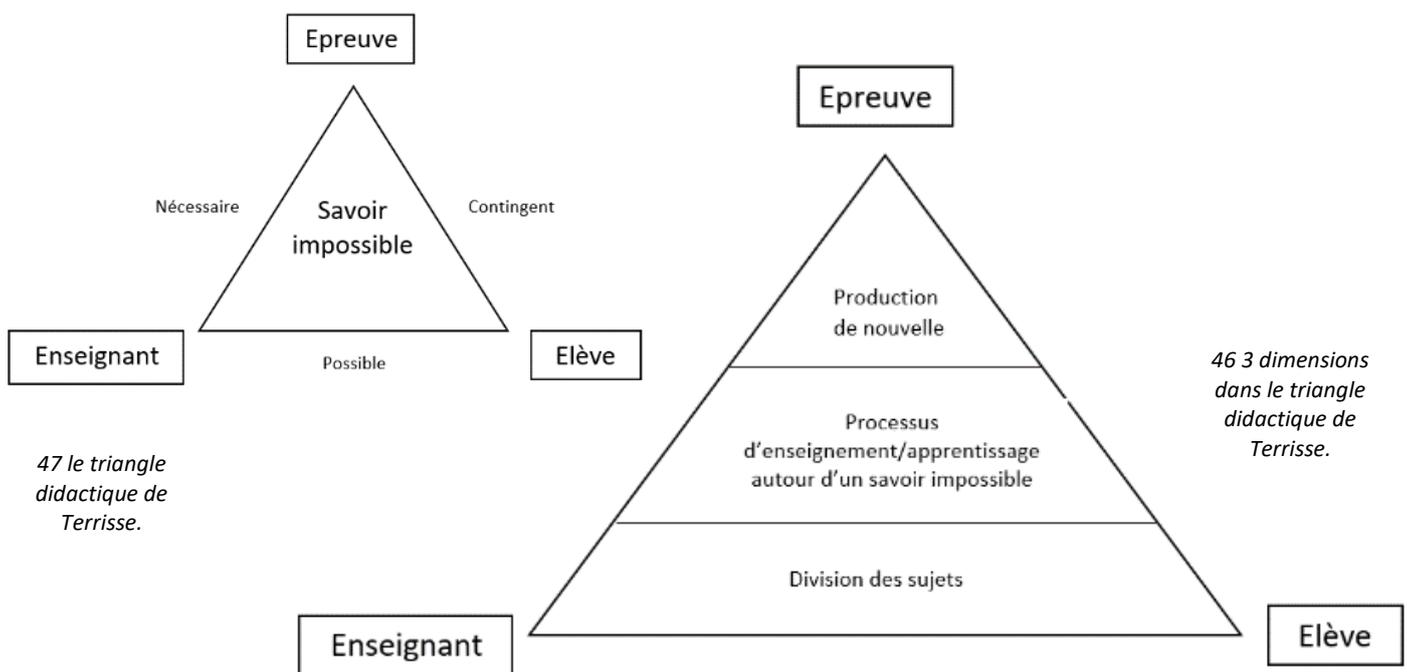
A-Triangle didactique en questionnement

En partant du triangle pédagogique de Houssaye (1988, p.41), on peut étager les trois dimensions qui nous intéressent de cette sorte :

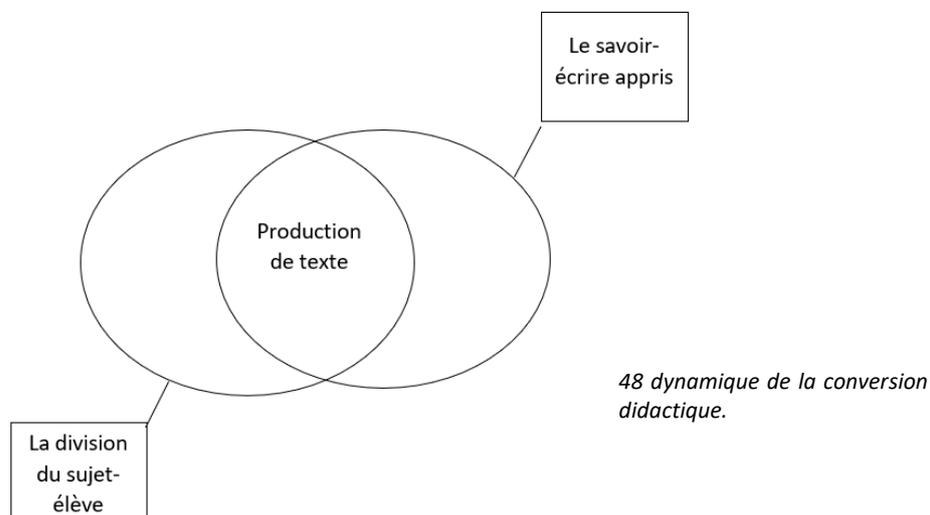


335

André Terrisse (1994) a revisité le triangle en soulignant la dimension impossible de la transmission. Chacun des sujets, enseignant et élève possède un savoir en lui, savoir dit en JE, mêlé à ses éléments psychiques singuliers. Le savoir sans éléments humains, psychiques, n'existe pas. En cela il est impossible. Pourtant quelque chose est transmis. Ainsi si on étage les trois dimensions qui nous intéressent, cela donne :

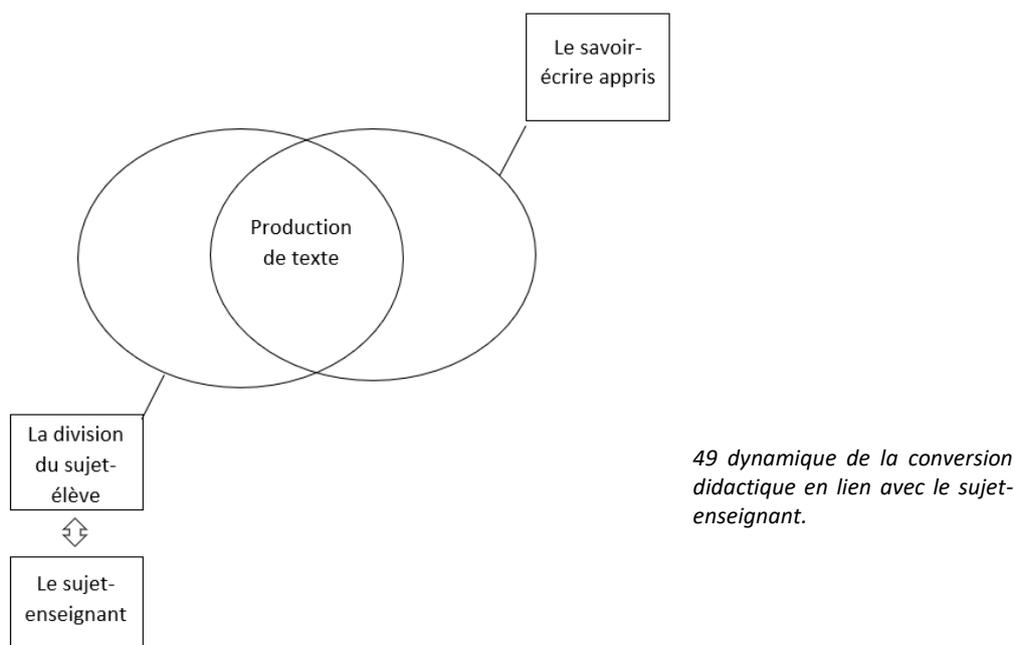


Mais cela ne montre pas suffisamment la dynamique qui s'instaure dans l'apprentissage de l'écriture, vu sous l'angle de la conversion didactique. Au coeur de la personne qu'est l'élève sujet didactique dans toutes ses dimensions, les éléments de nature psychique du sujet-élève, soit du sujet de l'inconscient, et les éléments de savoirs disciplinaires à caractère plus universels se tressent pour produire le texte et en retour travaillent le savoir intime du sujet-élève et le savoir-écrire.



Où est le mort⁹⁶, si on suit le raisonnement de Houssaye ? Il s'agirait ici de l'enseignant mais il n'est pas oublié : son étayage permet que quelque chose se transmette du savoir-opaque qu'est le savoir-écrire. « Curieusement dans notre triangle pédagogique, quand deux termes existent de façon privilégiée et se constituent donc l'un l'autre sujets, il faut que le troisième accepte de faire le mort » précise Houssaye (Houssaye, 1988, p. 42).

336



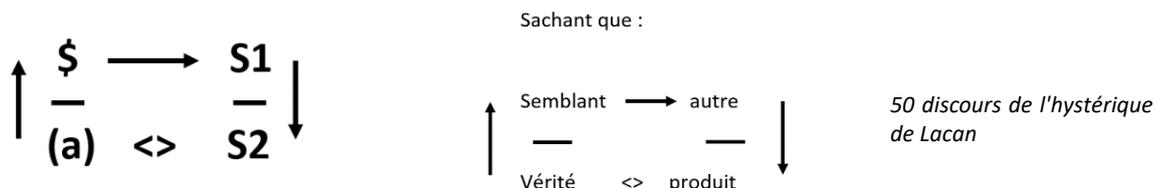
⁹⁶ Si le mort refuse son rôle, il est le fou : « S'il refuse cette place, autrement dit s'il refuse que les deux autres se reconnaissent réciproquement comme objets de leurs désirs et par là s'instituent comme sujets au regard du tiers exclu, il n'a plus qu'à faire le fou, c'est-à-dire à nier sa négation par un discours, par un refus, par une contestation, par une « démence ». ». N'oublions pas que la démence est constituée et marquée par la perte ou le défaut des termes et des articulations de l'appareil sémantique commun au travers duquel le sujet peut se reconnaître dans sa relation à l'autre. » (Houssaye, 1988, p.42). Houssaye décrirait l'enseignant en dehors de sa place.

Après lui, on pourrait dire primo que l'apprentissage de l'écriture serait donc de ces activités qui exigent que le sujet-enseignant soit en partie exclu de cette activité, tout en étant paradoxalement présent. Deuxio, il s'agirait d'une situation de reconnaissance mutuelle entre le sujet-élève apprenant et l'auteur du texte à venir. On précise ici que Houssaye ne donne pas le sens de sujet singulier divisé et assujetti au mot sujet. Il le définit ainsi : « *Peut-être, en premier lieu, qu'il n'est de sujet que dans un discours, formulé ou non ; sans doute, en second lieu, qu'il n'est de sujet que dans une relation qui fonde le discours ; certainement, en troisième lieu, qu'il ne peut y avoir de sujet sans autre qui le reconnaisse pour tel* » (Houssaye, 1988, p. 42). Sa définition s'approche de près de la nôtre. Il faut dire qu'il s'est inspiré de Lacan en parlant du mort et du fou pour son triangle didactique.

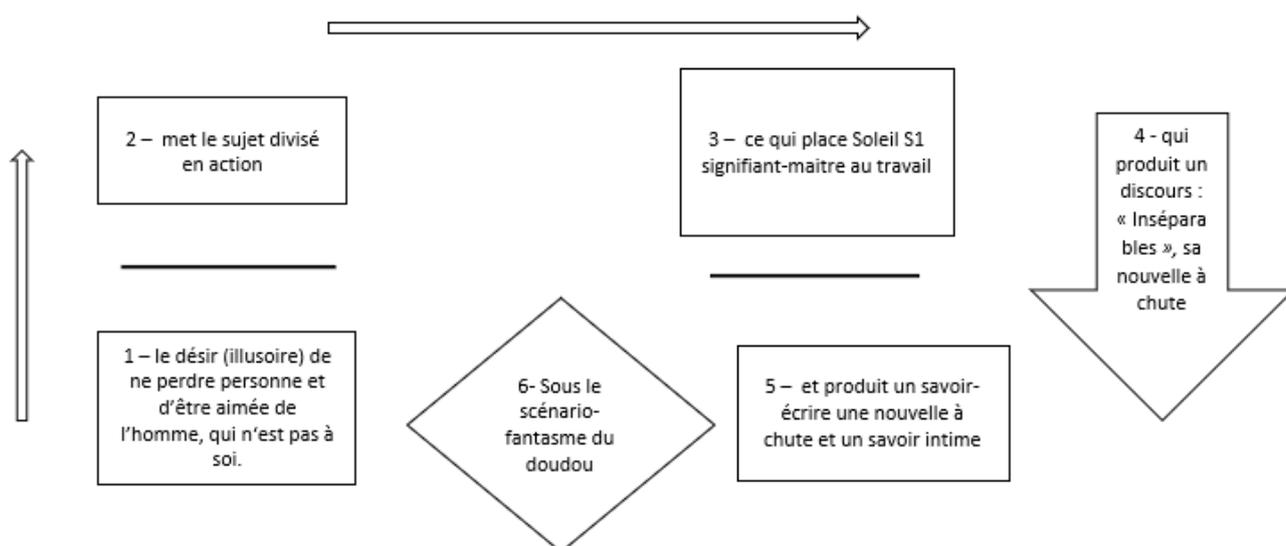
Le triangle didactique de Houssaye permet de visualiser l'étagement des phénomènes de transmission des savoirs depuis la division du sujet et le savoir de l'inconscient jusqu'à la production de la nouvelle. Avec le triangle didactique de Terrisse, on apporte la dimension impossible du savoir. Très importante, cette caractéristique dit la méprise et l'incommunicabilité au cœur des phénomènes de transmission du savoir. La conversion didactique devient alors précieuse en éclairant la relation du savoir avec l'inconscient, et pour notre étude sur l'écriture, avec la division du sujet. Elle étudie un côté du triangle, celui du savoir et de l'élève. Ce duo savoir disciplinaire + division et savoir de l'inconscient produit le texte et forme de loin avec l'enseignant en position de mort une valse à trois temps, par son étayage discret et son « non » castrateur.

B- Articulation entre le discours de l'hystérique et la conversion didactique

Pourquoi articuler le discours de l'hystérique et la conversation didactique ? Parce que cela permet de modéliser le processus de conversion didactique en faisant apparaître précisément le lien entre savoir et division au travers d'une production de discours et de relier les trois savoirs distingués précédemment. Voyons d'abord comment on peut expliciter avec ce modèle la situation d'apprentissage de l'écriture de la nouvelle chez Soleil.



Le discours de l'hystérique (Lacan, 1971b, p.8) peut s'utiliser ainsi :



51 discours de l'hystérique appliqué à la nouvelle de Soleil.

L'objet(a) est ce qui manque au sujet, ce qu'il cherche, en vain, et donc ce qui soutient son désir. Il est en place de vérité chez l'hystérique qui suit son désir, et sa vérité est celle de l'inconscient « *Moi la vérité je parle* » qui place de façon singulière le sujet face à son désir et le fonde en tant que tel, en tant que sujet, lors de l'entrée dans le langage. Soleil est donc mue par son désir qui fait vérité dans la situation d'apprentissage de l'écriture : ne perdre personne, être aimée par l'homme qui n'est pas à soi.

L'objet(a) met en action le sujet divisé. En tant qu'agent il met le signifiant-maitre S1 au travail précisément sur sa division pour (re)trouver ce qui pourrait combler son désir. Ainsi Soleil est mise au travail, un travail psychique sur les tensions qui l'animent. Cela produit un discours. Ce discours est le texte de la nouvelle, habité lui-même par les traces de sa division. La nouvelle est ce discours issu de la quête du sujet divisé vers l'objet(a).

Elle met en scène littérairement une solution nouvelle ou pas à cette situation traumatique en lien avec le manque à être, réactualisée à cause de la situation d'apprentissage (M'Uzan, 1977 ; Anzieu, 1986). Soleil choisit ses topos : le doudou et la jalousie qui répondent à sa façon singulière de sujet-élève, à la consigne de la situation d'apprentissage : une nouvelle à chute, donc une double lecture : jalousie de l'amoureux, jalousie du doudou. En écrivant ce texte, l'élève se situe dans le lieu de l'Autre, il est un autre, S1 signifiant-maitre. L'écriture le place en assomption du sujet, Soleil est auteur.

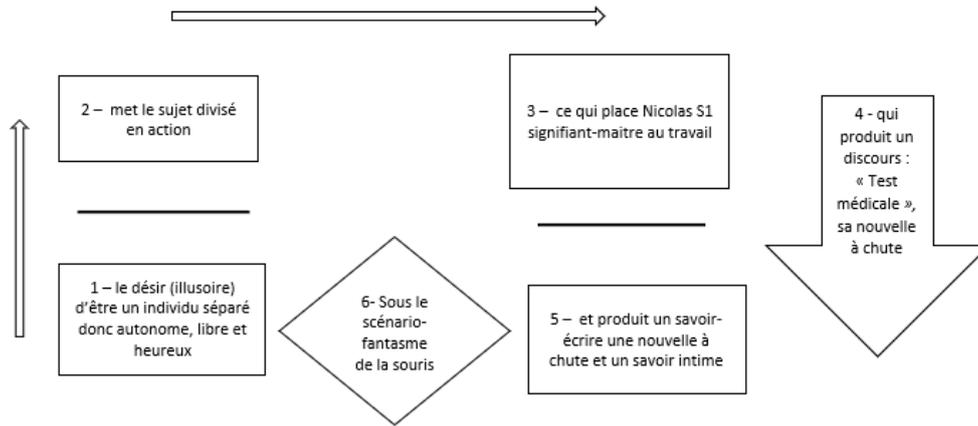
Il produit un savoir S2. Ce savoir est en réalité des savoirs. Il y a une production de savoir intime. Autrement dit le sujet manipule ses affects et repère des réponses à des questions. Soleil repère des jalousies à des situation affectives : le lien au doudou, le lien au père, le lien à l'amoureux. C'est le savoir intime. Ce savoir intime peut-être conscient ou non. On voit dans l'après-coup que Soleil prend un peu plus la mesure de la dimension œdipienne. Il y a aussi une production de savoir disciplinaire : elle sait écrire une nouvelle, elle l'a fait, et elle sait quelque chose de l'écriture de la nouvelle, elle est plus ou moins capable d'en écrire d'autres, en tout cas plus facilement qu'avant.

Le savoir S2 est en en lien avec l'objet(a) par le lien du fantasme ((a)<> S2) suppléant à l'impuissance. Cela désigne la part de désir au sein du savoir qu'on imagine ici intime, au vu du cadre psychanalytique lacanien. En suivant le modèle du discours de l'hystérique, cela signifierait que dans la situation d'apprentissage de l'écriture de fiction, la part de désir est liée au savoir intime et disciplinaire.

Peut-on faire ce glissement ? Il me semble que la conversion didactique nous autorise à le faire, puisque des éléments psychiques sont convertis dans des configurations de savoirs et font symptôme chez le sujet-enseignant (Buznic-Bourgeacq, 2005 ; Carnus & Terrisse, 2013). Chez le sujet élève comme enseignant, le savoir disciplinaire ne se dissocierait pas du savoir intime. En écriture de la fiction, les résultats tendent à montrer qu'il est au cœur de l'écriture. Ainsi Soleil écrit une nouvelle animée par un savoir intime, via le fantasme qui fait lien entre objet(a) et savoir : la capacité à écrire la nouvelle, autrement dit le savoir disciplinaire qui s'est acquis là n'a pu se constituer que par la mise en scène littéraire du fantasme de Soleil : le désir de ne perdre personne, d'être aimé par un homme qui n'est pas à soi. Ce fantasme répond au désir et met en forme littérairement l'objet(a).

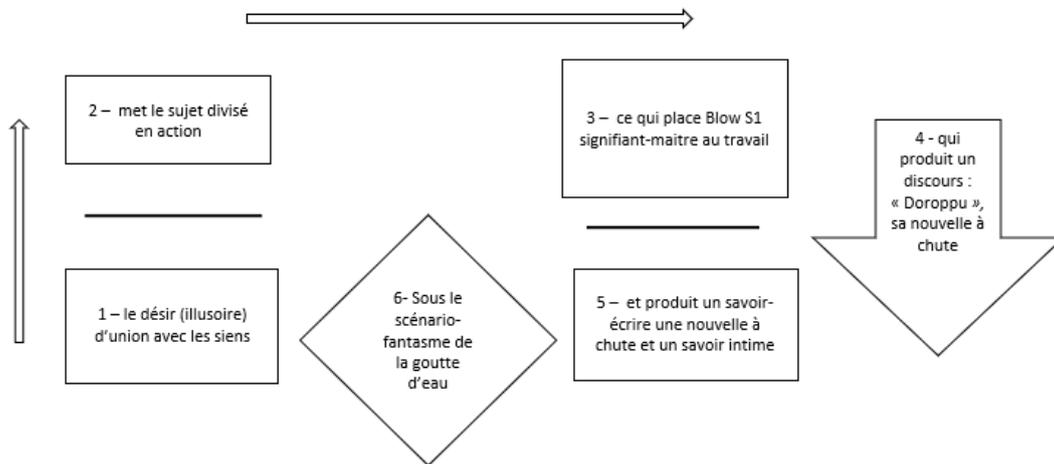
Je propose la modélisation du discours de l'hystérique dans le cadre de l'écriture de la nouvelle pour les autres élèves :

Chez Nicolas :



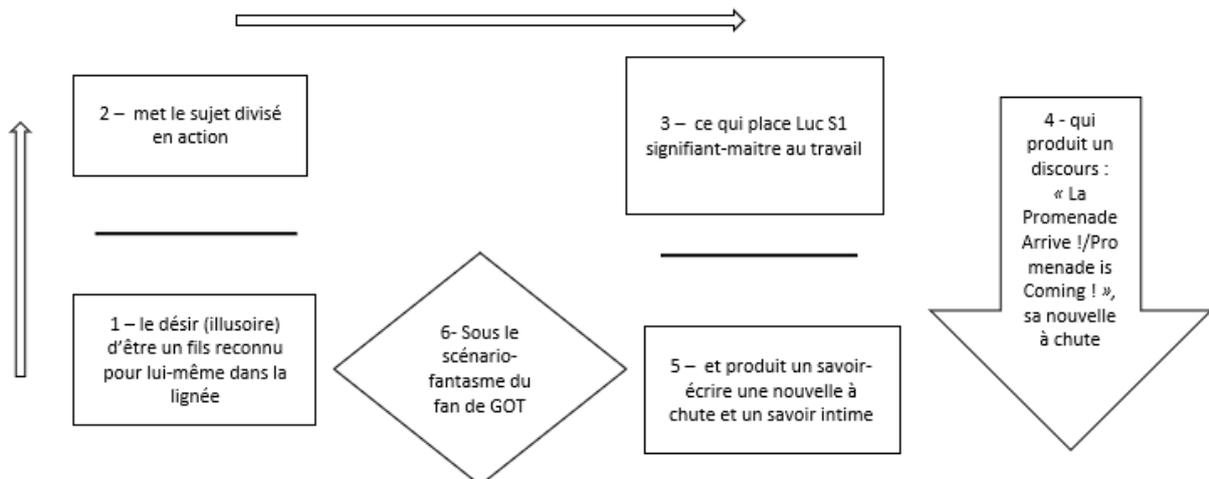
52 discours de l'hystérique appliqué à la nouvelle de Nicolas.

Chez Blow :



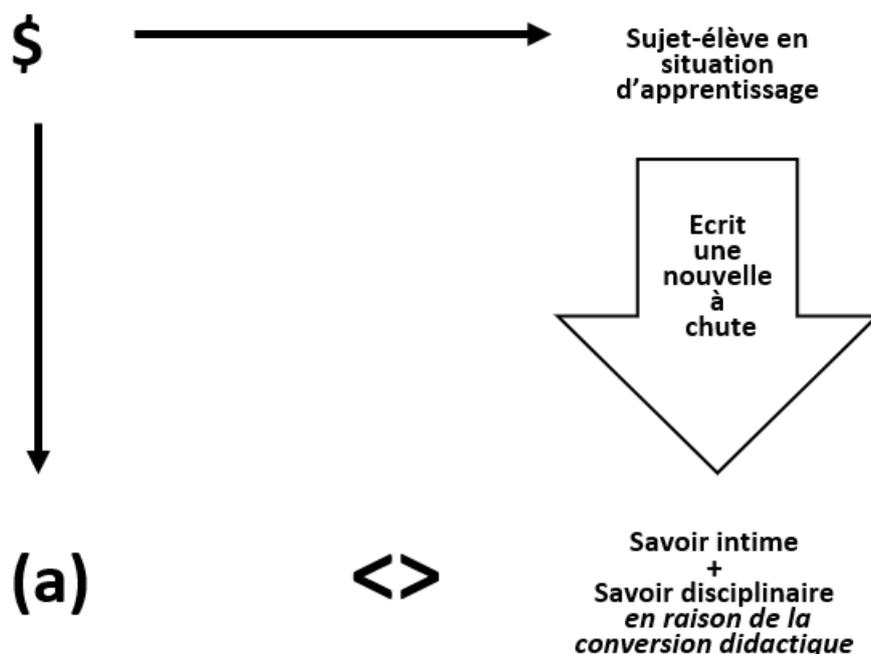
53 discours de l'hystérique appliqué à la nouvelle de Blow.

Chez Luc :



54 discours de l'hystérique appliqué à la nouvelle de Luc.

Qu'est-ce qu'apporte le recours au discours de l'hystérique ? Car finalement la conversion didactique nous montre déjà que des éléments psychiques font symptôme dans les configurations de savoir enseignés. Aujourd'hui je traite du cas des élèves, ainsi on voit que la conversion didactique, si cela pouvait sembler évident, existe aussi chez l'élève, mais il fallait le montrer.



55 savoirs intime et disciplinaire dans le discours de l'hystérique.

341

Mais cette modélisation a pour intérêt de faire le lien entre savoir et objet(a), soit savoir et jouissance, savoir et désir. Elle a aussi pour intérêt de faire le lien de fantasme entre le savoir et l'objet(a) ce qui dans le cadre de l'écriture est précieux. On se souvient que Freud montre que le *Dichter* écrit avec le fantasme. Avec cette articulation de la conversion didactique avec le discours de l'hystérique, l'écriture de l'élève est en lien avec le fantasme et le savoir disciplinaire aussi. Enfin, dans l'apprentissage de l'écriture, le savoir produit serait autant un savoir intime qu'un savoir disciplinaire. Tout cela a des conséquences importantes en termes d'enseignement et d'apprentissage.

Modéliser la conversion didactique de l'élève en situation d'apprentissage de la fiction sur le discours de l'hystérique semble possible et permettrait de positionner avec clarté les liens entre division, savoir et objet(a), tout en distinguant dans le savoir, le savoir intime et le savoir disciplinaire. Cette modélisation aurait valeur heuristique.

C-Limites et perspectives

1-Intérêt pour l'enseignant et le formateur d'enseignant

Au vu des résultats, on voit que l'écriture de l'élève est en lien avec le fantasme et le savoir disciplinaire aussi. Cela peut expliquer des blocages : par exemple Luc ne parvient pas à écrire tant qu'il n'a pas trouvé le moyen littéraire d'utiliser GOT, comme topos, dont l'objet(a) protéiforme par nature prend la forme littéraire à ce moment-là. Souligner l'importance capitale de la division et de la jouissance dans la production de savoir-écrire permet de prendre la mesure des situations d'apprentissage de l'écriture dans lesquels les sujets-élèves sont mis.

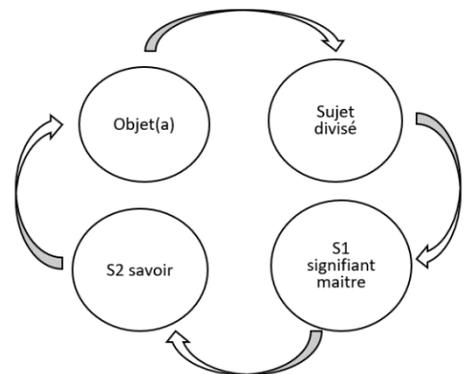
Des enjeux psychiques sont à l'œuvre, des enjeux sociaux aussi. Ainsi Blow veut montrer une autre facette de lui-même. Pour reprendre Beillerot, il y a aussi dans le rapport au savoir, et pour nous ici le rapport à l'écriture, une socialisation à l'œuvre et on relit encore une fois son propos : « Si l'éducation peut être définie comme la socialisation de la psyché et si le rapport au savoir peut être envisagé comme le processus de production d'un savoir appris et selon ce que l'histoire psychosociale autorise, alors les études du rapport au savoir consisteraient à comprendre les modalités par lesquelles un sujet passe du savoir/ne pas savoir du désir de l'autre, à une socialisation par les savoirs. » (Beillerot, 1996).

2-Destin du discours de l'hystérique

La modélisation de la conversion didactique avec le discours de l'hystérique me paraît heuristique en élargissant la réflexion avec les trois autres discours. Les quatre discours sont des modélisations constituées des mêmes éléments qui changent de place et disent quelque chose du pouvoir. Il me semble qu'une fois reliés, via une production de discours, ici la nouvelle à chute, les positions peuvent changer et le sujet-élève peut passer du discours de l'hystérique au discours du maître ou de l'universitaire et entrer dans une position de force avec son savoir, intime et disciplinaire.

Enfin il peut passer au discours de l'analyste et s'interroger sur son texte. Le destin du discours hystérique de la nouvelle comme savoir-écrire et savoir intime reste à creuser.

On peut aussi se demander comment il peut être étendu à d'autres apprentissages que l'écriture, même si le cas de l'écriture offre peut-être plus facilement des preuves. De même qu'en serait-il du discours de l'enseignant confronté aux quatre discours ?



56 dynamique des 4 éléments des discours de Lacan.

D-Après-coup de la chercheure

Que dire de mon après-coup, après avoir mené et rédigé cette thèse ? Plusieurs points sont à évoquer, d'abord simplement la satisfaction d'avoir abouti et produit cette recherche, la jouissance aussi, grande, durant ces années. Je souhaitais me déplacer, intellectuellement, apprendre, pour le dire simplement, et j'ai appris parce que j'ai pu lire, réfléchir et écrire.

Le déplacement n'a pas été seulement intellectuel bien sûr, mais aussi psychique. Les résultats de mes travaux s'appliquent aussi à moi.

Avant de commencer cette thèse, j'ai décidé d'écrire un dernier texte : *LT*, qui cette fois-ci aborderait l'autofiction, genre que je ne souhaitais pas aborder, tout comme la science-fiction avec lequel pourtant j'ai choisi d'entrer dans l'écriture romanesque. Mais c'est bien là où ça fâche qu'il faut aller parfois.

J'ai choisi d'écrire ce récit au moment d'une LT, une ligature des trompes, qui célébrait définitivement ma période de maternité. Je suis revenue alors sur la mort de ma cousine Lydia, morte en couches, suite à une complication que le personnel n'a pas su entendre ni gérer. Ma tante a fait promettre à sa sœur cadette d'être suivie dans un hôpital compétent et ce conseil à la fois heureux et funeste nous a été utile à ma mère et moi, car nous avons traversé la même difficulté d'accouchement qui s'est mieux terminée. Ce récit fut un tombeau littéraire pour Lydia.

J'ai alors entamé une autre écriture non fictionnelle avec le travail de la thèse. Au printemps 2017, j'ai envoyé les résultats d'analyse de mes quatre cas à Michel Grandaty et Marie-France Carnus et le même jour j'ai reçu un autre résultat d'analyse, de biopsie, diagnostiquant un cancer du sein dans un nodule repéré lors de la ligature des trompes. Il me semble que le travail psychique de la thèse avait fait son chemin. « *Écrire est un risque. Intérieur. C'est tout le corps qui est requis. Émotion, imaginaire, pensée. C'est avec tout cela mis en œuvre que l'écriture advient. Et on ne sait pas jusqu'où cela nous mènera.* » (Benameur, 2009). Il fallait que Lydia parte définitivement, avec une opération. Elle n'avait plus sa place en moi, en mon sein. Elle apparaissait (enfin) comme un cancer. L'écriture de *LT* et de la thèse auraient eu pour fonction de border cet accouchement qui n'avait jamais abouti pour ma tante et que je portais par dette.

Ensuite il faut prendre un temps pour se soigner. L'écriture des autres parties de la thèse - la méthodologie, le cadre théorique et l'après-coup des quatre cas, ont accompagné les soins hospitaliers. Et j'ai achevé les deux en même temps. Ils ont signé le temps de la compréhension - et de la thèse et de moi-même -.

Ainsi j'ai pu mieux cerner, tardivement, la question des castrations symboligènes de Dolto, car tardivement j'ai compris que peut-être c'est bien d'une castration ombilicale dont j'ai manqué. Ma venue au monde a dû garder l'ombre funeste de la promesse sororale. Sans la mort de Lydia je ne serais peut-être pas là, et il en reste toujours quelque chose de fantomatique, qui hante les corps comme un ancien feu plein de cendres à/sandra.

Le rapport à l'écrit est aussi un rapport au maternel, première figure d'attachement « *Finalement au prix d'un retournement vertical, d'une omission et d'une translation horizontale, l'écriture orthonormée perd le repère du miroir, bien qu'elle se souvienne symptomatiquement du lieu dont elle provient. Elle s'appuie sur ce qui ne se voit pas dans*

l'image. Ainsi à la place de ce qui manque au reflet, les lettres s'animent significativement. Nous aimons à cause du manque qui nous habite et que nous habitons. Les lettres se détachent sur le fond du même défaut de l'être que celui où l'amour prend sa source. Il existe ainsi une passion de la lettre, de l'écriture. Ce qui fut d'un côté horreur de la castration fonde par ailleurs l'amour de l'écriture. » (Pommier, 1993, p. 333-334). Le refoulé de l'énigme de la jouissance du corps revient dans l'écriture et la proximité avec ce mystère de la mère.

L'écriture est en lien avec la division de chacun, cette thèse est en lien avec la mienne. Oui le sujet de l'inconscient est bien le sujet de la science (Lacan, 1971a, p. 220).

CONCLUSION

Puisqu'il faut conclure, je veux retenir un mot : sujet. Y revenir en fait, car c'est l'origine de mon questionnement. Qu'est-ce qu'un sujet écrivain, scripteur, didactique ? C'est sa dimension psychanalytique que j'ai abordée, une des nombreuses dimensions qui constituent un être humain, un être humain à l'école, en train d'écrire et d'apprendre à écrire.

Distinguer ces deux phénomènes reste délicat, tant ils se superposent et forment finalement des adhérences, douloureuses à séparer au scalpel, et nécessaires à l'observation de ce qui porte toute la didactique de l'écriture.

Qu'est-ce qui se joue du sujet inconscient chez l'élève dans l'apprentissage scolaire de l'écriture ? Ce sont les mécanismes intérieurs et inconscients que j'ai voulu approcher, grâce à la Didactique Clinique, même si d'autres phénomènes externes existent. J'ai fait le choix de limiter mon investigation, j'ai abordé un peu l'impact de l'institution, à travers Viviane et son institutionnalisation du savoir, à travers l'effet des binômes aussi. Et j'ai tâché de les aborder sous l'angle clinique psychanalytique.

Mais je reviens toujours vers le sujet. Et c'est sa division qui a retenu mon interrogation, la grande tragédie de l'être, et ses conséquences dans l'écriture. Qu'est-ce qui surgit de cette division ? Qu'est-ce qui tente de se réparer ? Qu'est-ce qui dans la lettre, invention humaine en lien avec la tragédie du langage, revient en nous et nous importe tant ? Pommier y voit un retour du refoulé de l'énigme du corps, ce corps qui est une partie de l'être.

C'est toute la condition humaine qui se joue dans l'acte de l'écriture, c'est bien elle dans laquelle sont embarqués les élèves en apprentissage de l'écriture. De quelles eaux tumultueuses la traversée sera faite ? Plongera-t-on dans cette eau comme la goutte d'eau ? Retrouvera-t-on les siens ?

J'ai voulu interroger l'apprentissage de l'écriture au sein de la fiction, car n'étant pas un énoncé de réalité, elle offre une plasticité peut-être plus à même de créer un grand espace projectif, et un beau terrain de jeu pour le sujet.

La division du sujet interfère-t-elle dans l'apprentissage de l'écriture de la fiction ? C'est le cadre théorique et méthodologique de la Didactique Clinique qui m'a donné l'espace de mon investigation. L'épreuve de l'écriture que traversent Soleil, Nicolas, Blow et Luc montrerait que la division y jouerait un rôle, conclusion vers laquelle les après-coup semblent converger. Chacun investit des éléments de nature psychique, en lien avec les traces de sa division. On peut parler de conversion didactique chez le sujet-élève.

Le texte élaboré qui témoigne d'un savoir-écrire s'est construit dans la quête illusoire de l'objet(a) pour combler le sujet divisé. Il serait une construction littéraire du fantasme comme savoir répondant au manque. Et dans cette construction, le fantasme écrit et l'écriture fantasme.

Ainsi le sujet est mis au travail, travail psychique, et produirait un discours écrit, la nouvelle, et un savoir-écrire en lien avec le manque à être et la division. L'articulation de la conversion au discours de l'hystérique précise les liens entre objet(a), division, signifiant-maitre et savoir, intime comme disciplinaire. Le savoir intime serait

un savoir issu de la vérité de l'inconscient, ce serait le résultat d'un travail psychique : quelle stratégie adopter pour obtenir de la jouissance face à la position de l'inconscient ? Ce savoir intime, conscient ou pas, ne serait pas le seul résultat de ce travail psychique de l'écriture, il produirait en même temps, indissolublement, le savoir disciplinaire, dans cette même chair du texte, souvenir refoulé de l'autre corps. C'est en écrivant des nouvelles que Blow, Soleil, Nicolas et Luc apprennent quelque chose sur eux, plus ou moins en conscience. Cette quête, inlassablement propulsée par le manque à être, les engage sur les flots de l'écriture, dans l'espoir de réparer quelque chose. Cela ne veut pas dire que l'écriture est thérapeutique. Elle peut être tout aussi bien destructrice. Mais elle invite à l'espoir de la jouissance. D'où la complexité de son apprentissage scolaire.

Face au destin de l'être, le sujet demeure ma question centrale. Oui le sujet de l'inconscient reste à mon sens une clé majeure de compréhension. En même temps que les questions de sciences de l'éducation, je me suis posé aussi des questions existentielles : sur la communication possible entre les sujets, face à la paranoïa où Descartes nous laisse dans le *cogito*, à savoir seul et rivé à nos mots fantasmes ainsi que Lacan saisira sa pensée : « *Il reste qu'à travers cette épuration extrême du sujet transcendantal, ma liaison existentielle à son projet semble irréfutable, au moins sous la forme de son actualité, et que : « cogito ergo sum », ubi cogito, ibi sum, surmonte l'objection./ Bien entendu ceci me limite à n'être là dans mon être que dans la mesure où je pense que je suis dans ma pensée ; dans quelle mesure je le pense vraiment, ceci ne regarde que moi , et , si je le dis, n'intéresse personne. »* (Lacan, 1970, p. 275).

Je répondrai à Lacan que cette affaire m'intéresse. C'est sur ce point que s'arriment mon intérêt pour l'écriture, la littérature et la psychanalyse.

Le symbolique, mais aussi les profils langagiers de Gadamer ouvrent une perspective de partage, de communication et donc d'accès à l'autre, grâce au langage. C'est bien ce jointement à l'Autre au sein du sujet qui résumerait le cœur de mon questionnement. Et l'école comme lieu d'apprentissage, qui plus est la classe de langage qu'est celle de français, est un espace capital de la formation de l'être et de travail de ce jointement.

BIBLIOGRAPHIE

- Abastado, C. (1981). La composition française et l'ordre du discours. *Pratiques*, (29), 3-21.
- Abraham, N., & Torok, M. (2008). chapitre IV « La Crypte au sein du moi nouvelles perspectives métapsychologiques ». In *L'écorce et le noyau* Paris: Flammarion, 229-324.
- Adeline, F. (2010). *L'accès à l'écriture à l'école maternelle. Observation clinique de pratiques enseignantes* (Thèse de doctorat non publiée, Paris Ouest Nanterre la Défense, Paris).
- Alès, P. (1975). « Les Villes » de Rimbaud. *Pratiques*, (7), 81-92.
- Altet, Margerite. (1994). Note de synthèse : Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue française de pédagogie*, 107(1), 123-139. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1268>
- Altet, Marguerite, Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris: l'Harmattan.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anderson, P., & Laseldi-Grelis. (2003). De la langue originaire à la langue de l'autre. *Etudes de linguistique appliquée*, (131), 343-356.
- Anis, J. (1983). Pour une graphématique autonome. *Langue française*, 59(1), 31-44. <https://doi.org/10.3406/lfr.1983.5164>
- Anzieu, D. (1985). *Le moi-peau*. Paris: Dunod.
- Anzieu, D. (1986). *Le corps de l'oeuvre : essais psychanalytiques sur le travail créateur*. Paris: Gallimard.
- Apothéloz, D. (2010). Le passé surcomposé existentiel. *Etudes Romanes de Brno*, 31, 97-109.
- Arendt, H. (1991). *Eichmann à Jerusalem: rapport sur la banalité du mal*. Paris: Gallimard, 222-223.
- Armel, A. (1990). Interview de Marguerite Duras par Aliette Armel. *Magazine Littéraire n°278*, 18-24.
- Arrivé, M. (1995). Un intercesseur après-coup entre Saussure et Freud : Lacan. *Linx*, (7), 425-430. <https://doi.org/10.4000/linx.1235>
- Artigue, M. (1990). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9 (3), 281-308.
- Assoun, P.-L. (1996). *Littérature et psychanalyse: Freud et la création littéraire*. Paris: Ellipses.
- Assoun, P.-L. (2015a). *Lacan*. Paris: PUF.
- Assoun, P.-L. (2015b). L'inconscient romantique : Freud et le romantisme. In *L'atelier du XIXème : Littérature et Psychanalyse*. Paris.
- Aubert-Lotarski, A., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2002). Dialogue méthodologique autour de l'utilisation du logiciel Alceste en sciences humaines et sociales : « lisibilité » du corpus et interprétation des résultats. In *actes JADT* (Vol. 13, p. 45-56).
- Authier-Revuz, J. (1995a). *Ces mots qui ne vont pas de soi: boucles réflexives et non-coïncidences du dire. 1*. Paris: Larousse.
- Authier-Revuz, J. (1995b). *Ces mots qui ne vont pas de soi: boucles réflexives et non-coïncidences du dire. 2*. Paris: Larousse.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.

- Bardin, L. (2009). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Barré-de Miniac, C. (1992). Les enseignants et leur rapport à l'écriture. *Études de communication*, (13), 99-114. <https://doi.org/10.4000/edc.2773>
- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires de Septentrion.
- Barré de Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, (113-114), 29-40.
- Barré-de Miniac, C. (2005). Écriture. In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Retz, 324-326.
- Barth, B.-M. (1985). Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique. *Communication et langages*, 66(1), 46-58. <https://doi.org/10.3406/colan.1985.3656>
- Barthes, R. (1984). *Le bruissement de la langue*. Paris: Seuil.
- Barthes, R. (1993). Écrivains et Écrivants. In É. Marty (Éd.), *Oeuvres complètes. 1 : 1942-1965*, Paris: Éd. du Seuil, 1277-1282.
- Barthes, R. (2002). Préface. In *Sade, Fourier, Loyola*, Paris: Éd. du Seuil, 7-16.
- Bartoli, G. (2007). De la sensibilité esthétique du thérapeute. *CGES Cahiers de Gestalt-thérapie*, 20(1), 95-106.
- Bautier, É. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique. *Pratiques*, (113-114), 41-54.
- Bautier, É., & Bucheton, D. (1995). L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? *Le français aujourd'hui*, (111), 26-35.
- Bautier, É., & Bucheton, D. (1997). *Conduites d'écritures au collège et au lycée professionnel*. Versailles, CRDP.
- Bautier, É., Rochex, J.-Y., Bucheton, D., & Leenhardt, C. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ?* Paris: A. Colin.
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques* (1ère éd). Paris: Editions universitaires.
- Bellemin-Noël, J. (1999). *La psychanalyse du texte littéraire: introduction aux lectures critiques inspirées de Freud*. Paris: Nathan.
- Bellemin-Noël, J. (s. d.). Littérature et Psychanalyse. In *Encyclopædia Universalis*. Consulté à l'adresse URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/litterature-et-psychanalyse/>
- Bellos, D. (1994). *Georges Perec: une vie dans les mots*. Paris: Éd. du Seuil.
- Benamer, J. (2009). Mettre à l'oeuvre. *Le français aujourd'hui*, 166(3), 93-95. <https://doi.org/10.3917/lfa.166.0093>
- Bénony, H., & Chahraoui, K. (2001). *L'entretien clinique*. Paris: Dunod.
- Bergala, A. (2006). *L'hypothèse cinéma: petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris: Cahiers du Cinema.
- Bertucci, M.-M. (2007). La notion de sujet. *Le français aujourd'hui*, 157, 11-18.

- Bidaud, É. (2008). Émotion esthétique et chute du sujet. *Le Coq-héron*, 192(1), 105-112.
<https://doi.org/10.3917/cohe.192.0105>
- Billouet, P. (2010). *L'éducation scripturale: de la plume au clavier*. Paris: Harmattan.
- Bishop, M.-F., & Rouxel, A. (dir.). (2007). Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique? [numéro thématique]. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 33-41. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0033>
- Bion, W. R. (1998). *Pensée sauvage pensée apprivoisée*. (M.-C. Réguis, Trad.). Larmor Plage, France : Ed. du Hublot.
- Blanchard-Laville, C. (1991). De quelques considérations épistémologiques à propos des méthodes de recherche en didactique des mathématiques. *Interactions didactiques* (12), Genève, *Cahiers mathématiques de Nanterre*, (17), 1-38.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (1. éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 11-162. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3280>
- Blanchard-Laville, C., & Dubois, A. (dir.). (2013). Clinique et Ecriture [numéro thématique]. *Cliopsy*, (10).
- Blanchard-Laville, C., & Geffard, P. (2009). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*. Paris: l'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Mosconi, N., & Beillerot, J. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire* (Thèse de doctorat, Faculté des Etudes Supérieures, Laval Québec). 18-59. Consulté à l'adresse http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/fichiers/24480/24480_1.pdf
- Blaser, C., Lampron, R., & Simard-Dupuis, E. (2015). Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*, (3), 51-63.
- Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris: Dunod.
- Bory, A. (30 mai 2015). *Les Brouillon (s) 3*. TNT petit théâtre Toulouse.
- Bréant, F. (2008). Entre sujet de l'inconscient et sujet social – Pour un réveil de l'imagination radicale. *Revue Education Relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 7, 199-220.
- Bréant, F. (2011). Des ruptures nécessaires pour enseigner à l'université. *Cliopsy*, (5), 79-98.
- Bréant, F. (2013a). Initiation clinique à la recherche comme processus de création de soi. *Cahiers de psychologie clinique*, 41(2), 105. <https://doi.org/10.3917/cpc.041.0105>
- Bréant, F. (2013b). De l'écriture réflexive en formation. *Cliopsy*, (10), 81-95.
- Brehm, S., & Ouellet, S. (2016). Le sujet lecteur-scripteur dans l'enseignement de la littérature. *Myriades*, 2. Consulté à l'adresse <http://cehum.ilch.uminho.pt/myriades/static/volumes/2-0.pdf>
- Bronckart, J.-P. (2005). Vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Eléments de bilan et perspectives d'avenir. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, (27), 361-380.
- Brossais, E. (2015). Implication paternelle et rapport à l'apprendre d'enfants de 8-10 ans. *Bulletin de psychologie*, numéro 537, (3), 193-204. doi:10.3917/bupsy.537.0193.

- Brossais, E. (2017). Subject in socially acute questions clinical didactics : a new approach to study teachers subjectivity. *Sisyphus-Journal of education*, 5(2), 155-176.
- Brossais, E. & Jourdan, I., (2011). Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve: Le point de vue de deux professeurs stagiaires à l'IUFM. *Recherche & formation*, (66), 9-22.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1064>
- Brossais, E., & Savournin, F. (2016). Etudier les pratiques enseignantes dans l'enseignement primaire, secondaire et universitaire avec la didactique clinique. In *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (p. 352-363). Paris : Réseau national des ESPE.
- Brossais, E., & Terrisse, A. (2007). Rapport au savoir et mémoire professionnel de l'enseignant-stagiaire en lettres : trois études de cas à l'IUFM Midi-Pyrénées. *Savoirs*, 15(3), 81-103.
<https://doi.org/10.3917/savo.015.0081>
- Brossard, M., & Vygotski, L. (2004). *Vygotski : lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Brousse, M.-H., Labridy, F., Terrisse, A., & Sauret, M.-J. (1997). *Sport, psychanalyse et science* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Brousseau, G., & Balacheff, N. (1998). *Théorie des situations didactiques : didactique des mathématiques 1970-1990*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Brousseau, G. (2010, octobre). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques (1998). Consulté à l'adresse http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf
- Bru, M. (2014). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. *Recherches en Education*, (19), 7-17.
- Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 75-87.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3251>
- Bucheton, D., Alexandre, D., & Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris: Retz.
- Burgelin, C. (1988). *Georges Perec*. Paris: Éd. du Seuil.
- Burgelin, C. (1996). *Les parties de dominos chez Monsieur Lefèvre : Perec avec Freud, Perec contre Freud*. Strasbourg: Circé.
- Burgelin, C. (2012a). *Les mal nommés: Duras, Leiris, Calet, Bove, Perec, Gary et quelques autres*. Paris: Éditions du Seuil.
- Burgelin, C. (2012b). Perec et l'archive, à la lumière d'Arlette Farge. *Europe*, (993), 71-81.
- Burgelin, C. (2015). Perec. In *Dictionnaire Freud* (p. 721-725). Paris: Robert Laffont.
- Burgelin, C., & Martin, J.-P. (2012). Georges, Claude et Perec. *Europe*, (993), 13-25.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2005). L'expérience de l'enseignant et ses implications didactiques : une étude de cas en EPS. Présenté au 5ème colloque international Recherche et Formation, Nantes.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2016). La conversion didactique : de l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant. *Transformations*, (13).

- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A., & Lestel, G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastées en didactique clinique. *Éducation et didactique*, 2(3), 77-95. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.366>
- Cadet, L., & Rinck, F. (2014). Pratiques de l'écrit en formation. *Le français aujourd'hui*, (184), 3-13.
- Cadiou, S. (2016). Conversion didactique en écriture de la fiction. Présenté à Savoir(s) et sujet(s), Toulouse. Consulté à l'adresse <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01399731>
- Canguilhem, G. (2002a). Du singulier et de la singularité en épistémologie biologique. In *Études d'histoire et de philosophie des sciences* (7. éd. augm., réimpr, p. 221-225). Paris: Vrin.
- Canguilhem, G. (2002b). Qu'est-ce que la psychologie ? In *Études d'histoire et de philosophie des sciences* (7. éd. augm., réimpr, p. 365-381). Paris: Vrin.
- Cardoso, I., & Alvares Pereira, L. (2015). Le rapport à l'écriture extrascolaire et scolaire : une étude menée auprès d'adolescents. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 18(2), 28-44.
- Carnus, M.-F. (2007). L'effet chercheur dans l'observation des pratiques enseignantes. In symposium : regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'approche clinique d'orientation psychanalytique. *Colloque international de l'AREF*, 28-31 août 2007, Strasbourg.
- Carnus, M.-F. (2010). L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive. *Cliopsy*, 73-88.
- Carnus, M.-F. (2015a). Le rapport au(x) savoir(s) du sujet-enseignant en didactique clinique de l'EPS : un « déjà-là décisionnel ». In *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement: Enjeux, richesse et pluralité* (p. 61-73). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Carnus, M.-F. (2015b). Savoirs profanes, savoirs scientifiques dans la formation des enseignants : d'où viennent les savoirs transmis à l'école ? *Transformations*, (13-14), 9-19.
- Carnus, M.-F., & Alvarez, D. (2017). La rencontre savoirs - sujets - institution au cœur des ingénieries de formation professionnelle des enseignants Une nouvelle voie à explorer. Présenté à Journées des ESPE d'Occitanie, Narbonne.
- Carnus, M.-F., & Pédèches, P. (2013). Quand l'évaluation pilote le contrat didactique à l'insu de l'enseignant. Étude de cas en volley-ball. In *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (p.71-80). Revue EPS (eds.). Collection Recherche et formation. Paris.
- Carnus, M.-F., & Pédèches, P. (2017). Le rapport au savoir de l'enseignant à l'épreuve du rapport au savoir de l'apprenant. In *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant: une énigmatique rencontre* (p. 93-108). De Boeck Supérieur.
- Carnus, M.-F., Sauvegrain, J.-P., & Terrisse, A. (2002). Intérêt et utilisation de la méthodologie d'ingénierie didactique dans l'analyse des décisions d'élèves en situation d'opposition, en Education Physique et Sportive. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (8), 113-122.
- Carnus, M.-F., & Terrisse, A. (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive, EPS quels enjeux de savoirs ?* Paris: De Boeck.
- Carnus, M.-F., & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS: le sujet enseignant en question*. Paris: Éditions EP&S.
- Chabanne, J., & Dufays, J. (2011). Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique. *Repères*, (43), 7-29.
- Chabanne, J.-C., & Villagordo, E. (2008). Dire l'expérience esthétique : le développement conjoint des compétences culturelles, identitaires et langagières. In *Apprentissage des langues et pratiques*

artistiques (p. 281-306). Le Manuscrit. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922051/document>

- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos : Diffusion, Economica.
- Charolles, M. (1986). L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques. *Pratiques*, (49), 3-21.
- Chatellier, M. (2004). Désir et Ecriture à l'Insu du Sujet. In *Apprendre soi-même connaître le monde*. Lyon. Consulté à l'adresse <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/13.pdf>
- Chaussecourte, P. (2010). Temporalités dans la recherche clinique. *Cliopsy*, (3), 39-53.
- Chaussecourte, P. (2014). Une observation clinique d'orientation psychanalytique des pratiques enseignantes. *Recherches en Education*, (19), 63-81.
- Chervel, A. (2008). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris: Retz.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné* (2. éd). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous? *Éducation et didactique*, 4(1), 139-148. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.771>
- Chiland, C., Castarède, M.-F., Ledoux-Mabille, A., & Ledoux, M. (2013). *L'entretien clinique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Chiss, J.-L., David, J., & Reuter, Y. (2015). *Didactique du français : fondements d'une discipline* (3ème). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Ciccione, A. (2013). Définition et contextualisation. In *L'observation Clinique* (p. 16-27). Paris: Dunod.
- Cifali, M. (1999). « Métier « impossible » ? une boutade inépuisable ». *Le Portique*, (4). Consulté à l'adresse <http://leportique.revues.org/271>
- Cifali, M., Giust-Desprairies, F., Blanchard-Laville, C., Bréant, F., Fumat, Y., Perilleux, T., & Pechberty, B. (2008). *Formation clinique et travail de la pensée* (1re édition). Bruxelles : Groupe De Boeck.
- Cislaru, G. (2004). Le pseudonyme, nom ou discours? *Les carnets du Cédiscor*, 39-57.
- Clanché, P. (1988). chapitre 1 : le texte libre et la pédagogie Freinet. In *L'enfant écrivain: génétique et symbolique du texte libre* (p. 1-28). Paris: Le Centurion.
- Clément-Schneider, E. (2013). *Economie scripturale des adolescents : enquête sur les usages de l'écrit de lycéens* (Thèse de doctorat, Caën). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00911228/document>
- Clerget, J. (2006). *L'enfant et l'écriture suivi de Franchir le pas*. Ramonville Saint-Agne: Editions érès.
- Collinot, A., Mazière, F. (1999). *Le français à l'école : un enjeu historique et politique*. Paris: Hatier.
- Combis-Carnus, M.-F. (2001). *Analyse Didactique du Processus Décisionnel de l'Enseignant d'EPS en Gymnastique* (Thèse de doctorat non publiée, Paul Sabatier, Toulouse).
- Compagnie 111. (2015). *Aurelien Bory et Julien Roumette : rencontre autour de Georges Perec*. médiathèque José Cabanis Toulouse. Consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=GTw1svAfat8>
- Coppel-Batsch, M. (1999). Georges Perec, romancier de la psychanalyse. *Les Temps Modernes*, (604), 189-203.
- CRESEF. (dir.) (1974). *Pratiques*, (1-2).

- Cupa, D. (2008). Entretien avec Michel de M'Uzan. *Le Carnet PSY*, 127(5), 43-49.
<https://doi.org/10.3917/lcp.127.0043>
- Dancel, B. (2001). *Un siècle de rédactions : écrits d'écoliers et de collégiens*. Grenoble: CRDP de l'Académie de Grenoble.
- Daunay, B. (2002). Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire. *Pratiques*, (113-114), 135-153.
- Daunay, B. (2016). L'évolution du champ français de la didactique de l'écriture dans les disciplines (version manuscrite française d'une publication anglaise). Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01354225/document>
- David, J., & Marin, B. (dir.). (2013). Ecrits d'élèves, contraintes de la langue [numéro thématique]. *Le français aujourd'hui*, (181).
- Delamotte, R., Penloup, M.-C., & Petitjean, A.-M. (2016). Didactique de l'écriture en situation de rattachage : une entrée par les compétences ? *Repères*, (53), 129-148.
<https://doi.org/10.4000/reperes.1047>
- Delamotte, R., & Petitjean, A.-M. (2016). Compétences littéraciques, selon les dispositifs d'écriture, en situation de rattachage scolaire : ce que nous apprend la question du genre. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 4.
- Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A., & Penloup, M.-C. (Éd.). (2000). *Passages à l'écriture: un défi pour les apprenants et les formateurs* (1. éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Delbrayelle, A., & Duszynski, M. (2007). Pratiques de lecture/écriture des enseignants en formation initiale. In *Didactique de l'écriture-lecture et formation des enseignants: Actes des journées d'étude organisées par le CEDILL et THEODILE en septembre 2005* (p. 35-46). Villeneuve d'Ascq: éditions du conseil scientifique de l'Université Charles-de-Gaulle-Lille 3.
- Delcambre, I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 33-41.
<https://doi.org/10.3917/lfa.157.0033>
- Delcambre, I., & Reuter, Y. (2002a). Images du scripteur et rapport à l'écriture. *Pratiques*, (113-114), 7-28.
- Delcambre, I. & Reuter, Y. (dir.). (2002b). Images du scripteur et Rapports à l'écriture [numéro thématique]. *Pratiques*, 113-114. Disponible à l'adresse : <http://www.pratiques-cresef.com/cres0502.htm#A01>
- Delcambre, P. (2002). Un salarié a-t-il un « rapport à l'écriture? » Quelques réflexions sur une activité des officiers de la marine marchande : remplir le journal de passerelle. *Pratiques*, (113-114), 68-82.
- Denizot, N. (2002). Une démarche de lecture-écriture au lycée autour des images du scripteur. *Pratiques*, (113-114), 191-206.
- Desarthe, A. (2013). *Comment j'ai appris à lire*. Paris: Stock.
- Descartes, R. (1993). *Méditations métaphysiques, objections et réponses suivies de quatre lettres*. Paris: Garnier-Flammarion.
- Devereux, G. (1994). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. (H. Sinaceur, Trad.). Paris: Aubier.
- Dezutter, O. (2002). Genre épistolaire et positionnement du scripteur : une liberté sous contrainte. *Pratiques*, (113-114), 83-94.
- Dhonte, I. (2010). Le désir dans la subversion lacanienne du sujet : « Ne pas céder sur son désir ». *La revue lacanienne*, 6(1), 121-128. <https://doi.org/10.3917/lrl.101.0121>

- Didier-Weil. (1979). Intervention de Didier-Weil in Séminaire 26 : La Topologie et le Temps (p. 25). Présenté à Séminaire 26 : La Topologie et le Temps, Paris. Consulté à l'adresse http://gaogoa.free.fr/Seminaires_HTML/26-TT/L08051979.htm
- Doquet, C. (2012). La norme et l'usage. Linguistique et didactique de l'écriture à l'école primaire. *Repères*, (46), 95-109. <https://doi.org/10.4000/reperes.92>
- Doquet, C. (2013). Ancrages théoriques de l'analyse génétique des textes d'élèves. In *L'école, l'écriture et la création : études françaises et brésiliennes* (p. 33-54). Louvain-La-Neuve: Bruylant Academia.
- Dolto, F. (1984). *L'image inconsciente du corps*. Paris: Seuil.
- Dolto, F. (1997). *L'échec scolaire: essais sur l'éducation*. Paris: Ergo Press.
- Dolto, F. (2002). *Le cas Dominique*. Seuil.
- Dolto, F. (2003). *La cause des enfants*. Paris: Pocket.
- Dormoy, D. (1996). Narrateur et point de vue ou comment raconter. *Repères*, (13), 165-190.
- Drapeau, M., & Letendre, R. (2001). Quelques propositions inspirées de la psychanalyse pour augmenter la rigueur en recherche qualitative. *Recherches Qualitatives*, 22, 73-92.
- Dufays, J., & Plane, S. (2009). *L'écriture de fiction en classe de français*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Dumas, S. (2013). Enseigner l'écriture ou la saisir : produire un texte créatif. *Le français aujourd'hui*, (182), 117-125. <https://doi.org/10.3917/lfa.182.0117>
- Dupont, P. (2010). *Le débat interprétatif littéraire au cycle 3 de l'école primaire. Emergence d'un genre scolaire disciplinaire*. (Thèse de doctorat non publiée, Toulouse le Mirail). 122.
- Duras, M. (1993). *Ecrire*. Paris: Gallimard.
- Duras, M. (2006). *Le ravisement de Lol V. Stein*. Paris: Gallimard.
- Duras, M., & Beaujour, J. (1987). *La vie matérielle : Marguerite Duras parle à Jérôme Beaujour*. Paris: P.O.L.
- Duval-Héraudet, J. (2004). L'entrée de l'enfant dans la culture écrite. La Rochelle. Consulté à l'adresse http://www.jdheraudet.com/textes/2004-11_novembre_Entree_dans_la_culture_ecrite.pdf
- El Alaoui, R. (2017). L'imaginaire dans les écrits des apprenants : enjeux et démarches didactiques en classe de français. *Franciscola*, 2(2), 215-221.
- Étienne, B. (2009). Faire penser un autre que soi. *Le français aujourd'hui*, 166(3), 65-82. <https://doi.org/10.3917/lfa.166.0065>
- Étienne, B., & Paveau, M.-A. (dir.). (2009a). L'autre scène dans la classe [numéro thématique]. *Le français aujourd'hui*, 166(3).
- Étienne, B., & Paveau, M.-A. (2009b). Enseigner sans savoir ? Faire avec l'inconscient en classe de français. Présentation. *Le français aujourd'hui*, 166(3), 3-8. <https://doi.org/10.3917/lfa.166.0003>
- Étienne, B., & Portelette, A. (dir.). (2011). Penser à l'écrit [numéro thématique]. *Le français aujourd'hui*, (174), 144 p.
- Fabé, D. (2002). Penser l'école en classe de 3ème : du « je » objet du discours au « je » sujet de l'écriture, une distance difficile à tenir. *Pratiques*, (113-114).
- Fabre, C. (1990). *Les Brouillons d'Ecoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble: L'atelier du texte.

- Favriaud, M. (2004). Quelques éléments d'une théorie de la ponctuation blanche -par la poésie contemporaine. *L'Information Grammaticale*, 102(1), 18-23. <https://doi.org/10.3406/igram.2004.2559>
- Favriaud, M. (2011). Plurisystème ponctuationnel, dimension, intensité des signes et architecturation du texte poétique. *Langue française*, 172(4), 83. <https://doi.org/10.3917/lf.172.0083>
- Favriaud, M., & Vinsonneau, M. (2010). Ce que les élèves au cycle 2 vivent et pensent avec la poésie intéresse-t-il la poétique autant que la didactique ? *Le français aujourd'hui*, 169(2), 49-61. <https://doi.org/10.3917/lfa.169.0049>
- Filloux, J. (1989). Sur le concept du Transfert dans le Champ Pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, 87(1), 59-75.
- Filloux, J.-C. (1987). Note de synthèse: Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 81(1), 69-102. <https://doi.org/10.3406/rfp.1987.1469>
- Fleury, L. (2006). *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles* (Nouvelle présentation). Paris: Armand Colin.
- Freinet, C. (1947). Le texte libre. *Brochure d'Education Nouvelle populaire*, 25. Consulté à l'adresse <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/11154>
- Freud, S. (1986). XXXI^{ème} conférence La Décomposition de la Personnalité Psychique. In R.-M. Zeitlin (Trad.), *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse* (p. 62-110). Paris: Gallimard.
- Freud, S. (1987). *Cinq leçons sur la psychanalyse, suivi de Contribution à l'histoire du mouvement psychanalytique*. Paris: Payot.
- Freud, S. (1988a). Construction dans l'analyse. In U. Huber, E. . Hawelka, & J. Laplanche (Trad.), *Résultats, idées, problèmes* (p. 269-281). Paris: Presses universitaires de France.
- Freud, S. (1988b). Dostoïevski et le parricide. In J. Altounian (Trad.), *Résultats, idées, problèmes* (p. 161-179). Paris: Presses universitaires de France.
- Freud, S. (1989a). Abrégé de psychanalyse. In *Oeuvres complètes: psychanalyse* (p. 225-306). Paris: Presses universitaires de France.
- Freud, S. (1989b). Some Elementary Lessons in Psycho-Analysis. In *Abrégé de psychanalyse* (p. 309-315). Paris: Presses universitaires de France.
- Freud, S. (1989c). *Totem et tabou, interprétation par la psychanalyse de la vie sociale des peuples primitifs*. (S. Jankélévitch, Trad.). Paris: Payot.
- Freud, S. (1993a). *Cinq psychanalyses*. (M. Bonaparte & R. M. Loewenstein, Trad.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Freud, S. (1993b). *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*. (D. Messier, Trad.). Paris: Gallimard.
- Freud, S. (1997). *La Psychopathologie de la vie quotidienne : sur l'oubli, le lapsus, le geste manqué, la superstition et l'erreur*. (D. Messier, Trad.). Paris: Gallimard.
- Freud, S. (2001). *Essais de psychanalyse*. (A. Bourguignon, Trad.). Paris: Payot.
- Freud, S. (2002). chapitre 2 : Les théories sexuelles infantiles. In J. Laplanche & D. Berger (Trad.), *La vie sexuelle*. Paris: Presses universitaires de France.
- Freud, S. (2010a). *Introduction à la psychanalyse*. (S. Jankélévitch, Trad.). Paris: Payot & Rivages.

- Freud, S. (2010b). *Le délire et les rêves dans la « Gradiva » de W. Jensen*. (C. Jouanlanne, P. Cotet, P. Haller, J. Altounian, & D. Hartmann, Trad.). Paris: Presses universitaires de France.
- Freud, S. (2010c). *Le malaise dans la culture*. (P. Cotet, R. Lainé, & J. Stute-Cadiot, Trad.). Paris: Presses universitaires de France.
- Freud, S. (2010d). Le roman familial des névrosés. In J. Laplanche (Trad.), *Névrose, psychose et perversion* (p. 157-160). Paris: Presses universitaires de France.
- Freud, S. (2010e). L'inconscient. In *Métapsychologie* (p. 47-86). Paris: Presses universitaires de France.
- Freud, S. (2011a). Le créateur littéraire et la fantaisie. In B. Féron (Trad.), *L'inquiétante étrangeté et autres essais* (p. 29-47).
- Freud, S. (2011b). Le motif du choix des coffrets. In B. Féron (Trad.), *L'inquiétante étrangeté et autres essais* (p. 61-83).
- Freud, S. (2011c). L'inquiétante étrangeté. In B. Féron (Trad.), *L'inquiétante étrangeté et autres essais* (p. 209-264).
- Freud, S. (2011d). Personnages psychopathiques à la scène. In *Résultats, idées, problèmes I: 1890-1920* (p. 123-129). Paris: Presses Universitaires de France.
- Freud, S. (2011e). Quelques types de caractère dégagés par le travail psychanalytique. In B. Féron (Trad.), *L'inquiétante étrangeté et autres essais* (p. 135-172).
- Freud, S. (2011f). Un souvenir d'enfance de « Poésie et Vérité ». In B. Féron (Trad.), *L'inquiétante étrangeté et autres essais* (p. 189-208).
- Freud, S. (2012). *L'interprétation du rêve*. (F. Robert, J. Altounian, P. Cotet, R. Lainé, & A. Rauzy, Trad.). Paris: PUF.
- Freud, S., & Fließ, W. (2009). lettres 91 et 92. In *La naissance de la psychanalyse lettres à Wilhelm Fliess, notes et plans (1887 - 1902)* (p. 227-230). Paris: Presses Univ. de France.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode: les grandes lignes d'une herméneutique philosophique* (Ed. intégrale). Paris: Editions du Seuil.
- Galdo, G. (2008). Le loup et l'espérance. *Cahiers jungiens de psychanalyse*, 126(2), 27-42.
<https://doi.org/10.3917/cjung.126.0027>
- Garcia-Debanc, C. (1986). Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, (49), 23-49.
- Garcia-Debanc, C. (2015). Le statut des textes d'élèves dans les recherches en didactique du français langue première : approche historique. In *Littérature, linguistique et didactique du français: les travaux Pratiques d'André Petitjean* (p. 195-204). Villeneuve-d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.
- Gantheret, F. (2010). *La nostalgie du présent : psychanalyse et écriture*. Paris: Éditions de l'Olivier.
- Gavarini, L., & Pirone, I. (2015). De l'enfant freudien à Télémaque : retour aux fondamentaux de la psychanalyse dans nos enseignements. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 20(2), 113-126.
<https://doi.org/10.3917/nrp.020.0113>
- Gélin, J., & Roué, D. (2001). L'écriture créative, une pratique nouvelle ? *Le français aujourd'hui*, (133), 75-84.
<https://doi.org/10.3917/lfa.133.0075>
- Genette, G. (1995). *Figures II*. Paris: Seuil.

- Gilbert, S. (2007). La recherche qualitative d'orientation psychanalytique : l'exemple de l'itinérance des jeunes adultes. *Recherches Qualitatives*, (Hors série 3), 274-286.
- Gomez-Mango, E. (2015a). Ecriture. In *Dictionnaire Freud* (p. 273-276). Paris: Robert Laffont.
- Gomez-Mango, E. (2015b). Pontalis et Freud. In *Dictionnaire Freud* (p. 742-746). Paris: Robert Laffont.
- Goody, J. (1979). *La Raison graphique: la domestication de la pensée sauvage*. (J. Bazin & A. Bensa, Trad.). Paris: Les Editions de Minuit.
- Grandaty, M. (1992). Caractère central des séquences textuelles dans l'apprentissage d'une langue : point de vue psycho-cognitif et réflexions didactiques. *Repères*, (6), 95-108.
- Grandaty, M. (2011). Interactions et apprentissages disciplinaires : la médiation de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation, HS 1(3)*, 121-135. <https://doi.org/10.3917/cdle.hs01.0121>
- Green, A., & Geissmann, P. (1992). A propos de l'observation des bébés. Une interview d'André Green par Pierre Geissmann. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, (12), 133-153.
- Halté, J.-F. (1981). Pour changer l'écrire. *Pratiques*, (29), 23-46.
- Halté, J.-F. (1982). Travailler en projet. *Pratiques*, (38), 37-77.
- Halté, J.-F., Martin, M., Michel, R., & Petitjean, A. (1974a). Essai d'analyse structurale du "Chat noir" d'E. A. Poe. Pour une application pédagogique. *Pratiques*, (1-2), 5-28.
- Halté, J.-F., & Petitjean, A. (1974b). Pour une théorie de l'idéologie d'un manuel scolaire, le Lagarde et Michard : le cas Diderot. *Pratiques*, (1-2).
- Halté, J.-F., Charolles, M., Masseron, C., & Petitjean, A. (1989). *Pour une didactique de l'écriture*. Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz/Revue Pratiques.
- Halté, J.-F., & Petitjean, A. (dir.) (2002). L'écriture et son apprentissage. *Pratiques*, (115-16).
- Hamburger, K. (1986). *Logique des genres littéraires*. (P. Cadiot, Trad.). Paris: Ed. du Seuil.
- Herschberg Pierrot, A., & de Biasi, P.-M. (Éd.). (2010, version du 21 décembre). Article « Textanalyse ». In *préfiguration en ligne du Dictionnaire de critique génétique de l'ITEM*. Consulté à l'adresse <http://www.item.ens.fr/index.php?id=577652>
- Heuser, F. (2001). Analyse de l'écart entre savoir transmis et savoir appris : le cas de l'enseignement du karaté en EPS. (mémoire de DEA non publié, Toulouse-Le Mirail, Toulouse.)
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique* (2ème). Berne ; New York: Peter Lang. 41-42.
- Iser, W. (1997). *L'acte de lecture: théorie de l'effet esthétique*. Sprimont: Pierre Mardaga. 69-72, 386.
- Instructions Officielles de 1945 : « Lecture, Ecriture, Langue Française à l'Ecole Primaire ». (s. d.). Consulté 5 avril 2018, à l'adresse <http://www.sauv.net/io1945int.php>
- Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire (circulaire du 4 décembre 1972). (2015, septembre 27). Consulté à l'adresse <http://www.formapex.com/repertoires/550-programmes-textes-officiels>
- Jacquot, B. (1996). *Ecrire*. INA.
- Jakobson, R. (2003). *Essais de linguistique générale. 1, 1.* (N. Ruwet, Trad.). Paris: Éd. de Minuit.
- Jourdan, I. (2005, juin). L'évolution du rapport au savoir comme « révélateur » de la logique de professionnalisation : six études de cas en formation initiale en EPS à l'IUFM Midi-Pyrénées. (Thèse de doctorat non publiée, Paul Sabatier, Toulouse).

- Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris: Hachette.
- Joyce, J. (1990a). *Ulysse I.* (A. Morel & V. Larbaud, Trad.). Paris: Gallimard.
- Joyce, J. (1990b). *Ulysse II.* (A. Morel & V. Larbaud, Trad.). Paris: Gallimard.
- Joyce, J. (1992). *Portrait de l'artiste en jeune homme*. (L. Savitzky & J. Aubert, Trad.). Paris: Gallimard.
- Joyce, J. (2002). *Gens de Dublin*. Paris: Pocket.
- Kaës, R. (1997a). Désir de toute puissance, culpabilité et épreuves dans la formation. In *Fantasme et formation* (p. 76-92). Paris: Dunod.
- Kaës, R. (1997b). Quatre études sur la fantasmagorie de la formation et le désir de former. In *Fantasme et formation* (p. 1-75). Paris: Dunod.
- Kafka, F. (1989). *La Métamorphose*. (G. Rudent, Trad.). Paris: Librairie générale française.
- Kalali, F. (2007). Rapport au savoir : bilan sur la place du sujet dans les différents travaux Faouzia Kalali. In *Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation)*. Strasbourg.
- Kammerer, P. (2000). La dette de vie comme éthique d'une clinique éducative et soignante. In *Adolescents dans la violence: médiations éducatives et soins psychiques* (p. 23-35). Paris: Gallimard.
- Kirkpatrick, E., Abercrombie, D., & Kemp, A.-C. (1980). *Chambers universal learners' dictionary*. Paris: F.Nathan.
- Laborde-Milaa, I. (2002). L'angle journalistique : aide ou obstacle au positionnement des étudiants scripteurs ? *Pratiques*, (113-114), 95-112.
- Lacan, J. (1953). Séminaire 1 : Ecrits Techniques. Paris. Consulté à l'adresse <http://staferla.free.fr/S1/S1.htm>
- Lacan, J. (1954). Séminaire 2 : Le moi. Paris. Consulté à l'adresse <http://staferla.free.fr/S2/S2.htm>
- Lacan, J. (1955). Séminaire 3 : Les psychoses. Paris. Consulté à l'adresse <http://staferla.free.fr/S3/S3.htm>
- Lacan, J. (1958). Séminaire 6 : le désir. Paris. Consulté à l'adresse <http://staferla.free.fr/S6/S6.htm>
- Lacan, J. (1964). Séminaire 11 : Fondements. Paris. Consulté à l'adresse <http://staferla.free.fr/S11/S11.htm>
- Lacan, J. (1969). Séminaire 17 : L'envers de la psychanalyse. Paris. Consulté à l'adresse <http://staferla.free.fr/S17/S17.htm>
- Lacan, J. (1970). *Écrits 1*. Paris: Ed. du Seuil.
- Lacan, J. (1971a). *Écrits 2*. Paris: Ed. du Seuil.
- Lacan, J. (1971b). Séminaire 18 : D'un discours qui ne serait pas du semblant. Paris. Consulté à l'adresse <http://staferla.free.fr/S18/S18.htm>
- Lacan, J. (1971c). Séminaire 19 : ...ou pire . Le savoir du psychanalyste (p. 6). Paris. Consulté à l'adresse <http://staferla.free.fr/S19/S19.htm>
- Lacan, J. (1974). Séminaire 22 : RSI. Paris. Consulté à l'adresse <http://staferla.free.fr/S22/S22.htm>
- Lacan, J. (1975). Séminaire 23 : Le Sinthome. Paris. Consulté à l'adresse <http://staferla.free.fr/S23/S23.htm>
- Lacan, J. (1977). « Ouverture de la Section clinique » et Questions et réponses. *Ornicar*, (9), 7-14.
- Lacan, J. (2001a). Hommage fait à Marguerite Duras, au Ravissement de Lol V Stein. In *Autres écrits* (p. 191-197). Paris: Editions du Seuil.

- Lacan, J. (2001b). L'étourdit. In *Autres écrits* (p. 449-495). Paris: Editions du Seuil.
- Lagache, D. (1982). *Agressivité, structure de la personnalité et autres travaux* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Lahanier-Reuter, D., & Reuter, Y. (2002). Ecrits et apprentissages. Premières approches dans quatre disciplines au collège. *Pratiques*, (113-114), 113-134.
- Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires: Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Lapeyre, M., & Sauret, M.-J. (2000). *Lacan : le retour à Freud*. Toulouse: Milan.
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (2009). *Vocabulaire de la psychanalyse* (5. ed). Paris: Pr. Univ. de France.
- Laplante, B. (2005). Cheminement éthique d'un chercheur engagé en recherche collaborative. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 417-440. <https://doi.org/10.7202/012763ar>
- Le Bouffant, M., & Delas, D. (dir.). (1986). Imaginaires [numéro thématique]. *Le français aujourd'hui*, (76).
- Le cycle d'observation (classes de 6e et de 5e des collèges) - Arrêtés du 14 mars 1977 et du 26 janvier 1978. (2015, mars 4). Consulté à l'adresse <https://manuelsanciens.blogspot.fr/2015/03/le-cycle-dobservation-classes-de-6e-et.html>
- Le Ménahèze, F. (2006). *La Classe Freinet : un milieu constructeur de La relation d'entraide* (Mémoire de master, Nantes). 5-16. Consulté à l'adresse <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/48302>
- Lebrave, J.-L. (1985). Chapitre 22 : Plaidoyer pour l'informatique. In *Leçons d'écriture, ce que disent les manuscrits* (p. 309-319). Paris: Lettres modernes.
- Lebrave, J.-L. (2003). Les manuscrits comme lieu de conflits discursifs. In *La genèse du texte: les modèles linguistiques* (Nouv. éd). Paris: CNRS Éd.
- Lejeune, P. (1991). *La mémoire et l'oblique : Georges Perec autobiographe*. Paris: P.O.L.
- Lejeune, P. (1996). *Le pacte autobiographique* (Nouv. éd. augm). Paris: Éd. du Seuil.
- Lenoble, É. (2009). Langage, apprentissages et subjectivité : comment soutenir le travail propre à la langue. *Le français aujourd'hui*, 166(3), 97-104. <https://doi.org/10.3917/lfa.166.0097>
- les résultats de l'enquête 2008. (2009, mai). Consulté à l'adresse <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/tableau/chap8/VIII-2-3-Q84.pdf>
- Lévine, J., Moll, J., Delannoy, C., Rancon, M.-J., & Petiot, S. (2012). *Je est un autre: pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Issy-les-Moulineaux: ESF éd.
- Loizon, D. (2004). Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS (Thèse de doctorat non publiée, Paul Sabatier, Toulouse). 243-244.
- Lollo, P. (2011). Psychoanalysis and Transmission of the Knowledge. In *Act and Transmission : on formation in psychoanalysis*. New-York. Consulté à l'adresse http://www.lutecium.org/convergencia.fr/convergencia_files/NY-2011/PLOLLO-Fr2011.pdf
- Lopez, M. (2016). Les manuels de français dans l'enseignement professionnel : pour une histoire de la discipline. *Le français aujourd'hui*, 194(3), 15-24. <https://doi.org/10.3917/lfa.194.0015>
- MAAP Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche. (2009, avril). Diplôme : Seconde professionnelle. Module : EG1 Langue française, langages, éléments d'une culture humaniste et

compréhension du monde. Document d'accompagnement du référentiel de formation. Consulté à l'adresse http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/diplomes/ref/2nde/2nde-DA-EG1.pdf

MAAP Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche. (2010, septembre). Note de Service DGER/SDPOFE N2010-2118. Consulté à l'adresse http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/diplomes/ref/bacpro/bacpro-DGERN2010-2118.pdf

MAAP Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche. (2009, modifié en décembre 2013). Référentiel de certification et de formation. Enseignements généraux Baccalauréat professionnel. Consulté à l'adresse http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/diplomes/ref/bacpro/bacpro-mg-tronc-commun-ref.pdf

Magné, B. (1999). *Georges Perec*. Paris: Nathan.

Maingueneau, D. (2002). Problèmes d'éthos. *Pratiques*, (113-114).

Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherches Qualitatives*, 5, 70-81.

Matin, M. (2014). L'onomastique pseudonymique sur Internet analysée dans le cadre de sa dimension plurielle. *Els noms en la vida quotidiana. Actes del XXIV Congrés Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques*, 41–51. <https://doi.org/10.2436/15.8040.01.7>

Megglé, V. (2007, janvier). L'attention flottante en psychanalyse. Consulté à l'adresse <http://www.psychanalyse-en-mouvement.net/actualites/article-104-20071204104-l-attention-flottante-en-psychanalyse.html>

Melville, H. (2007). *Bartleby, une histoire de Wall Street: et autres récits*. (J. Vidal, Trad.). Paris: Éd. Amsterdam.

Menès, M. (2012). *L'enfant et le savoir: d'où vient le désir d'apprendre?* Paris: Éditions du Seuil.

Meirieu, P. (1990). chapitre 1 la relation pédagogique. Où l'on voit comment le désir vit de l'énigme, l'énigme de la relation, et la relation de la médiation. In *Apprendre... Oui mais comment?* (5ème édition, p. 85-93).

Merleau-Ponty, M. (2010). l'entrelacs - le chiasme. In *Le visible et l'invisible: suivi de Notes de travail* (p. 166-201). Paris: Gallimard.

Michaux, G. (2008). « Psychanalyse et Littérature », « La Lettre et le Désir ». In *De Sophocle à Proust, de Nerval à Boulgakov: essai de psychanalyse lacanienne* (p. 7-101). Ramonville-Saint-Agne: Erès.

Migeot, F. (2017, juin). MIGEOT François. Consulté à l'adresse <http://elliadd.univ-fcomte.fr/fiches/migeotfrancois>

Miller, J.-A. (2017, novembre 6). Le triangle des savoirs [<http://www.desiroudressage.com/>]. Consulté 8 novembre 2017, à l'adresse <http://www.desiroudressage.com/2017/11/06/triangle-savoirs-jacques-alain-miller/>

Minassian, L. (2016). Littératies en acte dans deux classes du bac pro agricole. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 10(3), 373-400.

MEN Ministère de l'Éducation Nationale. (2009, février). Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009. Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_2/23/5/BO-special2-2009_44235.pdf

MEN Ministère de l'Éducation Nationale. (2010a, février). Bulletin officiel n° 8 du 25 février 2010. Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/8/44/4/bulletin_officiel_men-08-25-02-10_138444.pdf

- MEN Ministère de l'Éducation Nationale. (2010b, mai). Bulletin officiel n° 20 du 20 mai 2010. Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr//file/20/28/7/bulletin_officiel_men_20-20-05-10_145287.pdf
- MEN Ministère de l'Éducation Nationale. (2010c, septembre 30). Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010. Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr//file/special_9/29/7/bulletin_officiel_special_9_30-09-10_155297.pdf
- MEN Ministère de l'Éducation Nationale. (2011a, octobre 6). Bulletin officiel spécial n°7 du 6 octobre 2011. Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr//file/special_7_men/41/9/BO_SPE7_MEN_06-10-11_196419.pdf
- Monceau, G., & Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ? *Éducation et socialisation*, (45). <https://doi.org/10.4000/edso.2525>
- Montessori, M. (1936). *L'enfant*. (G. J.-J. Bernard, Trad.). Paris: Desclée de Brouwer.
- Mosconi, N. (1986). De l'application de la psychanalyse à l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 75(1), 73-79. <https://doi.org/10.3406/rfp.1986.1511>
- M'Uzan, M. de. (1977). Aperçus sur le processus de la création littéraire. In *De l'art à la mort. Itinéraire psychanalytique*. (p. 3-48). Paris: Gallimard.
- Nassif, J. (2009). Inclassable psychanalyse. *Le français aujourd'hui*, 166(3), 85-92. <https://doi.org/10.3917/lfa.166.0085>
- Natanson, J. (2002). Le désir d'enseigner : entre savoir et pouvoir. In *Il fait moins noir quand quelqu'un parle: éducation et psychanalyse aujourd'hui* (p. 39-44). Dijon: CRDP de Bourgogne. Consulté à l'adresse http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/03_natanson_II_fait_moins_noir.pdf
- Natanson, M. (2008). Loup y es-tu ? *Imaginaire & Inconscient*, 22(2), 21-34. <https://doi.org/10.3917/imin.022.0021>
- Naveau, P. (2012, 04). Un homme qui n'arrive pas à se lever le matin. Consulté 13 décembre 2017, à l'adresse <http://www.lacanquotidien.fr/blog/2012/04/un-homme-qui-narrive-pas-a-se-lever-le-matin/>
- Neveu, F. (2012). *Atelier d'écriture ? : le tour de la question en 90 points essai*. Paris: l'Harmattan.
- Niewiadomski, C. (2013). Entre ombre et lumière : rapport à l'écriture et déterminants biographiques. *Cliopsy*, (10), 97-111.
- Noyère, A. (2002). Genres scolaires et cadres disciplinaires : quels rapports à l'écriture. *Pratiques*, (113-114).
- Passeron, J. C., & Revel, J. (Éd.). (2005). *Penser par cas*. Paris: École des hautes études en sciences sociales.
- Paveau, M.-A. (2009). L'insu de la langue est-il enseignable? *Le français aujourd'hui*, 166(3), 105-116. <https://doi.org/10.3917/lfa.166.0105>
- Penloup, M.-C., & Bishop, M.-F. (dir.). (2006). L'écriture de soi et l'école [numéro thématique]. *Repères*, (34), 225.
- Penloup, M.-C., Brun, I., Fernandez, D., & Plouchard, P. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens : des constats aux perspectives didactiques*. Paris: ESF éditeur.
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire : essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Paris : Fontenay-Saint-Cloud: Didier; Plurilinguisme et apprentissages, école normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud, 1-5.

- Perec, G. (1974). *Espèces d'espaces*. Paris: Galilée.
- Perec, G. (1989). *53 jours*. Paris: P.O.L.
- Perec, G. (1991). *Cantatrix sopranica L. et autres écrits scientifiques*. Paris: Seuil.
- Perec, G. (1993a). *La boutique obscure : 124 rêves*. Paris: Denoël.
- Perec, G. (1993b). *Les choses : une histoire des années soixante*. Paris: Julliard.
- Perec, G. (1995). *Ellis Island*. Paris: P.O.L.
- Perec, G. (1998). *Penser/classer*. Paris: Hachette.
- Perec, G. (2002a). *La vie mode d'emploi*. Paris: Hachette.
- Perec, G. (2002b). *Romans et récits* (Éd. 2). Paris: Librairie Générale Française.
- Perec, G. (2006). *Je me souviens*. Paris: Hachette Littératures.
- Perec, G. (2007). *W ou le souvenir d'enfance*. Paris: Gallimard.
- Perec, G. (2008). *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien*. Paris: Bourgois.
- Perec, G. (2011). *L'art et la manière d'aborder son chef de service pour lui demander une augmentation*. Paris: Points.
- Perec, G. (2012). *Le condottière: roman*. Paris: Éditions du Seuil.
- Perec, G. (2016). *L'attentat de Sarajevo*. Paris: Éditions du Seuil.
- Pirone, I. (2013). Une approche clinique de la narrativité adolescente« Madame, comment ça s'écrit ? ». *Cliopsy*, (10), 37-52.
- Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire (plan Rouchette). (s. d.). Consulté 5 avril 2018, à l'adresse <http://www.sauv.net/rouchette.htm>
- Plane, S. (2017). Dynamique de l'écriture et processus de resémantisation. *Pratiques*, (173-174). <https://doi.org/10.4000/pratiques.3307>
- Plane, S., & Rondelli, F. (2017a). Le déjà-là dans l'écriture : quel substrat pour quels (ré)emplois ? *Pratiques*, (173-174). Consulté à l'adresse <http://pratiques.revues.org/3254>
- Plane, S., & Rondelli, F. (dir.). (2017b). Le déjà-là dans l'écriture [numéro thématique]. *Pratiques*, (173-174). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/pratiques/3239>
- Poe, E. A. (2006). La Lettre Volée. In C. Baudelaire (Trad.), *Double assassinat dans la rue Morgue ; (suivi de) La lettre volée*. Paris: Flammarion.
- Pommier, G. (1993). *Naissance et renaissance de l'écriture* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Pontalis, J.-B. (1977). *Entre le rêve et la douleur*. Paris: Gallimard.
- Pontalis, J.-B. (1986). *L'amour des commencements*. Paris: Gallimard.
- Pontalis, J.-B. (1999a). Paradoxe de l'Effet Winnicott. In *Perdre de vue* (p. 275-298). Paris: Gallimard.
- Pontalis, J.-B. (1999b). Perdre de Vue. In *Perdre de vue* (p. 275-298). Paris: Gallimard.
- Pontalis, J.-B. (2012). *Avant*. Paris: Gallimard.
- Pontalis, J.-B., & M'Uzan, M. (1977). Ecrire, psychanalyser, Ecrire. *Nouvelle revue de Psychanalyse*, (16), 5-26.

- Popper, K. R. (2014). Première partie : introduction à la logique des sciences. In N. Thyssen-Rutten & P. Devaux (Trad.), *La logique de la découverte scientifique* (p. 23-53).
- Porge, E. (2016). La sublimation, lieu de la satisfaction de la répétition dans un mouvement tourbillonnaire. *Essaim*, 36(1), 27-42. <https://doi.org/10.3917/ess.036.0027>
- Prigent, C. (1991). *Ceux qui merdrent: essai*. Paris: POL.
- Programmes et instructions à l'école élémentaire. Arrêté du 15 mai 1985. (2012, juillet 30). Consulté à l'adresse http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1985_1.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=c1f20824593e5d3ce1d9ee5b819ae0cb
- Racamier, P.-C. (1992). De la cohérence intrinsèque comme critère de validité d'une forme clinique. In *Le génie des origines: psychanalyse et psychoses* (p. 100). Paris: Editions Payot.
- Reuter, Y. (1987). Descriptions de femmes (un atelier descripture). *Pratiques*, (55), 47-60.
- Reuter, Y. (dir.). (1996). Imaginaire et Créativité [numéro thématique]. *Pratiques*, (89), 128.
- Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.
- Reuter, Y. (2001). La « prise en compte » des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux. *Repères*, (23), 9-31.
- Reuter, Y. (2004). Quelques spécificités des approches didactiques de l'écriture. *Linx*, (51), 41-54. <https://doi.org/10.4000/linx.165>
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire : présentation d'un concept. *Éducation et didactique*, 1(2), 55-71. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.175>
- Reuter, Y., & Carra, C. (2005). Analyser un mode de travail pédagogique « alternatif » : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie « Freinet ». *Revue française de pédagogie*, 153(1), 39-53. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3392>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3e édition actualisée). Bruxelles: De Boeck.
- Reuter, Y., & Penloup, M.-C. (dir.). (2001). Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves [numéro thématique]. *Repères*, (23), 178.
- Revault d'Allonnes, C. R., Assouly-Piquet, C., Ben-Slama, F., Blanchet, A., Douville, O., Giami, A., ... Samalin-Ambroise, M. (1999). *La démarche clinique en sciences humaines: documents, méthodes, problèmes*. Paris: Dunod.
- Ricardou, J. (1978). Ecrire en classe. *Pratiques*, (20), 23-70.
- Ricoeur, P. (1984). *Temps et récit. Tome 2 : La configuration dans le récit de fiction*. Paris: Éd. du Seuil.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit. Tome 3 : Le temps raconté*. Paris: Éd. du Seuil.
- Ricoeur, P. (2006). *Temps et récit. Tome 1 : L'intrigue et le récit historique*. Paris: Éd. du Seuil.
- Rinaudo, J. (2009a). Présence-absence des formateurs. In Actes du colloque Epal 2009 (Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité). Grenoble.
- Rinaudo, J. (2009b). Archéologie d'une approche freudienne des technologies de l'information et de la communication. *Cliopsy*, (2), 17-25.
- Robert, M. (1977). *Roman des origines et origines du roman*. Paris: Gallimard.

- Robert, P., Rey-Debove, J., & Rey, A. (1994). *Le nouveau petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (Nouvelle éd). Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Rodgers, C. (1998). Lectures de la sorcière, ensorcellement de l'écriture. In *Marguerite Duras : lectures plurielles* (p. 17-34). Amsterdam: Rodopi.
- Ronveaux, C. (2007). Ecrire pour enseigner le texte, analyse comparée de pratiques de formation autour de l'écriture d'invention et du fait divers. In *Didactique de l'écriture-lecture et formation des enseignants: Actes des journées d'étude organisées par le CEDILL et THEODILE en septembre 2005* (p. 47-61). Villeneuve d'Ascq: éditions du conseil scientifique de l'Université Charles-de-Gaulle-Lille 3.
- Roudinesco, E. (1993). *Jacques Lacan : esquisse d'une vie, histoire d'un système de pensée*. Paris: Fayard.
- Ruellan, F. (2002). Evolution du rapport au texte et à l'écriture dans une démarche de travail en projet. *Pratiques*, (113-114), 154-190.
- Safouan, M. (2010). *La parole ou la mort essai sur la division du sujet*. Paris: Éd. du Seuil.
- Saujat, F. (2005). Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale. Consulté à l'adresse http://probo.free.fr/textes/amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf
- Sauret, M.-J. (1999). *Freud et l'inconscient*. Toulouse: Milan.
- Saussure, F. de. (2005). *Cours de linguistique générale* (Payot). Paris: Payot.
- Sauvegrain, J.-P. (2001). Analyse didactique de la décision de l'élève : étude de cas sur l'utilisation du savoir dans un cycle de lutte en éducation physique et sportive. (Thèse de doctorat non publiée, Toulouse III Paul Sabatier, Toulouse).
- Schneuwly, B. (2002). L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique - éléments de synthèse. *Repères*, (26-27), 317-329.
- Schubauer-Leoni, M. L., & Chiesa Millar, V. (2002). Une « tâche de français sur un thème de géographie » : actions didactiques de l'enseignante dans le vif de l'activité en classe et dans son discours a priori. *Revue française de pédagogie*, 141(1), 123-134. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2920>
- Schwartz, H. P. (2016). On the Analyst's Identification with the Patient: The Case of J.-B. Pontalis and G. Perce. *The Psychoanalytic Quarterly*, 85(1), 125-154. <https://doi.org/10.1002/psaq.12061>
- Seité, Y. (1999). Perce : à vélo, partir pour la guerre. *Les Temps Modernes*, (604), 152-189.
- Seknadje-Askénazi, J. (2009). Lecture et écriture : l'affrontement psychique à la difficulté. *Le français aujourd'hui*, 166(3), 55-63. <https://doi.org/10.3917/lfa.166.0055>
- Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Somé, I. (2015). L'écriture autofictionnelle : une odyssée libératrice. *Cliniques méditerranéennes*, 91(1), 229-242. <https://doi.org/10.3917/cm.091.0229>
- Starobinski, J. (2009). *Les mots sous les mots : les anagrammes de Ferdinand de Saussure (1971)*. Paris: Gallimard.
- Strauss-Raffy, C. (2004). *Le saisissement de l'écriture*. Paris: L'Harmattan.
- Terrisse, A. (1994). Un exemple de transposition didactique en boxe : la différence d'utilisation de la boxe française et de la boxe anglaise en éducation physique entre 1891 et 1931. *Science et motricité*, (24), 30-36.

- Terrisse, A. (1994). La question du savoir dans la didactique des activités physiques et sportives : essai de formalisation (HDR non publiée, Paul Sabatier, Toulouse).
- Terrisse, A. (2001). Le « savoir lutter » comme réponse au manque dans l'Autre. In *Les enjeux du savoir* (p. 89-96). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Theureau, J. (2002). L'entretien d'autoconfrontation comme composante d'un programme de recherche empirique et technologique. Présenté à II^e Journées Internationales des Sciences du Sport, Paris.
- Tisseron, S. (2010). *L'empathie au coeur du jeu social*. Paris: Albin Michel.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal; Bruxelles: Presses de l'Université de Montréal ; De Boeck université.
- Vergnioux, A. (2001). Le texte libre dans la pédagogie Freinet. *Repères*, (23), 151-168.
- Vermersch, P. (1996). L'explicitation de l'action. *Cahiers de Linguistique Sociale*, (28-29), 113-120.
- Verret, M. (1975). La transposition didactique. In *Le temps des études* (Vol. tome1, p. 140-144). Lille: Atelier reproduction des thèses université Lille III.
- Vila-Matas, C. (2012). Café Perec. *Europe*, (993), 9-12.
- Vourzay, M.-H. (1996). *Cinq discours sur la rédaction (1870-1989)* (Thèse de doctorat non publiée, Lumière Lyon 2, Lyon).
- Vygotski, L. (2011). *Leçons de psychologie*. (O. Anokhina, Trad.). Paris: la Dispute.
- Vygotski, L. (2013). *Pensée et langage*. (F. Sève, Trad.). Paris: la Dispute.
- Welles, O. (1941). *Citizen Kane*. Mercury Productions, RKO.
- Winnicott, D. . (1975). *Jeu et réalité: l'espace potentiel*. Paris: Gallimard.
- Ziethen, A. (2013). La littérature et l'espace. *Arborescences*, (3).
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7202/1017363ar>

TABLE DES SCHEMAS, TABLEAUX ET TEXTES D'ELEVES

1 schéma de Flower et Hayes reproduit dans l'article de Garcia-Debanc.	27
2 schéma du triangle scriptural de Billouet.....	35
3 illustration de Freud (2001, p.236).....	41
4 illustration de Saussure, 2005, p.99-100.....	43
5 illustration de Saussure, 2005 p.99-100.....	44
6 illustration de Saussure, 2005, p.158.....	44
7 schéma sur le Dichter à partir de celui d'Assoun	66
8 schéma de RSI issu du séminaire 22 de Lacan.....	79
9 schéma de l'épreuve de l'enseignement.....	91
10 schéma de l'épreuve de l'apprentissage.....	91
11 schéma de l'épreuve de la recherche.....	94
12 schéma des effets de conscientisation lors des entretiens.....	95
13 schéma du déjà-là en lien avec le déjà-là décisionnel.....	97
14 schéma du déjà-là décisionnel en lien avec la conversion didactique.....	97
15 schéma de la conversion didactique chez l'élève.....	98
16 tableau des dates des cours de la séquence.....	108
17 schéma des 3 temps de la méthodologie de la Didactique Clinique.....	109
18 schéma des critères généraux d'analyse pré-retenus.....	131
19 schéma de l'accès aux 3 temps de la situation d'apprentissage.....	131
20 schéma des critères sous Freemind.....	154
21 schéma des 3 temps de la Didactique Clinique sous l'angle causal.....	161
22 positions des acteurs de la situation d'enseignement/apprentissage dans le discours de Viviane.....	183
23 tableau du bilan du déjà-là de Blow.....	205
24 V1 manuscrite et tapuscrite de Blow.....	206
25 V2 manuscrite et tapuscrite de Blow.....	208
26 V3 manuscrite et tapuscrite de Blow.....	209
27 V4 finale manuscrite et tapuscrite de Blow.....	210
28 tableau des caractéristiques de la nouvelle de Blow.....	212
29 tableau des occurrences de "océan" et "mer".....	240
30 tableau récapitulatif du déjà-là de Luc.....	266
31 V1 manuscrite et tapuscrite de Luc.....	268
32 V2 manuscrite et tapuscrite de Luc.....	269

33 V3 manuscrite et tapuscrite de Luc.....	271
34 V4 finale manuscrite et tapuscrite de Luc.....	272
35 tableau des caractéristiques de la nouvelle de Luc.....	274
36 tableau des étapes de l'écriture de Luc et de la diffusion de GOT.....	282
37 nouvelle finale de Soleil.....	314
38 nouvelle finale de Nicolas.....	319
39 tableau comparatif expressions orale/écrite.....	325
40 tableau d'avancement des élèves dans l'écriture.....	326
41 tableau de l'attitude des élèves vis-à-vis de la démarche didactique de Viviane.....	329
42 tableau récapitulatif des 4 conversions didactiques.....	330
43 tableau des 3 savoirs dans les 2 conversions didactiques chez Blow.....	332
45 3 dimensions dans le triangle didactique de Houssaye.....	335
44 Le triangle didactique de Houssaye.....	335
47 3 dimensions dans le triangle didactique de Terrisse.....	335
46 le triangle didactique de Terrisse.....	335
48 dynamique de la conversion didactique.....	336
49 dynamique de la conversion didactique en lien avec le sujet-enseignant.....	336
50 discours de l'hystérique de Lacan.....	338
51 discours de l'hystérique appliqué à la nouvelle de Soleil.....	338
52 discours de l'hystérique appliqué à la nouvelle de Nicolas.....	340
53 discours de l'hystérique appliqué à la nouvelle de Blow.....	340
54 discours de l'hystérique appliqué à la nouvelle de Luc.....	340
55 savoirs intime et disciplinaire dans le discours de l'hystérique.....	341
56 dynamique des 4 éléments des discours de lacan.....	342

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	1
INTRODUCTION.....	4
PARTIE 1 – CADRE THEORIQUE	10
A-Options théoriques et conceptuelles.....	10
1-L'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en français (en France)	10
1.1-L'enseignement du français : naissance, objets et enjeux.....	10
1.2-Evolution de l'enseignement de l'écriture jusqu'à aujourd'hui.....	12
1.2.1-Premier modèle prescriptif « La reproduction », de 1870-1880 à 1950.	12
a- Présentation	12
b- Soubassements social, politique et idéologique	13
1.2.2-Deuxième modèle prescriptif : « Les choses et les mots », de 1900 à 1970-80.....	14
a- Présentation	14
b- Soubassements social, politique et idéologique	15
1.2.3-Troisième modèle prescriptif : le texte libre, 1920 – 1932/33 – 1954.	15
a- Présentation	15
B -Soubassements social, politique et idéologique	18
1.2.4- Quatrième modèle prescriptif : le plan de Rénovation, de 1969 à 1980.....	19
a- Présentation	19
b- Soubassements social, politique et idéologique	21
1.2.5-Cinquième modèle prescriptif : avec la revue <i>Pratiques</i> , à partir de 1974.	21
a- Présentation	21
b- Soubassements social, politique et idéologique	28
1.2.6- Vers un sixième modèle : les ateliers d'écriture ?.....	28
1.2.7- Programmes actuels	29
1.2.8- Synthèse sur l'évolution de l'enseignement de l'écriture	31
1.3-La recherche clinique sur l'apprentissage de l'écriture en classe de français	34
1.4-Les acquis nécessaires à l'écriture	35
1.4.1-1er niveau linguistique : le triangle scriptural ou les trois acquis fondamentaux : sens, copie, code.	35
1.4.2-2ème niveau social : les postures, les formes sociales.....	36
1.4.3-3ème niveau psychique et inconscient.	37

2-Psychanalyse et langage.....	40
2.1-Affirmation de l'inconscient.....	40
2.1.1- Freud.....	40
2.1.2-Lacan.....	42
2.2-Primat du langage dans l'inconscient	42
2.2.1-Freud	42
2.2.2-Lacan.....	43
2.3-Théorie du signifiant	43
a-Dans la suite des travaux de Saussure	43
b-Métaphore et métonymie	45
c-Lire à la lettre	45
d-Anagrammes de Saussure présentés par Starobinski.	45
e-Structuralisme, Œdipe et ordre symbolique	46
2.4-Conséquence sur la position du sujet	47
a- <i>subjectus</i> : un sujet placé dessous	47
b- le règne du langage	49
Freud et le moi	49
Authier-Revuz et le décalage entre les mots et les choses	49
Gadamer et l'Étrangèreté de la langue	50
2.5-Autre/autre	50
2.6-Division du sujet, langage et objet (a)	51
2.7-Parole/vérité/savoir	52
2.8-Langage et absence.....	53
a-Freud et le fort-da	53
b-Lacan et la castration.....	54
2.9-Instance de la lettre dans l'inconscient	54
a-Pommier et la (re)naissance de l'écriture	54
b-Ecriture et <i>Lituraterre</i>	55
3-La conception du savoir	56
3.1-Rapport au savoir et rapport à l'écriture	56
3.1.1- Rapport au savoir	56
a- Origine freudienne	56
b- Origine lacanienne	56
c- Beillerot et l'orientation psychanalytique	57
d- L'équipe EScol et l'orientation sociologique	58
e- Lahire et le rapport au langage	59

f- Chevallard et la théorie anthropologique du didactique	59
3.1.2- Rapport à l'écriture.....	60
a- Apport lacanien	60
b- Barré-De Miniac	60
3.1.3- Rapport à l'écrit	61
a- <i>Scriptura</i> et le rapport à l'écrit	61
b- Les images scripturales de Reuter et Delcambre	61
3.2-Savoirs et transmission en psychanalyse	62
4-La création littéraire pensée par la psychanalyse	64
4.1-Cadre théorique freudien de la création littéraire.....	64
a-Origine freudienne de la conjonction entre psychanalyse et littérature	65
b- <i>Dichter</i> et fantasme (cercle 1)	66
<i>Dichter</i>	66
Fantasme	67
Clivage	67
Narcissisme.....	68
c- <i>Dichter</i> et réception du lecteur (cercle 2)	68
Le gain de plaisir	68
Le point aveugle	69
Le savoir du <i>Dichter</i>	70
d- <i>Dichter</i> et Œdipe (cercle 3).....	70
Le roman familial	70
Jeux d'enfants, rêveries complexe d'Œdipe.....	72
e- <i>Dichter</i> et symptôme (cercle 4)	72
Symptôme, névrose et fantasme du <i>Dichter</i>	72
Ecriture et savoir du symptôme	73
La sublimation	74
Le fantasme dans le processus littéraire	74
f-Procédés littéraires puisés au cœur du sujet	75
Les rêves des personnages	75
Les personnages	75
Le fil du texte	76
Les motifs	76
L'inquiétante étrangeté et le double.....	77

g-La littérature comme savoir des blessures originelles.....	78
L'incessante question de l'enfance	78
Mélancolique savoir de la perte.....	78
4.2-Autres apports psychanalytiques.....	79
4.2.1- Lacan, objet (a) et sinthome	79
4.2.2-M'Uzan et le personnage intérieur	80
4.2.3-Anzieu et le saisissement créateur pour écrire et renaitre	81
4.3-Remarques didactiques en écho.....	82
4.3.1-Penser la situation didactique de l'écriture : faire écrire est un enseignement artistique et culturel comme les autres	82
4.3.2-Conséquence herméneutique : de l'expression de la vérité du sujet à la rencontre de l'a/Autre.....	84
B- Utiliser le cadre théorique de la Didactique Clinique pour une recherche clinique en didactique de l'écriture	85
1-Présentation.....	85
2-Ma Référence : Perec.....	86
3-Le déjà-là.....	87
3.1-Définition de la Didactique Clinique	87
3.2-Bucheton et Bautier : le déjà-là en didactique du français en 1995.....	88
3.3-Comment envisager le déjà-là chez les élèves en situation d'apprentissage de l'écriture ?.....	89
4-L'épreuve.....	90
4.1-Définition de la Didactique Clinique	90
4.2-Adaptation du concept à ma thèse.....	90
4.3-La rencontre du sujet-élève avec le sujet-enseignant.	92
4.4-Les images scripturales issues de l'institutionnalisation	92
4.5-La rencontre du sujet-élève avec les autres sujet-élèves	93
4.6-La rencontre du sujet avec le savoir	94
5-L'épreuve de la recherche.....	94
5.1-Qui est le chercheur ?	95
5.2-Les effets de la recherche	95
6-L'après-coup.....	95
7-La conversion didactique	96
7.1-Définition de la Didactique Clinique	96
7.2-Elargissement de la conversion didactique au sujet-élève.....	97
C-Problématique et questions de recherche	99

PARTIE 2 – DISPOSITIF METHODOLOGIQUE	100
A-Une méthode pour répondre à mes questions de recherche	100
1-Conséquence 1 : le cadre des recherches en sciences de l'éducation et en psychanalyse.....	100
1.1-Soubassements méthodologiques	100
1.2-Les trois champs des sciences de l'éducation.....	102
2-Conséquence 2 : le sujet élève observé en situation d'apprentissage de l'écriture	103
2.1-Situation d'apprentissage : comment la circonscrire ?.....	103
2.2-L'apprentissage : la manière et le savoir obtenu chez l'élève	105
2.3-Comment accéder à la division du sujet	105
B-Constitution du recueil	107
1-Avec la méthodologie en trois temps de la Didactique Clinique.....	107
1.1-Présentation de la méthode	107
1.2-Mon utilisation dans cette recherche	107
2-Trouver le dispositif d'observation	109
2.1-Quelle meilleure situation d'observation ?	109
2.2-Trouver le terrain de recherche avec l'enquête exploratoire.....	111
2.2.1- L'ensemble des résultats	111
2.2.2- Hélène.....	111
2.2.3- Viviane	112
2.3-L'observation choisie : séquence, classe élève	114
2.3.1-Classe.....	114
2.3.2- Description de la séquence.....	114
2.4-Choix des quatre élèves	115
2.4.1- Ma présentation	115
2.4.2- Suite aux réponses données :	115
2.5-Dispositif d'enregistrement de la vidéo et des entretiens.....	117
3-Le choix du recueil.....	117
3.1-Les textes	118
3.1.1- Nouvelle à chute : entre littérature et document clinique, de la construction de cas plutôt que de la psychobiographie.	118
3.1.2- Le corpus des écrits : quoi ?	119
3.1.3- Interactions et altérité.....	119
3.2-La vidéo des cours.....	120
3.2.1-Le micro de la caméra	120

3.2.2-Perturbations du filmage.....	121
3.3-Les entretiens	122
3.3.1-Remarques préliminaires	122
3.3.2-Entretiens sans référence à l'inconscient.....	122
3.3.3-Entretien en référence à l'inconscient : l'entretien dit clinique.....	123
a- Définition.....	123
b- Historique de l'entretien clinique	123
c- Cadre légal	124
d- Ce qui se joue	125
e- Les quatre sortes d'entretiens	125
f- L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation	125
3.3.4-Demande et transfert	126
3.3.5-Mon choix.....	127
3.3.6-La posture de l'entretien clinique	128
a- Les deux dimensions de l'entretien	129
b-Selon le public.....	129
4-Critères généraux d'analyse pré-retenus	130
5-L'accès aux trois temps par la méthode de la Didactique Clinique.....	131
5.1-Le déjà-là.....	131
5.2-L'épreuve	132
5.3-L'après-coup	132
5.3.1-Principe général de l'après-coup.....	132
5.3.2-Mon adaptation de la technique de l'après-coup	133
5.3.3-Composition finale	134
6-Le pseudonyme	134
7-La dimension éthique.....	135
C-Traitement du recueil.....	137
1-La transcription des verbatims	137
1.1-Règles.....	137
1.2-Sur les pseudonymes	138
2-Délimiter et organiser le corpus.....	138
2.1-Rappel sur l'organisation générale	138
2.2-Le corpus des productions textuelles.	139
2.2.1-De la nature du corpus réinterrogée	139
2.2.2-Le point de capiton.....	140
2.2.3-L'écriture informatisée	141

2.2.4-Classer le corpus.....	141
3-Analyse de contenu en question	142
3.1-Définition de Bardin.....	142
3.2-Première étape de l'analyse de contenu	142
3.3-Flair clinique et méthodologie	143
4-Rupture épistémique : du refus de la méthode expérimentale à la révolution par la clinique, vers une épistémologie de l'écriture comme mode de validation	144
4.1-Popper et sa conception de la science.....	144
4.1.1-Méthode expérimentale.....	145
4.1.2-Fonder les sciences empiriques.....	145
4.2-Les sciences humaines : de la soumission au scientisme à une fondation épistémique autonome.....	148
4.2.1-Historique	148
4.2.2-1 ^{ère} différence : le souci de la singularité.....	148
4.2.3-2 ^{ème} différence : la cohérence intrinsèque comme critère de validité.....	150
4.2.4-3 ^{ème} différence : le rôle du chercheur	151
5-Choisir l'ensemble des analyseurs pour l'analyse du contenu.....	153
5.1-Primat du langage comme chaine de signifiants	153
5.1.1- Ecoute flottante.....	153
5.1.2- L'utilisation des cartes mentales	154
5.2-Choix opératif des analyseurs	154
5.2.1-Tri thématique et fil du discours	154
5.2.2- Les concepts convoqués comme analyseurs	155
6-La construction du cas.....	156
6.1-Principes généraux.....	156
6.2-Chez Passeron et Revel	156
6.3-Chez Freud	157
6.4-L'après-coup porteur de sens	158
6.5-La modélisation de sa composition par Terrisse en Didactique Clinique	158
6.5.1-Description du cas	159
6.5.2-L'après-coup	159
6.5.3-La formule constitutive de la position d'un sujet	159
6.6-Limite et risque de l'étude de cas.....	160
6.7-La présentation de cas avec mes analyseurs	161

7-Le chercheur en sciences de l'éducation sous orientation psychanalytique	162
7.1-Savoir et formation	163
7.1.1-Une formation simultanée aux concepts de la didactique et de la psychanalyse.....	163
7.1.2-La question de la psychanalyse	163
7.1.3-L'expérience de l'écriture	165
7.2-Subjectivité et contretransfert de l'observation.....	166
7.2.1-L'effet d'observation selon Devereux.....	166
a-Connaitre l'observateur pour connaitre l'observé	166
b-Dimension sociale et professionnelle du contretransfert.....	168
c-Dimension idiosyncrasique du contretransfert	169
7.2.2-Epistémologie de l'écriture en science	170
a-Une méthode et une question de recherche : une épistémologie et une hypothèse	170
b-Un dernier élément du contretransfert, mon triple rapport à : écriture, lecture et savoir	172
7.3-Les outils pour traiter mon contretransfert.....	173
7.3.1-Le principe d'autodéfinition et la méthode de perlaboration sans utilisation défensive	173
7.3.2-Le journal intime professionnel.....	173
7.3.3-La connaissance de mon histoire personnelle.....	173
8-Organisation de la présentation des résultats	174

PARTIE 3 – DIMENSION DIACHRONIQUE DES RESULTATS : DEUX CONSTRUCTIONS DE CAS

D'APPRENTISSAGE DE L'ECRITURE175

A-Ecrire dans la classe de Viviane : présentation de son adresse et son institutionnalisation 175

1-Comment Viviane instaure la production d'écriture.....	175
1.1-Chute.....	176
1.2-Propos	177
1.3-Production personnelle	177
1.4-Orthographe	178
1.5-Pause descriptive et court dialogue.....	178
1.6-Personnages et intrigue	179
1.7-Temporalité et schéma narratif	179
1.8-Longueur	180
1.9-Titre.....	180
2-De la construction de l'adresse : où se place Viviane dans le discours et où place-t-elle les élèves ?	180
3-Ambiguïté de l'exercice entre formatif et sommatif.....	184
3.1-L'option temporelle	184
3.2-La durée de l'exercice	185

3.3-L'honnêteté.....	186
B-Blow	188
1-Le déjà-là : d'où Blow écrit-il ?	188
1.1-Histoire scolaire : « <i>j'ai un cursus assez particulier</i> », « <i>c'est des choses qui arrivent</i> »	188
1.2-Rapport à l'écrit et au savoir : « <i>mettre des mots à ses rêves</i> »	190
1.1.1-Rapport à la lecture	190
1.1.2-Rapport au savoir	192
1.1.3-Rapport à l'écriture	194
1.1.4-Rôle de l'oralisation dans les exercices d'écriture.....	201
1.3-Rapport à la recherche : « <i>même si on connaît pas la personne aider quelqu'un ça ça va pas me tuer quoi</i> ». 201	
1.4-Choix du pseudonyme : Blow, « <i>fallait que je souffle</i> »	202
1.5-Bilan	204
2-L'épreuve.....	206
2.1-Versions de la nouvelle de Blow	206
V1 de Blow à l'issue du cours 4 du 4 mai 2016.....	206
V2 de Blow à l'issue du cours 5 du 11 mai 2016.....	208
v3 de Blow à l'issue du cours 5 du 18 mai 2016	208
V4 finale de Blow rendue le 19 mai 2016	209
2.1-Ecrire dans la classe de Viviane.....	211
2.1.1-Effet du déjà-là, du point de vue et du contretransfert de Viviane.....	211
2.1.2-Impact du binôme avec Luc.....	211
2.1.3-Au sein de l'exercice scolaire de l'écriture de la nouvelle : « <i>donc déjà et après je me suis dit</i> ».....	212
a-Institutionnalisation	212
b-Note	216
c-Adresse	216
2.2-La conversion didactique : « <i>j'avais envie de surprendre</i> ».....	218
2.2.1-Génétique textuelle	218
2.2.2-Clivage	221
2.2.3-Le topos de l'eau	222
2.2.4-Le topos de l'air	224
2.2.5-Le sujet sacrifié	225
2.2.6-Réparer le destin	227
a-Epreuve	227
b-Victoire.....	228
2.2.7-Volonté de changer	229
2.3-Bilan à l'issue de l'épreuve de Blow	232

3-L'après-coup	233
3.1-Epanouissement de Blow	233
3.1.1-Son cheminement	233
3.1.2-Blow, un être conscient de lui-même et qui gère sa vie	235
3.2-Relire sa nouvelle sous l'angle de la castration	236
3.2.1-Appréciation de la nouvelle	236
3.2.2-Oralisation	237
3.2.3-Mer-e ?	240
3.2.4- Oser raconter cette histoire d'eau qui finit bien	241
3.2.5-Vocabulaire en faute, la question de la douceur	243
3.2.6-Une castration symboligène au travail	245
3.3-Pulsions de vie, pulsion de mort : tension au cœur du sujet	246
3.3.1-Un positionnement manifestant une logique de raison et un intérêt pour la vie contre une logique irrationnelle et de destruction	246
3.3.2-Ambivalence	247
3.4-Une orientation qui fait sens	248
3.4.1-Orientation scolaire	248
3.4.2-La création	249
3.4.3-L'écologie	250
3.5-Savoir se saisir des opportunités pour changer et grandir. Précisions sur certains « rapports à ».	250
3.5.1-Rapport à l'écriture changeant	250
3.5.2-Préférence pour les maths	251
3.5.3-Ce qu'il a appris	251
3.5.4-Rapport à la recherche en lien avec son rapport à la séquence	251
3.6- Bilan à l'issue de l'après-coup	252
C-Luc	254
1-Le déjà-là : d'où Luc écrit-il ?	254
1.1-Histoire scolaire : « <i>j'ai eu le dé clic quoi comme il m'a dit</i> »	254
1.2-Rapport à l'écrit et au savoir : « <i>genre on je je je</i> »	257
1.2.1-Rapport à la lecture	257
1.2.2-Rapport au savoir	259
1.2.3-Rapport à l'écriture	259
1.2.4-Rôle de l'oralisation dans les exercices d'écriture	263
1.3-Rapport à la recherche : « <i>oui de base on se met toujours ensemble donc oui c'était pas un souci</i> »	264
1.4-Choix du pseudonyme : Luc, « <i>j'en n'ai pas</i> »	265
1.5-Bilan	265

2-L'épreuve.....	267
2.1-Versions de la nouvelle de Luc.....	267
V1 de Luc à l'issue du cours 4 du 4 mai 2016	267
V2 de Luc à l'issue du cours 5 du 11 mai 2016	269
V3 de Luc à l'issue du cours 6 du 18 mai 2016	271
V4 finale de Luc rendue le 19 mai 2016.....	272
2.2-Ecrire dans la classe de Viviane.....	273
2.2.1-Effet du déjà-là, du point de vue et du contretransfert de Viviane.....	273
2.2.2-Impact du binôme avec Blow	273
2.2.3-Au sein de l'exercice scolaire de l'écriture de la nouvelle : « <i>du coup la prof elle va être là elle va faire il me parle encore de Game of Thrones et tout en fait... au final elle va dire ah non</i> ».....	273
a-Note.....	273
b-Institutionnalisation	274
c-Adresse	276
2.3- La conversion didactique de Luc : « <i>si on veut s'inspirer faut s'inspirer mais sans trop s'inspirer non plus</i> » ..	279
2.3.1-Génétique textuelle.....	279
a-Entre micro-décrochage et rattachage	279
b-Le vendeur de savon, une étape nécessaire	280
c- L'impact de la diffusion de GOT.....	282
2.3.2-Conversion didactique par translation : écrire via GOT	283
a-Eclaircissement sur la translation.....	283
b-Luc et Jon	283
c-Fonder sa place : sa maison, son orientation, sa filiation	284
d-Luc et le loup.....	286
2.3.3-Mécanismes psychanalytiques à l'œuvre chez Luc	288
a-Identification, répétition et jouissance	288
b- Le désir de l'Autre	289
c-Trouver l'inspiration	291
2.4-Bilan à l'issue de l'épreuve de Luc	294
3-L'après-coup.....	295
3.1-La parole de Luc : une pudeur dans l'expression ?	295
3.1.1-Les mots lui échappent.....	295
3.1.2-Méfiance à parler	295
3.2-Une nouvelle s'organisant sur la fondation, avec la maison en topos maître.....	296
3.2.1-Un évènement fondamental	296
3.2.2-La maison.....	297

3.2.3- La nature.....	298
3.2.4-L'arbre	299
3.2.5-Le jardin	300
3.2.6- L'animal	301
3.2.7-Douleur de quitter la maison.....	301
3.3-La question de la filiation	302
3.3.1-Oralisation	302
3.3.2-La figure des grands-parents paternels	304
3.3.3-Nom et pseudonyme	305
3.3.4- Jon et le loup	305
3.4-Un univers de prédilection.....	306
3.5-Un tournant de vie	307
3.5.1- La séparation, un effondrement de son univers	307
3.5.2- Emancipation	307
3.6-Le rapport à l'institution	308
3.6.1-Assujettissement à l'institution, parole de vérité.....	309
3.6.2-L'entourage	309
3.6.3-Impact de la séparation sur son cursus	310
3.6.4-Orientation inchangée.....	310
3.7- Le rapport à l'écriture et au savoir.....	310
3.7.1- Ecriture de la nouvelle	310
3.7.2-Ecriture extrascolaire.....	311
3.8- Bilan à l'issue de l'après-coup.....	312

PARTIE 4 – DIMENSION SYNCHRONIQUE DES RESULTATS DES QUATRE CAS D'APPRENTISSAGE DE L'ECRITURE313

A-Soleil 313

1.1-Le déjà-là : d'où Soleil écrit-elle ?.....	313
1.2-L'épreuve.....	314
1.2.1-Ecrire dans la classe de Viviane.....	315
1.2.2-La conversion didactique de Soleil : « <i>les petites filles elles adorent leur papa</i> ».....	315
1.3-L'après-coup	316

B-Nicolas 318

1-Le déjà-là : d'où Nicolas écrit-il ?.....	318
2-L'épreuve.....	319

2.1-Ecrire dans la classe de Viviane.....	321
2.2-Conversion didactique de Nicolas : « <i>Alors sans espoir je reste là, dans ma prison dorée</i> »	321
3-L'après-coup	322
C-Rapprochements	323
1-La nature un topos récurrent	323
2-La création	324
3-L'effet binôme	324
4-L'oralisation de l'écrit.....	325
5-Emotions	325
5.1-Engagement intense dans la tâche	325
5.2-La note et le temps	326
5.3-L'avancement.....	326
5.4-Modification du milieu par la recherche.....	327
5.5-Rapport à la nouvelle dans l'après-coup.....	327
6-Le personnage intérieur et l'adresse.....	327
7-Savoirs disciplinaires	328
8-Démarche didactique	328
9-Conversion didactique.....	330
9.1-Mes questions de recherche.....	330
9.2-Le cas particulier de Blow : deux conversions didactiques fondamentalement différentes	331
10-Savoir social.....	331
D-Remarques critiques	332
1-Intérêt méthodologique de l'oralisation dans l'après-coup.....	332
2-Difficulté à définir la division d'un sujet.....	333
3-Savoir(s) et sujet-élève.....	333
PARTIE 5 -DISCUSSION	335
A-Triangle didactique en questionnement.....	335
B- Articulation entre le discours de l'hystérique et la conversion didactique	338
C-Limites et perspectives	342
1-Intérêt pour l'enseignant et le formateur d'enseignant	342
2-Destin du discours de l'hystérique	342
D-Après-coup de la chercheuse.....	343
CONCLUSION	345

BIBLIOGRAPHIE	347
TABLE DES SCHEMAS, TABLEAUX ET TEXTES D'ELEVES.....	366
TABLE DES MATIERES.....	368