



ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Ateliers de lecture et d'écriture en milieu psychiatrique : théorie et pratique

Sara Bédard-Goulet

Université de Tartu, Estonie

sara.bedard-goulet@ut.ee



Reçu le 02-04-2020 / Évalué le 06-05-2020 / Accepté le 01-06-2020

Résumé

Cet article vise à exposer les principes théoriques qui soutiennent une pratique d'ateliers de lecture et d'écriture en milieu psychiatrique, en insistant sur l'intérêt de leur dimension lectorale. Il aborde la particularité du signe littéraire et son intérêt dans le traitement de la psychose, la spécificité de la rencontre avec l'œuvre littéraire et l'apport de la théorie des dispositifs dans l'élaboration du cadre de l'atelier. On souhaite ainsi, à partir d'une réflexion et d'un retour d'expérience, identifier certaines convergences et divergences entre les démarches thérapeutiques et les démarches pédagogiques.

Mots-clés : psychiatrie, psychose, lecture, écriture, ateliers

Laboratori di lettura e di scrittura in ambito psichiatrico: teoria e pratica

Riassunto

Questo articolo si propone di delineare i principi teorici che sostengono la pratica dei laboratori di lettura e scrittura in ambito psichiatrico, sottolineando l'apporto positivo della lettura. Analizzeremo le particolarità del segno letterario, l'interesse che può avere nel trattamento delle psicosi, la specificità dell'incontro con l'opera letteraria e il contributo della teoria letteraria dei dispositivi alla creazione di un laboratorio. Sulla base di riflessioni e feedback di esperienza, cercheremo di rintracciare alcune convergenze e divergenze tra approcci terapeutici e pedagogici.

Parole chiave: psichiatria, psicosi, lettura, scrittura, laboratori

Reading and Writing Sessions in Psychiatry: Theory and Practice

Abstract

This article aims to present the theoretical principles that guide reading and writing sessions in psychiatry, outlining the positive dimension of reading. It deals with the particularity of the literary sign and its interest in the treatment of psychosis, the specificity of the encounter with the literary work and the contribution of the theory of apparatuses in the elaboration of the framework of the workshop. It thus wishes, based on reflection and feedback, to identify convergences and divergences between therapeutic and educational approaches.

Keywords: psychiatry, psychosis, reading, writing, sessions

Introduction

Bien que les enjeux des ateliers d'écriture en milieu hospitalier diffèrent de ceux des ateliers pratiqués à l'université, ces ateliers thérapeutiques permettent de nourrir la réflexion sur la pratique de l'atelier et de développer le cadre théorique qui la fonde. Les motivations qui guident le soin par l'intermédiaire d'ateliers peuvent s'appuyer sur les principes de l'art-thérapie développée en psychiatrie (Dubois, 2007) ou en psychologie (Sudres, 2007), ou des psychothérapies médiatisées par l'art fondées sur la psychanalyse (Vinot, Vivès, 2014). Elles visent ultimement le mieux-être des participants sans que l'apprentissage de connaissances littéraires entre en jeu, même si de telles connaissances sont nécessaires du côté des thérapeutes. Les textes produits y sont considérés, par l'art-thérapie, comme des dépôts de souffrances (Granier, 2011) et, par les psychothérapies médiatisées par l'art, comme des objets intermédiaires permettant de nouer la relation transférentielle à l'occasion du processus de création (Vinot, Vivès, 2014). Dans les deux cas, c'est le processus créateur qui est mis en avant par le cadre de l'atelier (Cadoux, 2013), tandis que la réception d'œuvres d'art, littéraires ou autre, reste marginalement exploitée et étudiée. Or, sans revenir à une conception de l'art qui adouciraient les mœurs par sa simple fréquentation (Gefen, 2017) et de laquelle se sont distancées les thérapies médiatisées comme les études littéraires et artistiques, il apparaît pertinent de réinterroger, à la lumière des théories de la réception et de la lecture, l'expérience des œuvres au sein des ateliers. En effet, dans le cas d'ateliers littéraires, la lecture comme l'écriture permettent de penser le rapport à l'altérité dans la contrainte et l'appropriation silencieuse ou expressive du matériau textuel.

Aussi, cet article vise-t-il à présenter les fondements théoriques d'ateliers de lecture et d'écriture menés en milieu psychiatrique pour montrer comment plusieurs théories littéraires et thérapeutiques s'y articulent pour offrir un cadre approprié aux participants. Il abordera dans un premier temps l'apport de la linguistique à l'appréhension des psychoses (Manier, 2006) afin d'expliquer l'intérêt de mener des ateliers de lecture et d'écriture auprès de patients hospitalisés en psychiatrie et l'impact du médium textuel chez ces patients (Lojkine, 2005). Il montrera ensuite, à partir des théories de la lecture (Bayard, 1994) et de la réception (Morizot, Zhong Mengual, 2018), comment peut s'opérer la rencontre des lecteurs avec les textes littéraires. Il exposera finalement la théorie littéraire des dispositifs (Ortel, 2008) et sa contribution à l'élaboration d'un dispositif d'atelier (Klein, Brackelaire, 1999), nourrissant la perspective thérapeutique sur ce sujet (Vinot, 2014). Ces contributions théoriques seront étayées par un retour d'expérience témoignant notamment d'ateliers de lecture et d'écriture menés au Centre hospitalier Gérard Marchant de Toulouse, un établissement public de santé spécialisé en psychiatrie. Ces ateliers,

conçus dans une perspective thérapeutique, concourent ainsi à penser plus généralement ce type de pratique et offrent entre autres des pistes pour réfléchir aux ateliers d'écriture de nature pédagogique en milieu universitaire.

Les ateliers menés au Centre hospitalier Gérard Marchant se sont notamment inspirés du dispositif alors utilisé au service de psychiatrie du CHU Purpan. Leur but principal, comme celui de tout atelier d'art-thérapie, était de créer un espace où peut s'exprimer la créativité des participants, entendue au sens large d'inventivité et s'opposant à l'apragmatisme présent chez la majorité d'entre eux. Cet espace est délimité par un cadre suffisamment souple pour laisser place à la créativité et suffisamment contenant pour que les participants puissent ressentir et exprimer des affects difficiles. L'une des manières de mettre en place ce type de cadre consiste à conserver le même déroulement de l'atelier, dans un même lieu (la bibliothèque de l'hôpital) et selon des horaires fixes (hebdomadaires). Dans les ateliers du CH Gérard Marchant, le déroulement était le suivant : 1) accueil des participants et bref rappel de la consigne ; 2) consultation des œuvres pendant 10 à 15 minutes et choix d'un passage par chacun (y compris l'animatrice) ; 3) lecture à voix haute des extraits et brève explication du choix, du ressenti ; 4) écriture libre ou semi-dirigée et lecture des textes écrits ; 5) remise de ceux-ci pour archivage à l'institution et départ des participants. Le dispositif importe autant que le médium artistique proposé dans l'atelier et s'enrichit, bien entendu, de la dynamique qui s'établit dans le groupe.

1. Psychose et lecture

L'une des spécificités de la littérature tient à son médium, le langage, et à l'emploi qu'en font les auteurs, qui travaillent la langue comme une matière plastique plutôt que de la considérer uniquement comme outil de communication. Cette utilisation du langage passe par ses ressources iconiques pour tenter un retour impossible vers le choc du Réel (Lojkine, 2005). En effet, la représentation se constitue grâce à la construction d'*objets* par le sujet qui transforment les *choses*, dès lors absentes, du Réel. Il s'agit ici du Réel comme *tuché*, le choc de l'impossible rencontre, du trauma archaïque, lequel se révèle uniquement recouvert d'un écran qui en médie la brutalité, c'est-à-dire l'*automaton* ou la répétition (Lacan, 1973). Faire de la chose un objet défend du choc du Réel, mais a aussi pour conséquence un amoindrissement par rapport à l'hétérogénéité infinie qui précède la représentation. Néanmoins, grâce à ces objets qui forment un intermédiaire, l'espace de la représentation est circonscrit sans que le rapport entretenu avec le Réel ne disparaisse entièrement (Lojkine, 2001). Chez l'humain, la représentation passe d'abord par des images kinesthésiques et visuelles, qui se forment dans la distance

du regard et passent ensuite dans le langage lorsqu'elles sont nommées. En plaçant le monde à distance, le langage permet en même temps de révéler l'absence des choses et de poser les objets et leur espace de représentation. Or, lorsque le choc se transforme en répétition, un désir du Réel émerge, à rebours du processus de représentation. Une telle utilisation artistique du langage participe à la formation du code symbolique en place, mais permet également de le renouveler. C'est pourquoi l'œuvre littéraire peut faire verser le symbolique dans l'iconique, mais aussi dans l'indiciel (Rykner, 2004)¹, en essayant de revenir vers la chose (sans jamais pouvoir y parvenir) par l'intermédiaire du code symbolique. C'est en cela que la lecture littéraire est une expérience en soi et qu'elle engage autant la sensibilité que l'intellect des lecteurs, alors que ceux-ci déchiffrent des symboles qui sont aussi des indices.

Or, pour la psychanalyse, la fonction symbolique serait défaillante chez les psychotiques, ce qui entraîne des conséquences importantes, tandis que l'usage des indices - le travail de la matière, par exemple - ou des icônes, comme les images par analogies, serait fonctionnel. En effet, l'humain est un *être langagier* (qui est dans le langage) dès le moment où il est conçu ; il traverse toutefois une période de maturation afin de devenir un *être parlant*. La parole lui vient de l'Autre ; on doit pour cela « le parler » (Manier, 2006 : 43). Cette maturation langagière de l'enfant peut malheureusement rater s'il ne reçoit que du « parler faux », lorsque :

Ce que semble énoncer l'autre est, en réalité, surtout prétexte à exprimer son angoisse, sa phobie, sa haine, son égarement, etc. C'est pourquoi la parole pénètre alors dans le psychisme du petit, non comme un mot à la fois assez précis, consistant et transparent pour être réutilisable de façon commune et singulière, mais comme une charge surtout singulièrement marquée, qui exprime les fantasmes ou délires de l'autre et, le plus souvent, à son insu. (Manier, 2006 : 42).

L'entrée dans la psychose n'est alors pas celle marquée par les symptômes de la folie, mais prend place entre six et dix-huit mois, lorsque l'enfant est définitivement exclu du langage authentique articulant mots et pensée. Il s'agit d'une véritable « catastrophe » : [un] dénouement sans suite qui n'ouvre plus à aucune forme de vie, de relation, de maturation à advenir » (Manier, 2006 : 46). À défaut d'une inscription dans le langage, l'univers psychique des psychotiques peut être qualifié de « pure pensée », sans fonctionnement langagier qui limite l'accès au Réel.

Cette situation pourrait sembler en contradiction avec l'activité de lecture, précisément fondée sur la représentation et le langage, inspirée par les formes

littéraires pour engager des manières de vivre (Macé, 2011). Pourtant, la littérature pourrait faciliter l'accès aux signes parce qu'elle allie la corporéité de l'indice et le visuel de l'icône avec le symbolique du langage. Si l'on considère que la fonction esthétique fait ressortir les dimensions iconique et indicielle du signe, on peut penser que l'œuvre littéraire a la possibilité de toucher le corps - qui s'y trouve plus que dans tout autre écrit - et de le diriger vers le symbolique. En ranimant la continuité du signe (indice-icône-symbole), l'œuvre littéraire forme une présence plutôt qu'elle ne ressasse un langage vide. Elle s'oppose ainsi au langage tel qu'il apparaît souvent aux psychotiques, c'est-à-dire comme une contrainte absurde et même violente, désarticulé des pensées. Parallèlement à une fonction contenante de l'œuvre (Petit, 2002), la trajectoire de celle-ci à travers ce qui est avant l'élaboration langagière permettrait ainsi d'« introduire un ordre permettant de médiatiser les relations symboliques qui n'ont jamais été effectuées. » (Schlecht, 1989 : 6) Il va sans dire que la spécificité du langage littéraire est tout autant profitable aux personnes qui présentent une structure psychique névrotique.

2. À la rencontre du texte

Les ateliers de lecture et d'écriture ont ainsi pour objectif de rendre possible une rencontre entre les œuvres littéraires et les participants, de manière à ce que ceux-ci fassent l'expérience de celles-là. Les théories de la réception et de la lecture attirent notre attention sur quelques éléments propres à ce type de relation. Dans *Maupassant, juste avant Freud*, Pierre Bayard définit les œuvres dans leur opposition au discours théorique et en y soulignant la place déterminante du sujet : « L'écriture littéraire est par nature polymorphe et polysémique, donc ambiguë. Sa dimension poétique la rend plus propice à une multitude de lectures » (1994 : 226). Contrairement à ce qu'affirmait Freud dans sa posture herméneutique fondée sur l'interprétation du rêve (2013), l'œuvre littéraire, à défaut de contenir des savoirs explicites, ne porte pas davantage de contenus latents. Elle consiste plutôt en un réseau mouvant, « une réserve signifiante » mobilisée par des lectures qui constituent des vérités subjectives et contextuelles. Une telle conception de la littérature, comme « pluralité de lectures potentielles », pour les sujets lecteurs empêche ceux-ci « de s'y laisser représenter de façon rigide et univoque : plusieurs *je* (sur un plan narratif par exemple) peuvent continuer à y coexister » (Bayard, 1994 : 226). Non seulement l'ouverture de l'œuvre fait appel aux lecteurs, mais elle les incite à s'ouvrir eux-mêmes à leur propre richesse, à ne pas se laisser réduire à un rôle unique.

L'idée d'une rencontre entre texte et lecteurs implique, comme c'est le cas pour toute rencontre, que celle-ci soit fortuite. Même lorsqu'un livre est recommandé

par un ami, un critique, etc., la rencontre, telle qu'elle existe dans toute sa singularité, est imprévue, au point qu'elle peut parfois constituer un choc pour les lecteurs qui ne s'y attendaient pas, voire un événement de lecture à part entière (Cambron, Langlade, 2015). Cette condition de la rencontre littéraire est intégrée au dispositif de l'atelier de lecture et d'écriture, dans la variété des œuvres proposées et, surtout, dans le libre choix des passages lus aux autres membres du groupe². Cette manière de procéder permet, d'une part, de laisser la possibilité pour la rencontre de se produire entre les participants et les œuvres et, d'autre part, d'éviter d'imposer des textes qui ne conviendraient pas à certains participants. Si, d'un côté, la censure vis-à-vis des œuvres n'a pas lieu d'être dans l'atelier, afin de respecter les participants et leur jugement, il convient par ailleurs de ne pas les contraindre à lire des textes qu'ils n'auraient pas choisis. Lorsqu'une œuvre ne les accroche pas ou qu'elle est trop chargée émotionnellement pour eux, les participants choisissent souvent d'eux-mêmes un autre texte. Lorsqu'un texte difficile - difficile à comprendre ou émotionnellement difficile - est lu par un autre membre du groupe, il appartient à l'animateur de replacer l'œuvre dans son contexte et de faire office d'intermédiaire entre le texte et le participant.

En cela, et contrairement à ce qu'imagine une « critique éthique », la littérature ne propose pas de modèles de vertu ou d'illustrations de grandeur. En effet, la « littérature responsable » se constitue d'emblée sur un paradoxe. En pensant la littérature elle-même comme quelque chose d'éthique, ou même de prescriptif, elle oublie que les œuvres littéraires et, d'ailleurs, la véritable éthique s'élaborent au contraire sur la liberté. La littérature est formée d'interrogation et d'exploration, et si elle peut permettre de réfléchir au sens de la vie (Rabaté, 2010), elle n'offre pas de recettes pour mieux vivre. Isabelle Daunais montre que la « littérature éthique » contemporaine est contenue dans un « monde protégé », « adéquat ». En effet, cette littérature ne s'engage pas à décrire le monde, mais se satisfait de raviver des personnages sans voix propre, lesquels « existent dans et par la conscience d'autrui, ils existent dans et par la volonté et le pouvoir d'autrui de se souvenir d'eux, de les penser, de les imaginer » (Daunais, 2010 : 66). Ces œuvres où l'Autre est sagement circonscrit engagent un rapport de validation et de réconfort avec les lecteurs, évacuant l'étrangeté et l'ambiguïté. Ce rapport entrave la possibilité d'explorer au-delà du connu et de développer de nouvelles idées et pratiques.

La rencontre insiste aussi sur l'idée d'arriver à mi-chemin, ce qui sous-entend que les lecteurs doivent trouver une « distance optimale » entre le texte et eux-mêmes pour que l'un et l'autre soient « respectés ». Au départ, le texte peut être plus ou moins loin des lecteurs et il peut être l'occasion pour ces derniers de « dilater leur

sensibilité » (Carrier, 2011), d'enrichir leur « appareil de disponibilité au monde » (Morizot, Zhong Mengual, 2018 : 90). Le rôle de l'atelier est d'amener les participants à explorer les œuvres, dans l'espoir que l'une d'entre elles offre « une saillance (...) propre à rencontrer la part métastable » d'un de ces lecteurs. Tandis que les participants sélectionnent rarement un texte qui correspond exactement à leur situation, ils s'identifient parfois à tous les textes qu'ils lisent, aussi lointains qu'ils peuvent paraître. Ce fut le cas, par exemple, pour Jean-Marie, qui faisait systématiquement un lien entre les livres qu'il choisissait et sa propre vie, comme si les textes étaient l'illustration de ses difficultés. Pendant la première séance de l'atelier, il choisit un passage de *La Peste* d'Albert Camus et rapproche ensuite la peste de sa propre maladie dans son texte écrit. À la troisième séance, il lit un extrait d'*À rebours* de Joris-Karl Huysmans, où le protagoniste collectionne des œuvres d'art, et se compare à celui-ci (car c'est vrai qu'il aime collectionner les livres et autres documents). Pendant la séance suivante, il choisit un passage du *Premier Homme* d'Albert Camus qui, dit-il, « le renvoie à sa propre culpabilité ». De manière semblable, *Plume* d'Henri Michaux lui rappelle sa propre difficulté à faire des choix, à suivre une ligne de conduite. Il arrive aussi que les œuvres lui rappellent des souvenirs anciens ou récents. À l'inverse, d'autres participants semblent complètement détachés des textes qu'ils choisissent, même s'ils font leur sélection sérieusement. J'essaie alors de les solliciter pour qu'ils expriment leur ressenti de lecture, comme c'est le cas pour Monique, qui commente ses lectures à l'aide de mots liés au champ littéraire (auteur, XIX^e siècle, époque, style, etc.) sans qu'ils ne s'articulent pour signifier quelque chose. Parfois, elle ne fait qu'énumérer des termes liés au sujet du texte ou non. Dans tous les cas, les œuvres peuvent devenir un interlocuteur (ou non) pour les lecteurs qui s'attardent à aller vers elles et l'atelier, parce qu'il aménage un espace de rencontre, peut faire naître (ou non) un échange.

3. Dispositifs et ateliers

Le dispositif de l'atelier de lecture et d'écriture tel que je l'ai expérimenté s'est appuyé sur une pratique du service de psychiatrie du CHU Purpan, mais également sur la théorie des dispositifs développée par les études littéraires à partir du concept décrit par Michel Foucault. Pour le philosophe, le dispositif est « un ensemble résolument hétérogène comportant [...] du dit aussi bien que du non-dit » (Foucault, 1994 : 299). Les études littéraires ont insisté sur la dimension spatiale du dispositif, en le définissant comme « un agencement qui résulte de l'investissement ou de la mobilisation de moyens et qui est appelé à fonctionner en vue d'une fin déterminée » (Vouilloux, 2008 : 18). Surtout, à rebours de Giorgio

Agamben (2007) qui se concentre, à la suite de Foucault, sur la désubjectivation qu'il peut entraîner, le dispositif a été décrit comme « *matrice d'interactions potentielles* » (Ortel, 2008 : 6). En envisageant un rôle actif pour les sujets qui y sont impliqués, à la manière des ruses identifiées par Michel de Certeau (1990), on constate que le dispositif peut mener à l'individuation et à la créativité : « Si on réintroduisait dans les rouages dispositifs [sic] l'individu actif - ce que Foucault se garde bien de faire - on constaterait la prodigieuse inventivité, la créativité proliférante qui se révèle dans la mise en place des dispositifs » (Berten, 1999 : 35). Ainsi, les dispositifs constituent « des espaces de (re)création et d'appropriation de l'expérience en nous inscrivant dans l'échange » (Klein, Brackelaire, 1999 : 68).

Philippe Ortel identifie trois niveaux constitutifs du dispositif et étroitement liés entre eux : 1) le niveau *technique*, formé de l'agencement matériel d'éléments ; 2) le niveau *pragmatique*, « fond [é] sur un échange entre actants, qui peut relever de la communication, mais aussi, plus largement, des affaires humaines » ; 3) le niveau *symbolique*, « correspondant à l'ensemble des valeurs sémantiques ou axiologiques s'y attachant » (2008 : 39). Ces trois niveaux se trouvent simultanément dans le dispositif de l'atelier, lequel est constitué : 1) au niveau technique, du cadre spatio-temporel de l'atelier et de ce qu'il contient ; 2) au niveau pragmatique, des interactions qu'il suscite entre ses participants, l'animateur et le cadre ; 3) au niveau symbolique, des valeurs qui peuvent être attribuées à ses éléments et à leur interaction.

L'atelier crée des liens entre l'immatériel et le concret, aussi, doit-il être délimité physiquement par l'espace qui lui est alloué et rythmé par son fonctionnement et ses règles :

les rythmes temporels d'un atelier sont à situer plus essentiellement dans nos pulsations psychiques d'ouverture et de fermeture - dans le jeu créatif de la présence et de l'absence, dans la tentative d'articuler désir et temporalité - de transformer un espace clos en ponctuations temporelles qui permettront au sujet de se risquer dans une histoire possible (Broustra, 1987 : 74).

Dans une perspective thérapeutique, le cadre de l'atelier peut servir de pare-excitation, car « les techniques créatives provoquent facilement un contact avec du matériau intrapsychique difficile, de manière difficilement prévisible. De ce fait, il existe un potentiel pour l'*insight*, mais aussi la régression et la fragmentation chez une population psychiatrique relativement fragile³ » (Körlin, Nybäck, Goldberg, 2000 : 335).

Par ailleurs, le dispositif de l'atelier de lecture et d'écriture partage certaines caractéristiques avec celui de l'atelier de récit de vie tel qu'il est utilisé par des

intervenants psychosociaux dans une institution publique qui vise la réinsertion sociale et professionnelle. D'abord, dans son aspect 1) « *virtuel, non finalisé, ouvert* » (Klein, Brackelaire, 1999 : 72) qui assure un espace canalisateur sans être restrictif. Le dispositif de l'atelier est aussi caractérisé par sa dimension 2) *articulatoire*, qui comprend a) le *cadrage* d'une expérience liant théorie et pratique ; b) le niveau *sémantique* qui permet de nommer des émotions, d'articuler des événements, de nouer la lecture et le vécu ; c) le plan *pragmatique et relationnel* « créant une liaison entre soi et les autres participants », entre l'espace de l'atelier et la vie quotidienne. La dernière caractéristique du dispositif de l'atelier est sa dimension 3) *autopoïétique* qui, bien qu'indirecte dans le cas de l'atelier de lecture et d'écriture, « implique un acte autoréférentiel : le sujet prend conscience de son vécu, de son parcours » (Klein, Brackelaire, 1999 : 73). En cela, le dispositif de l'atelier offre l'opportunité, en milieu hospitalier comme en milieu universitaire, d'explorer des espaces littéraires et personnels nouveaux, en faisant des liens entre l'expérience intime et collective afin, éventuellement, de nommer la continuité qu'il permet d'établir ou de renouveler.

Conclusion

Les ateliers de lecture et d'écriture en milieu hospitalier et à l'université partagent certains enjeux qu'il importe de rappeler en guise de conclusion. D'abord, il semble plus pertinent de considérer l'apport de la littérature auprès des participants sous la forme d'interventions qui se fondent avant tout sur les œuvres et leurs richesses plutôt que d'instrumentaliser celles-ci dans un but uniquement thérapeutique ou pédagogique. Le dispositif de ces interventions devrait rendre possible la rencontre entre les participants et les œuvres en créant un espace d'accueil pour les participants mettant en jeu la singularité des œuvres, c'est-à-dire « *le rôle qu'un trait de l'œuvre est susceptible de jouer lorsqu'il est pris dans une rencontre* » (Morizot, Zhong Mengual 2018 : 91). Dans cette perspective et concernant les ateliers en milieu psychiatrique, la lecture littéraire participerait à l'appropriation progressive de la fonction symbolique du langage par les participants et à leur subjectivation subséquente. Les ateliers à l'université pourraient, eux, mettre l'accent sur la dimension indicielle du langage pour soutenir une élaboration affective vis-à-vis de celui-ci et ne pas privilégier seulement l'appréhension symbolique souvent dominante dans l'enseignement de la littérature. Ils offriraient ainsi une alternative à l'appréhension de la littérature comme institution et formeraient de véritables « *sujets lecteurs* » (Rouxel, Langlade, 2005).

En considérant l'art comme tentative de retour au Réel, les ateliers insistent sur la puissance médiatrice des œuvres et sur la part d'indiciel que comporte la

littérature. Celle-ci engage un autre rapport au langage qui, dans le cas de la psychose, participerait à nouer des relations symboliques autrement dysfonctionnelles. Considérée dans sa dimension plurielle et dynamique, elle permet aussi de considérer la lecture comme une activité à part entière, permettant une exploration de soi qui peut être prolongée dans l'écriture. En milieu universitaire comme en milieu hospitalier, il importe de ne pas voir les œuvres comme « responsables » ou « éthiques », mais comme espaces de liberté et de rencontre, prolongés par le dispositif de l'atelier. En effet, bien que le dispositif soit associé, depuis Foucault, au contrôle, on peut aussi le considérer comme matrice interactionnelle, rendant possibles les rencontres, avec les œuvres dans le cas du dispositif de l'atelier, mais aussi avec les autres. Le dispositif aménage un cadre pour la créativité, faisant de l'atelier de lecture et d'écriture, un lieu où peut s'élaborer un autre texte, celui des lecteurs (Mazauric, Fourtanier, Langlade 2011).

Bibliographie

- Agamben, G. 2007. *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris : Payot et Rivages.
- Bayard, P. 1994. *Maupassant juste avant Freud*. Paris : Minuit.
- Bédart-Goulet, S. 2012. *Lecture et réparation psychique : le potentiel thérapeutique du dispositif littéraire*. Thèse de Doctorat, Université de Toulouse. [En ligne] : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00846001/document> [Consulté le 30 mars 2020].
- Berten, A. 1999. « Dispositif, créativité : petite généalogie ». *Hermès*, n° 25, p. 33-47.
- Broustra, J. 1987. *Expression et psychose : ateliers thérapeutiques d'expression*. Paris : ESF.
- Cadoux, B. 2013 [1999]. *Écritures de la psychose. Folie d'écrire et atelier d'écriture*. Roanne : La rumeur libre.
- Cambron, M. et Langlade, G. (dir.) 2015. *L'Événement de lecture*. Montréal : Nota Bene.
- Carrier, L.-P. 2011. L'infra-texte sensible du lecteur. In : *Le Texte du lecteur*. Bruxelles : Peter Lang, p. 99-110.
- De Certeau, M. 1990. *L'Invention du quotidien 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Daunais, I. 2010. « Éthique et littérature : à la recherche d'un monde protégé ». *Études françaises*, n° 46 (1), p. 63-75.
- Dubois, A.-M. 2017. *Art-thérapie. Principes, méthodes et outils pratiques*. Amsterdam : Elsevier Masson.
- Foucault, M. 1994. Le jeu de Michel Foucault. In : *Dits et écrits 1954-1988*, t. III. Paris : Gallimard.
- Freud, S. 2013. *L'Interprétation du rêve*. Paris : Seuil.
- Gefen, A. 2017. *Réparer le monde. La littérature française face au XXI^e siècle*. Paris : José Corti.
- Klein, A., Brackelaire, J.-L. 1999. « Le dispositif : une aide aux identités en crise ». *Hermès*, n° 25, p. 67-81.
- Körlin, D., Nybäck, H., Goldberg, F.S. 2000. « Creative Arts Groups in Psychiatric Care: Development and Evaluation of a Therapeutic Alternative ». *Nordic Journal of Psychiatry*, n° 54, p. 333-340.
- Lacan, J. 1973. *Les Quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Lojkine, S. 2005. *Image et subversion*. Nîmes : Jacqueline Chambon.
- Lojkine, S. (dir.) 2001. *L'Écran de la représentation*. Paris : L'Harmattan.

- Macé, M. 2011. *Façons de lire, manières d'être*. Paris : Gallimard.
- Manier, A. 2006. *Le Jour où l'espace a coupé le temps. Étologie et clinique de la psychose*. Tours : Diabase.
- Mazauric, C., Fourtanier M.-J., Langlade, G. 2011 (dir.). *Le Texte du lecteur*. Bruxelles : Peter Lang.
- Morizot, B. & Zhong Mengual, E. 2018. *Esthétique de la rencontre. L'énigme de l'art contemporain*. Paris : Seuil.
- Ortel, P. (dir.) 2008. *Discours, image, dispositif. Penser la représentation II*. Paris : L'Harmattan.
- Pennac, D. 1992. *Comme un roman*. Paris : Gallimard.
- Peirce, C. S. 1992. *The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings*. vol. 1 (1867-1893). Indianapolis: Indiana University Press.
- Petit, M. 2002. *Éloge de la lecture. La construction de soi*. Paris : Belin.
- Rabaté, D. 2010. *Le Roman et le sens de la vie*. Paris : Corti.
- Rouxel, A. et Langlade G. (dir.) 2005. *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rykner, A. 2004. *Pans. Liberté de l'œuvre et résistance du texte*. Paris : Corti.
- Schlecht, P. 1989. *Psychoses chroniques et groupes de lecture*. Thèse pour le doctorat en médecine. Paris : Université de Paris VII.
- Sudres, J.-L. 2007. *Soigner l'adolescent en art-thérapie*. Paris : Dunod.
- Vinot, F., Vivès, J.-M. 2014 (dir.). *Les Médiations thérapeutiques par l'art. Le Réel en jeu*. Toulouse : Érès.
- Vinot, F. 2014. Pulsions et médiation : qu'est-ce qu'un dispositif ? In : *Les Médiations thérapeutiques par l'art. Le Réel en jeu*. Toulouse : Érès, p. 199-220.
- Vouilloux, B. 2008. Du dispositif. In : *Penser la représentation II. Discours, image, dispositif*. Paris : L'Harmattan, p. 15-31.

Notes

1. L'indice est l'expression directe de la chose manifestée, comme l'empreinte l'est pour le pied réel. Il renvoie à la terminologie de Charles Peirce (1992), qui divise le signe (dont est constitué la représentation) en indice, icône et symbole. L'icône serait alors, pour reprendre l'exemple du pied, un moulage de l'empreinte, tandis que le symbole serait le mot « pied ». Alors que le langage appartient au symbole, l'œuvre littéraire le ferait tendre vers l'indice en insistant sur la matérialité des mots.
2. Une conception polymorphe et ambiguë de la littérature et la liberté essentielle reconnue aux lecteurs (Pennac, 1992) ont pour conséquence de ne pas censurer les œuvres littéraires en fonction des valeurs morales qu'elles peuvent véhiculer ou d'autres critères bienveillants. En ce qui concerne le choix des œuvres pour les ateliers que j'ai animé, il s'est fondé sur la qualité littéraire et la variété des genres et des époques, en évitant si possible les traductions. Comme la sélection était constituée à partir de ma bibliothèque personnelle, elle était aussi limitée par l'étendue de celle-ci. De plus, au fil des séances, j'ai remarqué que le genre théâtral était rarement choisi par les participants, vraisemblablement parce qu'il est moins facile à lire à voix haute, et j'ai laissé plus de place au récit, au roman et à la poésie dans la sélection. Elle était composée d'une vingtaine de livres à la fois, renouvelée assez régulièrement. Certains participants m'ont aussi demandé à quelques reprises d'apporter leurs propres livres pour en lire des extraits qu'ils connaissaient bien.
3. « [T]he creative techniques easily provoke contact with difficult intrapsychic material in a manner that is hard to predict. There is thus a potential for both insight and regression and fragmentation in a relatively fragile psychiatric population. » (Körlin, Nybäck, Goldberg, 2000 : 335).