

Mettre en chemin d'écrire... mettre en chemin de penser

lundi 1er juin 2020, par [Ghislaine de Sury](#), [Tahar Bouhouia](#)

Article de Ghislaine de Sury paru dans l'ouvrage *En quête d'une intelligence de l'agir. Praticiens en recherche-action*, Paris, L'Harmattan, 2012.

L'adulte ne se rend plus compte qu'il lui a fallu accomplir un travail de synthèse pour mettre au point chacun des gestes qui forment le soubassement de son activité consciente, y compris de son activité intellectuelle [1].

Cette affirmation de Jean-François Billeter rencontre la conviction intime avec laquelle je commence cette contribution. Écrire semble aller de soi, même si nous savons pertinemment quelle énergie un tel projet mobilise en nous lorsque nous nous aventurons à le mettre en œuvre, même si nous savons tous d'expérience, enseignants, animateurs d'ateliers de recherche-action, directeurs de recherche, combien sont pénibles les douleurs d'enfantement d'un mémoire de maîtrise, combien sont tâtonnantes nos pratiques d'accompagnement de cette longue gestation avec des étudiants qui n'en sont plus ou ne l'ont jamais été. Et pourtant nous continuons à nous étonner de leurs difficultés à trouver le mot juste, construire une phrase qui tienne debout, articuler des idées... tous ces « gestes » qui forment les soubassements de l'activité d'écrire.

J'ai toujours pensé qu'il fallait une bonne dose d'inconscience de part et d'autre, de la part des enseignants « censés savoir » comme de la part des étudiants « censés écrire » pour s'engager dans cette aventure :

- En m'appuyant sur un entretien approfondi mené récemment avec un ancien étudiant du Collège coopératif de Paris, actuellement en thèse de doctorat, je tenterai de repérer les « facteurs invalidants », que l'on retrouve souvent à l'origine des difficultés à écrire de beaucoup d'étudiants autodidactes qui constituent une partie de notre public.
- Je reprendrai ensuite les éléments permettant à ces étudiants, au cours de la première année du DHEPS, d'entrer progressivement dans une habitude d'écrire en distinguant ce qui tient au projet de l'institution, la recherche-action, et en particulier la monographie comme première étape de l'écriture du mémoire, l'écriture d'une autobiographie raisonnée qui invite l'étudiant à parler de lui et à se découvrir « auteur », l'écriture descriptive qui lui permet de présenter ses pratiques et de s'affirmer comme « acteur » ; ce qui tient au groupe de pairs dont les participants, dans le cadre de l'atelier coopératif de recherche-action, sont invités à se questionner mutuellement, l'oral nourrissant l'écrit et réciproquement ; ce qui tient enfin à l'attitude de l'animateur d'atelier, au regard qu'il porte sur les écrits qui lui sont présentés, mais aussi les propositions qu'il peut être amené à faire pour surmonter telle ou telle difficulté.
- Au-delà d'une « maïeutique » de l'écriture, objet de la première année du DHEPS, je m'interrogerai sur les obstacles qui rendent souvent difficile, parfois impossible, le passage du récit descriptif à l'écriture de recherche. Je m'attacherai ensuite à développer l'apport de la lecture et de l'analyse de textes pour soutenir cette évolution nécessaire de l'écriture au texte. Je terminerai en soulignant brièvement le rôle du directeur de recherche comme garant de la légitimité de l'auteur-acteur-chercheur.

Écrire, un acte qui ne va pas de soi

À son arrivée au Collège coopératif, l'écriture semblait constituer pour Tahar à la fois un obstacle et un enjeu majeur. Quand j'ai commencé à travailler avec lui à cette époque, j'ai tout de suite pensé à ce personnage mis en scène par Camus dans *La Peste* qui discute longuement avec Rieux pour savoir si le trot de la jument alezane doit être ou non qualifié d'« enlevé ». Dans son souci de perfection, Tahar recopiait indéfiniment la même phrase sur son cahier d'atelier en modifiant la place d'un mot pour voir si elle sonnait plus juste. Ne supportant pas les ratures, il arrachait toute page raturée, si peu qu'elle le fût et je n'ai jamais osé lui demander le nombre d'heures de travail que lui avait coûté la demi-page qu'il finit par me montrer, un mois après notre première rencontre, et qui était censée constituer un début d'autobiographie. Si j'essaie de repérer les raisons que donne Tahar de ses difficultés à lire et surtout à écrire, elles se ramènent toutes à son « histoire sociale » et à sa position de fils de harki. S'il a échappé à la situation « *d'assignation collective* » qui aurait dû être la sienne dans les camps où les harkis ont été parqués à leur arrivée en France en 1960, le choix de ses parents, fuir ces camps de regroupement, n'en a pas moins entraîné pour lui une mobilité qu'il qualifie « d'excessive » (six écoles en quatre ans), liée au travail de son père, manœuvre maçon, qui se déplace au gré des chantiers sur lesquels il trouve de l'embauche. Mais plus déterminant encore est le regard porté sur lui et sur sa famille en tant que « Français musulmans », « *ces grands gosses qu'il faut complètement prendre en charge et éduquer* » [2]. On sait depuis « *Pygmalion in the classroom* » combien l'enfant est tributaire du regard que l'enseignant porte sur lui et de l'attente qu'il a de ses performances. Cette fonction de « *disqualification collective* » que Tahar n'hésite pas à attribuer à l'école est sans doute responsable de son orientation en Section d'Enseignement Spécialisé (SES) avec ceux qu'il appelle les « déficients », souvent des « déficients mentaux ». À partir de là il désapprend le peu qu'il a appris en matière de lecture et d'écriture, persuadé de sa propre incapacité : « *j'entendais dans ma tête "tu peux pas, tu peux pas"* ». Cette disqualification scolaire dont il est l'objet n'est d'ailleurs pour lui que le reflet des « *préjugés concernant les enfants de harkis* » préjugés qui ont déterminé les « *mécanismes d'un espace public fermé à cette population réputée socialement indésirable et institutionnellement encombrante* » [3].

Mais d'autres facteurs d'invalidation apparaissent au fil de l'entretien. « *On avait un français qui n'était pas celui de l'école... mon père disait "une avion" et la maîtresse s'évertuait à me faire dire "un avion". Je me disais "qui croire ?"* ». Conflit de légitimité, certes, qui recouvre un véritable conflit culturel. On retrouve la situation si bien décrite par Annie Ernaux : « *Puisque la maîtresse me "reprenait", plus tard j'ai voulu reprendre mon père, lui annoncer que "se parterrer" ou "quart moins d'onze heures" n'existent pas* » [4]. Le questionnement sur l'identité vient alors redoubler le conflit des cultures : « *confronté aux communautés française et maghrébine, je découvrais qu'aucune ne me correspondait et que j'appartenais à un pays inexistant* ».

Un élément circonstanciel n'arrange pas les choses : Tahar a huit ans quand sa grande sœur, qui suivait de près sa scolarité et assurait le lien entre la famille et l'école, est mariée par les parents. « *Privé de son soutien... mes difficultés me parurent insurmontables, je perdis courage, je me résignai* ».

En sortant de l'école à 16 ans, Tahar était, selon ses dires, incapable d'écrire une ligne et de lire autrement que syllabe par syllabe. Comment a-t-il pu, comme il le dit, « *renverser l'ordre des choses, passer d'une position de déficient, d'attardé social, à une position de doctorant* » ?

Repérer les stratégies personnelles mises en œuvre par Tahar pour sortir de cette situation de quasi illettrisme et surmonter son handicap dans la quête du savoir, me semble important pour que nous, accompagnateurs d'écriture, prenions bien conscience de l'énergie incroyable développée dans cette quête et du fait que les étudiants sont bien les principaux acteurs de leurs apprentissages. C'est en faisant confiance à cette énergie et à ces stratégies que nous pourrions prendre le relais.

Sans entrer, quête impossible, dans le mystère du désir, c'est le hasard d'une rencontre qui, à 23 ans, sort Tahar de la représentation dévalorisée qu'il se fait de lui-même et de la honte qu'il éprouve à se sentir « *parlé par les autres* » : « *je découvrais que j'étais autre chose qu'un analphabète* ». À partir de là, il cherche désespérément le moyen « *de surmonter une fatalité, d'échapper à l'héritage qui faisait des enfants de harkis de nouveaux attardés sociaux* ». Il se jette alors pendant des années dans un travail solitaire pour maîtriser la lecture, chose qui ne va pas de soi dans son groupe de pairs. « *Il me fallait une semaine pour lire une page, six mois ou plus pour lire un livre ; ça me permettait d'ouvrir le dictionnaire que j'ai lu intégralement plusieurs fois et j'ai découvert un nouveau vocabulaire. Petit à petit je*

rencontrais le même mot, je le comprenais, il était à moi, à moi... il m'éclairait, je pouvais l'utiliser et après essayer de le placer en écrivant ».

Ces efforts pour sortir de « l'exclusion par le savoir » portent leurs fruits. À 30 ans il passe l'ESEU, s'inscrit en philosophie, trouve un emploi comme éducateur. Malgré une boulimie de lectures, il assure avoir lu jusqu'à huit à dix heures par jour, écrire continue à lui poser problème : « *Écrire, c'est physique d'abord, quelque chose qui engage dans le définitif...comme graver avec un marteau et un burin sur un rocher. Le corps est crispé, le stylo a un poids... une sensation de soulever une montagne. Les mots, on sait pas où aller les chercher, je les voyais s'enfuir sur ma page comme autant de fourmis... Surtout on sait pas où on va, on se sent égaré... alors c'est une poubelle de brouillons pour écrire une phrase* ». C'est dans ces conditions qu'il entre dans la formation préparant au DHEPS.

L'enjeu de la première année : donner le goût et l'habitude d'écrire

Avec le recul que me donnent dix années de retraite, il m'apparaît de plus en plus que cette formation est un parcours soigneusement balisé, qu'entrer dans une dynamique de recherche-action résulte d'un processus de changement dont le temps est un marqueur essentiel, qu'accompagner une démarche d'écriture suppose des étapes à ne pas brûler. Quand Tahar parlant de l'écriture dit : « *c'est l'égarement, on se sent égaré*, il ajoute aussitôt, *l'intérêt du DHEPS c'est de structurer un parcours* ».

C'est donc d'écritures au pluriel que je parlerai, des écritures correspondant à ces différentes étapes, elles-mêmes étroitement articulées avec les étapes de la recherche-action.

Je trancherai pour ma part avec fermeté pour une mise en situation d'écrire dès le début de la formation, définissant l'objectif de la première année comme le passage d'une « mise en situation d'écrire » à une « mise en cheminement d'écritures », autrement dit à une production écrite régulière, variée, organisée aussi indispensable à l'acteur-chercheur en sciences sociales que le souffle et la respiration maîtrisée le sont au coureur de fond. C'est déjà dire que je ne vois pas d'autres remèdes à l'épuisement souvent constaté en cours de parcours... que l'écriture elle-même sous ses différentes formes !

Dès le premier atelier coopératif, l'exigence d'écrire entre chaque regroupement est posée, différentes propositions sont faites en ce sens en fin d'atelier, chacun choisissant celle qui lui convient. Ces textes seront envoyés à l'animateur avant le prochain atelier, certains seront lus devant le groupe par leurs auteurs pour être ensuite enrichis des réactions et questionnements des autres participants. Le tempo est donné : aller-retour entre travail collectif et individuel, entre l'oral et l'écrit. Qu'est-ce qui le rend pertinent ? En quoi répond-il aux difficultés éventuelles des étudiants du DHEPS, et leur permet-il d'entrer dans un cheminement d'écriture ? Trois facteurs me semblent devoir jouer un rôle déterminant : le projet de l'institution, le rôle du groupe, l'attitude de l'animateur.

Le projet de l'institution (Collège coopératif, université Paris III, autres...) découle complètement de la mise en situation de recherche-action. S'adressant à des praticiens, celle-ci propose comme première étape de l'écriture du mémoire la production d'une monographie, elle-même précédée d'une autobiographie raisonnée. Deux choix fondamentaux, lourds de conséquences heureuses pour l'écriture. Les étudiants sont invités à parler d'eux-mêmes et à décrire leurs pratiques, à se découvrir auteurs, à s'affirmer acteurs, double mouvement d'implication distanciation qui fera tout l'objet de la première année de DHEPS. « *Dans un premier temps se déroule un travail de repli sur soi. C'est le moment où l'on découvre que l'on peut écrire sur soi, pour soi et que cela aide à penser, à organiser, à observer* » [5]. Et pourtant, parler de soi... ne va pas de soi. Ce n'est d'ailleurs pas une démarche privilégiée à l'école, encore moins à l'université. Tahar dira : « *on se sent dans la subjectivité, dans l'émotion. Je ne parle plus de mon parcours, ça dérange les gens. En quelque sorte, c'est indécent* ». Certes, mais, sous certaines conditions, c'est une puissante stimulation de l'écriture et de la réécriture quand le texte écrit rencontre une écoute empathique et bienveillante, quand il est soumis aux questions du groupe aidant à le préciser, l'étoffer, le développer après en avoir écouté la lecture à voix haute. Outre les effets évidents de valorisation de la personne, écrire sur soi peut aussi avoir des effets importants de ré-articulation des temps (le passé, le présent), de réunification de la personne (son vécu personnel, sa vie professionnelle). Ainsi dans une formation continue d'assistantes sociales où je suis intervenue, la proposition d'écrire son autobiographie raisonnée a été reçue comme véritablement scandaleuse, allant à l'encontre de toute une formation initiale fondée sur les principes de distanciation et d'objectivité. Pourtant aucune des stagiaires

qui avaient consenti à une telle approche ne l'a regretté : certaines ont retrouvé leur motivation personnelle à choisir leur métier, d'autres ont réarticulé leurs pratiques professionnelles avec des événements oubliés, mais fondateurs de leurs vies, toutes disant avoir mieux géré leur énergie à la suite de cette expérience d'écriture. Je ne m'étendrai pas plus sur cette pratique de l'autobiographie décrite par ailleurs par Christophe Vandernotte, elle est fondamentale pour que l'acteur en formation se découvre « auteur ».

Mais j'en signalerai cependant un aspect particulier qui permet parfois de retrouver l'origine de certaines inhibitions relatives à l'écriture. Parmi les propositions d'écriture que je fais souvent au groupe en tout début de formation (j'en fais toujours plusieurs pour que les étudiants choisissent celle qui leur convient), il y a celle qui consiste à raconter un souvenir heureux ou malheureux d'écriture lié à l'école. Le plus souvent, mais pas toujours, le souvenir raconté est malheureux et fait état de façon saisissante de la honte qui peut s'attacher durablement à l'écriture quand le maître ou la maîtresse ironise devant la classe sur une rédaction maladroite ou un vocabulaire inadéquat. La lecture de ces récits dans le groupe suscite échos et débats qui confirment l'impact très ancien de l'école sur l'expression écrite ressentie comme expression du soi le plus intime.

Le mouvement par lequel cet auteur qui se découvre s'affirme en même temps acteur en décrivant ses pratiques sociales n'est pas moins important. Philippe Missotte l'a développé en présentant la démarche monographique. Je n'en parle ici que pour en souligner les effets au niveau de l'écriture. Rien de plus exigeant que d'observer et décrire avec précision, et comme « à distance », un objet ou une situation, surtout quand il est proposé de choisir une situation en relation avec la question de recherche (autrement dit, une situation dans laquelle l'auteur est fortement impliqué). Rien de plus difficile que d'éviter explications, interprétations, jugements de valeur, « *en prenant le temps de chercher les mots justes, en résistant aux entraînements du discours, en imposant au contraire sans faiblir au langage notre volonté de dire exactement ce que nous percevons, et cela seul* » [6]. Je propose, après écriture des textes, que les étudiants se les lisent deux par deux avec une grille d'analyse. Le rôle de l'interlocuteur, un membre du groupe coopératif, est alors fondamental : lisant le texte d'un autre, il est bien placé pour en relever les dérives et en débattre avec l'auteur. On peut alors vérifier l'affirmation qui peut sembler paradoxale de Wittgenstein, citée par Billeter : « *De l'explication il faut bien en arriver à la simple description* », et ailleurs : « *...une description constitue la solution de la difficulté, pour peu que nous lui donnions sa juste place, que nous nous arrêtons à elle, sans chercher à la dépasser* ».

On découvre alors l'importance du groupe comme interlocuteur privilégié du scripteur : « *ces ateliers, indique Tahar, constituaient une sorte d'université internationale à laquelle participaient des gens qui venaient du Sénégal, de Nouvelle-Calédonie ou d'ailleurs. Dans cet espace, chacun arrivait avec ses interrogations. Les regards complètement étrangers portés sur le questionnement des uns et des autres m'ont permis d'évoluer, d'enrichir mon point de vue, de préciser et de changer mon vocabulaire* ». Si les réactions du groupe aux présentations orales ou écrites qui lui étaient proposées ont été si efficaces, c'est que des règles d'écoute et de confidentialité ont été posées, que les destinataires des premiers écrits, l'animateur d'atelier, le groupe de pairs, ont été précisés, que leurs interventions ont pour but d'améliorer les écrits présentés qui seront ensuite réécrits par leurs auteurs. Le règne du brouillon commence ! Avant même qu'un exposé au cours d'un séminaire ne présente les fonctions de l'écrit et les représentations qui lui sont attachées, la représentation d'un écrit « coulant de source » le jour où l'on a décidé de s'y mettre, d'un écrit en quelque sorte sacralisé, vole en éclats au profit d'un travail sur le texte qui se poursuivra tout au long des trois années de formation.

Le rôle de l'animateur n'est évidemment pas négligeable ! Il représente le projet de l'institution, il est censé savoir écrire, ou du moins savoir quel type d'écrit sera demandé aux étudiants en fin de parcours. Ceux-ci lui font, sur ce point, une confiance impressionnante. Je voudrais cependant distinguer plusieurs cas de figure. Dans le cadre de l'atelier, les interventions de l'animateur se bornent essentiellement à encourager les réactions des participants et à souligner leur intérêt, à stimuler la dynamique du groupe, à donner les consignes pour les écrits qui seront soumis au prochain atelier. Mais surtout l'animateur est celui qui garde la mémoire de ce qui se dit en réunion. C'est le « journal d'atelier », diffusé entre chaque séance, qui restitue au groupe ce qui a été dit la fois précédente, ce qui a un effet de continuité dans le travail, mais surtout de valorisation collective, et même individuelle, surprenant (les étudiants se précipitent pour voir comment sont restituées leurs interventions !). Il faut bien avouer cependant que le travail de restitution régulière est exigeant pour l'animateur et que le journal d'atelier, si

chaleureusement recommandé par Christian Hermelin, s'étiolé parfois au fil du temps.

Autre situation que celle où l'animateur réagit par écrit aux textes qui lui sont soumis. Ses remarques, pour ne pas parler de corrections, ont un poids particulier qui nécessite un certain doigté. Plus que la relation maître/élève (que je ne renie pas du tout), je prendrai comme référence la relation mère/enfant telle que la décrit Winnicott (6), créatrice d'une illusion féconde. Je ne songe évidemment pas à assimiler les étudiants adultes à des enfants, ce sont leurs écrits, avec leur fragilité, leur caractère intime, notamment pour ceux qui concernent l'autobiographie, qui peuvent se comparer à des germes que l'écoute positive de l'animateur peut encourager et fortifier. Pressentir dans un écrit confus et mal organisé la pépite d'or qu'il pourrait devenir me semble fondamental. *« Il y a quelqu'un qui attend de vous lire. Pas pour juger, pour accueillir, valoriser. Vous disiez souvent : "c'est tout à fait intéressant" ... alors on a le sentiment d'avoir quelque chose à dire, quelque chose qui est "digne d'être écrit" et qui engage notre identité ».*

Le statut particulier du texte écrit lu à voix haute pourrait utilement être approfondi pour mieux comprendre l'effet positif qu'il produit. Il m'est souvent arrivé d'utiliser cet effet en miroir, c'est-à-dire en proposant de lire moi-même un texte à son auteur ou en proposant qu'un membre du groupe le lise. Il y a là création d'un espace que l'on pourrait, sous toutes réserves, comparer à l'espace transitionnel que décrit Winnicott et qui est d'ailleurs pour lui à l'origine de tous les phénomènes culturels. L'écrit, alors, revient à la parole qui l'origine et éveille des résonances qui l'enrichissent. Nous verrons, bien sûr, que ce n'est là qu'une étape, celle qui fera dire à Tahar : *« C'est la manière de Socrate, aider l'autre à accoucher de lui-même ».*

Après la mise en confiance, rôle fondamental de l'animateur d'atelier d'écriture, deux autres dimensions méritent d'être soulignées dans cette première année de DHEPS : le plaisir et les rites. Le plaisir est introduit de façon ponctuelle par des propositions insolites au cours d'un atelier ou d'un séminaire : jouer autour du mot « mémoire », écrire des textes loufoques autour de ce mot, transformer un passage dramatique en dialogue comique ou en sermon de carême, faire appel à Ponge ou à Queneau pour multiplier les facettes de l'écriture, montrer la diversité des moyens avec lesquels on peut rendre compte d'une même réalité... tout cela bouscule le rapport souvent figé, conventionnel des étudiants au texte écrit (*« Je voulais à tout prix écrire comme dans un livre »*) et permet, dans le meilleur des cas, de favoriser l'éclosion d'une écriture personnelle. Il en est de même pour la lecture, fréquemment objet de modélisations paralysantes : lire un livre de la première à la dernière page, ne jamais lire deux livres en même temps... Pour désacraliser ce rapport au livre (il n'est pas aisé de bousculer des habitudes qui ont structuré toute une vie de lecteur), il m'est arrivé de faire arracher dans de vieilles revues les quelques pages méritant une lecture approfondie. Acte iconoclaste ! Mais fructueux pour distinguer le texte du livre et ne prendre dans un livre que le texte dont on a besoin.

Mais pour ancrer l'habitude d'écrire, *« il faut aussi accéder à une sorte de rituel »*. En proposant de repérer, au cours d'entretiens mutuels et de façon quasi ethnométhodologique, les différents « profils d'écrivain », mais aussi « profils de lecteur » présents dans le groupe (temps, lieux, outils, habitudes...), en en faisant une galerie de portraits sur le modèle de ceux de La Bruyère, on permet aux étudiants d'identifier la diversité des conditions concrètes qui favorisent lecture comme écriture, et bien sûr d'identifier leurs propres « façons de faire », quelque surprenantes qu'elles puissent paraître. C'est encourager les étudiants, à ritualiser leur production écrite et surtout à considérer l'écriture comme une véritable production : *« écrire, c'est complètement physique, d'abord on sait pas faire, les mots on sait pas où aller les chercher, le corps est crispé, le stylo a un poids... ».*

Restaurer la confiance en soi, introduire du plaisir, découvrir les conditions concrètes facilitant sa production écrite... C'est à l'animateur d'atelier de repérer au fil du temps ce qui fait blocage pour le groupe, pour tel ou tel participant et de proposer des exposés, des exercices, tout ce qui lui semblera bon pour remettre les étudiants du DHEPS en goût et en appétit d'écrire, d'écrire régulièrement, de travailler le texte produit. Travailler pour que l'écriture devienne plus lisible, plus compréhensible (et c'est déjà beaucoup !), mais aussi pour qu'elle devienne belle, *« comme aux Beaux-Arts, le patron retouche une courbe ou un trait... puisque, le plus souvent, en s'affinant, elle entraîne l'affinement de la pensée sociologique »* [7].

Au-delà d'une maïeutique de l'écriture : mettre en chemin de penser.

Mais si la production d'une monographie en fin de première année vient valider ce premier débroussaillage de l'écriture, on est encore loin du compte pour ce qui est de produire le texte d'un mémoire de recherche. Il y a, en effet, une véritable rupture entre l'écriture de la monographie et celle du mémoire, rupture qui fait écho à la fameuse rupture épistémologique dans le parcours de recherche. L'écriture autobiographique et l'écriture descriptive qui forment l'essentiel de la monographie renvoient à une réalité concrète, proche de l'auteur et que l'interlocuteur perçoit directement lorsqu'il lit la monographie. Le texte écrit reste alors très proche de la parole qui, selon Ricœur [8], « rejoint le geste de montrer, de faire voir », alors que dans le texte, toujours selon Ricœur, « le mouvement vers la monstration se trouve intercepté... la référence est différée... chaque texte est libre d'entrer en rapport avec tous les autres textes qui viennent prendre la place de la réalité circonstancielle montrée par la parole vivante ».

Ce qu'il est convenu d'appeler l'écriture de recherche répond exactement à cette définition de Ricœur : ouvrant sur d'autres textes, elle résulte, comme l'a montré Rozenn Guibert dans différents articles [9], du « tissage » réussi de différents niveaux de texte. Elle ne s'adresse plus à des interlocuteurs connus (groupe de pairs, animateur d'atelier), mais à des destinataires construits, imaginés (jury) et potentiellement innombrables. Elle n'est plus le seul fait d'un auteur, psychologiquement situé, plus ou moins assuré dans sa position d'auteur, mais de la confrontation avec des auteurs variés. Enfin, « l'intention ou la visée du texte n'est pas, à titre primordial, l'intention présumée de l'auteur, le vécu de l'écrivain dans lequel on pourrait se transporter », ce qui est le cas de la monographie, mais « ce que veut le texte, c'est nous mettre dans son sens c'est-à-dire dans la direction qu'il ouvre à la pensée » [10], ce que commente ensuite Ricœur en précisant que le texte ouvre au lecteur un chemin de pensée.

Il ne s'agit donc plus seulement pour l'animateur d'atelier, l'enseignant de séminaires sur la lecture ou l'écriture, le directeur de recherche qui intervient à ce moment-là, de « mettre en chemin d'écriture », mais que l'écriture encouragée et produite tout au long de la première étape « mette le futur lecteur en chemin de pensée ». Ce passage a beau être nécessaire, il faut reconnaître qu'il est difficile, que l'accompagnatrice que j'étais s'y est cassé les dents, que c'est sur cette rupture que beaucoup d'étudiants abandonnent. Essayons de mesurer pourquoi avant de faire état de mes tâtonnements d'accompagnatrice. Dans le séminaire des directeurs de recherche de Paris III sur l'écriture, il est fait état de la difficulté du tissage : « En formation comme en direction de recherche, on constate que nombre d'étudiants expliquent qu'ils ne réussissent pas ce tissage auquel ils aspirent. Ils ne savent pas, disent-ils, comment s'y prendre, comment structurer la masse d'informations issues de l'expérience et celles qui leur viennent des lectures théoriques » [11]. Mais cette difficulté bien identifiée n'en cache-t-elle pas d'autres ? N'est-il pas paradoxal qu'à peine un étudiant s'est-il senti « autorisé » à écrire, à peine commence-t-il à y trouver du plaisir et à conforter ainsi une toute fraîche position d'auteur, qu'il lui est demandé de s'effacer partiellement de son texte, cet effacement étant clairement symbolisé par le passage du « je » au « nous ». Ce dont les étudiants font d'ailleurs état, c'est bien du malaise à utiliser le « nous », exigence qui vient tout à coup renforcer deux des difficultés à écrire identifiées par Rozenn Guibert chez l'étudiant adulte : son propre manque de légitimité et la légitimité scientifique hypertrophiée qu'il prête aux destinataires de son mémoire.

À ces difficultés de positionnement s'ajoutent pratiquement toujours des difficultés qui semblent d'ordre technique : les étudiants demandent comment construire un plan, référencer, établir une bibliographie... toutes demandes qui traduisent, en fait, une très grande difficulté à traduire dans l'écriture du mémoire les exigences de la démarche de recherche (définition de concepts, utilisation de l'analyse des données pour argumenter, référence à des auteurs, etc.). Ils n'ont, en fait, que rarement une idée claire de ce qui leur est demandé en matière d'écriture d'un mémoire tout en ayant une idée bien ancrée qu'il s'agit d'une écriture « scientifique » dont ils se sentent incapables. C'est dire combien ils sont avides de mots savants et de savantes explications sur le sujet !

Les séminaires lecture/écriture qui rythment les deux dernières années du DHEPS tentent de répondre à cette demande, mais en alternant exposés, réponses directes à la demande et exercices variés qui constituent autant de détours profitables au changement de posture attendu. Dans la continuité de la première année sont aussi maintenus des temps d'écriture créative prolongeant ces exercices en leur donnant une forme finale aboutie et souvent savoureuse. C'est ainsi, par exemple, qu'après avoir peiné

sur l'élaboration d'une 4^{ème} de couverture pour leur mémoire qu'ils imaginent publié chez l'Harmattan, il leur est proposé d'écrire la même 4^{ème} de couverture pour un roman, écrit par eux et tiré de leur recherche, publié dans la collection Harlequin. Au-delà de la stimulation de l'imaginaire, c'est la capacité à se déplacer qui est sollicitée dans ces jeux d'écriture, à changer de point de vue, à ajuster l'écriture et l'argumentation en fonction des destinataires et du contexte dans lequel ils liront l'ouvrage. Maintenir la diversité des textes produits et y prendre, si possible, du plaisir, est important pour que le souhait des directeurs de recherche — faire émerger une écriture personnelle dans les mémoires qu'ils dirigent — ne reste pas un vœu pieux.

La lecture, la prise de notes et le compte rendu d'ouvrages lus tiennent une place beaucoup plus importante qu'en première année, non seulement parce que les étudiants ont beaucoup à lire et doivent s'organiser pour cela, mais parce qu'il faut lire efficace, garder des traces de ses lectures, et pour cela découvrir qu'il y a diverses façons de lire et que toute lecture peut nourrir leur recherche. De la même façon, l'analyse de textes choisis constitue le meilleur entraînement à l'écriture de recherche : un chapitre de Bachelard, un dialogue de Platon ou une « Provinciale » de Pascal permettent de repérer non seulement l'enchaînement de l'argumentation, la façon dont le texte est construit, le rôle des mots de liaisons, du titre, de l'introduction pour le rendre efficace... Mais aussi la « voix propre » de l'auteur (la poésie de Bachelard, l'ironie subtile de Platon, la force dialectique de Pascal), bref tout ce qui permet à un texte de « mettre son lecteur en appétit et en chemin de penser ».

Je me propose, après cette présentation d'ensemble, de reprendre les trois difficultés nommées plus haut en explicitant comment j'ai tenté d'y répondre au fil de temps.

Après la soutenance de sa monographie, l'étudiant cherche à comprendre ce qui est attendu de lui en matière d'écriture du mémoire proprement dit. L'excellente étude menée par Michèle Guigue-Durning à partir d'une centaine de mémoires de DHEPS [12] souligne que le mémoire est un objet complexe, résultant de la gestion, plus ou moins réussie, d'un certain nombre de paradoxes (produit fini, mais aussi trace d'un processus, articulant théorie et pratique, à la fois personnel et référencé...). Le travail sur ces paradoxes est intéressant à mener avec les étudiants car très proche des paradoxes de la démarche de recherche proprement dite. Mais, à peine travaillée cette complexité qui différencie monographie et mémoire et qui introduit la mise en place du « tissage », il faut revenir à la demande initiale des étudiants : construire un plan, rédiger introduction et conclusion, choisir un titre, enchaîner des paragraphes... avec, parmi les exercices pratiques, celui consistant, ciseaux et colle à l'appui, à découper et remettre en ordre les phrases d'un texte réel, complètement décousu, pour construire une progression argumentée du propos traité. Il m'est arrivé aussi de présenter dans le séminaire « Écrire et argumenter en situation de recherche » un parallèle entre la recherche en sciences sociales et la recherche du meurtrier dans un roman policier (il n'est pas interdit à l'intervenante de faire preuve, elle aussi, de créativité), en distinguant les différentes démarches de Sherlock Holmes et d'Hercule Poirot, leurs positions de chercheurs, la façon dont ils élaborent leurs hypothèses, mettent les indices en relation, tout en repérant, bien sûr, comment l'écriture du roman policier rend compte de cette situation de recherche, un peu particulière je l'accorde.

Tout est bon, me semble-t-il pour faire percevoir aux étudiants qu'on leur demande à la fois quelque chose de radicalement différent de ce qu'ils ont écrit jusqu'ici — qui était de l'ordre de la description ou du récit — et en même temps quelque chose dont ils sont plus familiers qu'ils ne le croient puisque, au-delà du simple roman policier, ils commencent à devenir des lecteurs, et des lecteurs critiques, d'ouvrages de recherche en sciences sociales.

Cependant le plus difficile est peut-être pour l'étudiant de seconde ou troisième année de se situer autrement devant un texte à produire. Écrire, oui, mais préciser quel est ce « je », ou ces « je » qui écrivent ? Pourquoi et en vue de quoi écrivent-ils ? Pour quels destinataires et quelles représentations en a ce « je » énonciateur ? De quelle marge de manœuvre dispose-t-il ou se donne-t-il ? Confronter ses réponses avec celles des autres participants permet à l'écrivain de découvrir que « je » est pluriel et qu'il tient sa légitimité de plusieurs sources. Il est amené à expliciter, et donc à relativiser, les représentations souvent hypertrophiées qu'il se fait de ceux qui le liront. Il n'est pas inutile de décliner sous des formes variées ce travail sur la situation d'énonciation et de revenir à plusieurs reprises sur un positionnement qui évolue au fur et à mesure de la recherche. Mais cela ne suffit pas, si l'on en croit Ricœur, pour que le texte produit mette le lecteur en chemin de pensée. C'est vraiment le fait de s'appuyer sur la pensée d'autres auteurs pour enrichir et faire rebondir la sienne propre, de se confronter à eux en osant la

critique qui « fait le texte », en tout cas un texte qui fait penser.

Sur ce point je n'ai pas su analyser de près la difficulté qui n'est pas seulement de se positionner comme auteur singulier, mais comme auteur susceptible de dialoguer avec d'autres auteurs, comme auteur susceptible d'entrer dans une communauté, non pas vraiment de « chercheurs », le mot suggère un état déjà consacré, mais de « cherchants » dans un « nous » où, si l'auteur singulier s'efface, l'auteur en recherche prend toute sa place. Analyser finement ce positionnement, inventer les outils correspondants, reste à faire.

Demeure la difficulté déjà évoquée du « tissage ». « *Le modèle du mémoire idéal serait un ouvrage où se tisse l'expérience et la construction d'une question en se restructurant l'une l'autre, l'une par l'autre* » [13]. Pour aider les étudiants à structurer la masse d'informations issues de l'expérience et celles qui leur viennent des lectures théoriques, j'ai souvent expérimenté combien étaient éclairantes les précieuses analyses de Rozenn Guibert sur les différents types de textes qui participent à l'élaboration d'un mémoire et les jeux de textes qui en découlent. Il me paraît intéressant de signaler que faire analyser des sommaires de mémoires et y repérer ces différents niveaux de texte a toujours été un exercice très fructueux quand le moment est venu d'organiser définitivement l'ensemble des données. Il rend bien compte de la diversité des tissages possibles... et de la diversité des mémoires.

Mais ce qui manque le plus aux étudiants pour réussir leur tissage, c'est de trouver leur « voix d'auteur » (« egotexte » de Rozenn Guibert). « *Il y a quelque chose que je ne suis pas encore arrivé à faire, c'est trouver ma voix, ma voix intérieure, un ton, un ton d'auteur quoi...* », dira Tahar en fin d'entretien. Ce ton, cette voix, la pratique du journal de recherche pourrait contribuer à les faire émerger. Dans le prolongement de l'autobiographie raisonnée, ce « journal de recherche » tel que défini par Lourau [14], ou le « journal d'itinérance » présenté par Barbier dans le cadre de la rechercheaction16, mériteraient d'avoir une place particulière dans le parcours du DHEPS. J'imaginerais bien que quelques pages de ce journal, non pas à l'état brut de brouillon « pour soi », mais repris, élaboré « pour autrui » autour d'un ou plusieurs thèmes, accompagnent le mémoire final. Dans la mesure où il est fait de notations personnelles, en écho à des observations, lectures, rencontres faites par son auteur, dans la mesure où il rend compte de ses rêveries, de ses indignations, de ses colères, il est une première forme de tissage. Il peut devenir le lieu où se sédimente tout un terreau d'observations, remarques, réflexions, un lieu où une écriture personnelle et imaginative peut prendre forme, où une pensée peut prendre corps. Le « journal de recherche » me semble l'outil par excellence qui accompagne et facilite l'écriture de recherche tout au long du parcours. Mais je dois dire que malgré mes incitations, rares sont les étudiants qui ont persévéré dans sa rédaction régulière et qui l'ont vraiment utilisé dans la rédaction finale de leur mémoire.

Ces différentes remarques, en particulier celles concernant le journal de recherche, font pressentir que le statut de l'accompagnateur d'écriture change au cours de cette deuxième partie du parcours. Comme animateur d'ateliers de recherche-action ou d'écriture, destinataire privilégié des premiers écrits des étudiants, il a une proximité avec le groupe, une écoute empathique qui en font un véritable accoucheur d'écriture. Dans un second temps, il cherche plutôt à éclairer les étudiants sur la complexité du travail dans lequel ils sont engagés, à leur donner, au moment où ils en ont besoin, des outils pour se situer, construire leur argumentation, retrouver le fil perdu de la recherche. Parallèlement à l'effacement progressif de l'auteur singulier, j'observe une transformation du rôle d'accompagnateur d'écriture : le directeur de recherche prend la relève.

Dans les différents journaux d'ateliers du séminaire des directeurs de recherche apparaît un certain nombre de questions que je me bornerai ici à énumérer : quand et comment doit-on intervenir sur l'écriture ? Faut-il s'attacher dès le début à la forme ? Corriger le texte ou lâcher la bride ? Faire des propositions et sous quelle forme ? Tout dépend, bien sûr, de la façon dont est définie la direction de recherche. Or, dans le même séminaire, il est précisé que « *une direction est un acte individualisé qui suppose une capacité à s'adapter à un interlocuteur dans ce qu'il a d'unique et ce qu'il peut apporter d'unique dans sa recherche* », c'est dire la diversité des directions de recherche et que c'est dans un dialogue toujours unique que se fait le travail. À titre d'exemple, je citerai une remarque éclairante de Tahar dont j'ai été directrice de recherche : « *À un moment donné, vous m'avez permis de travailler sous stress* » et, devant mon incompréhension, il poursuit « *voilà, il y avait des échéances... je dépassais une sorte de censure personnelle... il fallait que j'écrive quelque chose et quand je me relisais... je me demandais où j'avais été chercher les mots... je n'étais pas sûr d'être l'auteur de ce que je venais d'écrire* ».

Du point de vue de l'écriture, on peut affirmer que cet « acte individualisé » que constitue la direction de recherche a pour fonction essentielle de faire passer l'étudiant d'une écriture de travail, généralement « pour soi », à une écriture de restitution « pour autrui », pour de futurs lecteurs dont le jury ne constitue qu'une étape. Cette écriture implique, dans le meilleur des cas, une restructuration de l'ensemble des textes produits au cours des trois années de formation pour expliciter, développer, argumenter l'intuition unique dont l'auteur-acteur est porteur, mais elle exige toujours au moins qu'un sens soit donné par l'acteur à son parcours de recherche, ce que le directeur de recherche s'emploie inlassablement à lui rappeler. C'est d'une certaine façon ce sens qu'atteste la signature de l'auteur s'engageant vis-à-vis de ses futurs lecteurs à leur « ouvrir un chemin de pensée », si étroit soit-il. Et c'est de ce sens que le directeur de recherche est garant quand son nom apparaît sur la couverture du mémoire.

Rappelons pour conclure l'enjeu de l'écriture pour les étudiants qui s'engagent dans le DHEPS. Pour Tahar, « ...l'écriture c'est extrêmement important au niveau de sa construction personnelle, intérieure... c'est vraiment l'enjeu d'une vie, c'est même crucial, très très crucial parce que c'est quelque chose qui m'a permis d'être quelqu'un d'autre ». J'aimerais ajouter que si l'étudiant en cours de DHEPS travaille dur, en maîtrisant peu à peu l'écriture, pour ouvrir un chemin de pensée à ses futurs lecteurs, c'est le chemin de sa propre pensée qu'il s'ouvre aussi, avec des perspectives auxquelles, j'espère, il ne renoncera jamais. « Avant le DHEPS, l'écriture n'était encore qu'un projet, un objet de tourment, une aspiration impossible. Elle a constitué une sorte de viatique qui m'a permis de traverser des mondes dans lesquels j'aurais pu rester enchaîné. Je m'aperçois que c'est devenu un outil d'émancipation ».

Notes

[1] Billeter J.-F., 2009, *Leçons sur Tchouang-Tseu*, Paris, Éditions Allia.

[2] Roux M., 1991, *Les harkis. Les oubliés de l'histoire*, Paris, La Découverte.

[3] Tahar Bouhouia, 2006, Quand l'école organise un ordre des choses, in *Enfants et écoles d'aujourd'hui*, Empan, n° 63.

[4] 5 - Annie Ernaux, 1983, *La place*, Paris, Gallimard.

[5] Séminaire des directeurs de recherche de DHEPS de la Sorbonne Nouvelle - Paris III, 2001, *L'écriture dans le parcours de recherche et son accompagnement*.

[6] - Billeter J.F., *op.cit.*

[7] Séminaire, *cf. supra* p. 178.

[8] Ricœur P., 1986, *Du texte à l'action. Herméneutique II*, Paris, Seuil.

[9] Guibert R, 1998, Écriture du mémoire : exercice d'apprentissage de la complexité et de construction identitaire, in Cros (F), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants : un processus de construction identitaire*, Paris, L'Harmattan.

[10] Ricœur P., *op. cit.*

[11] Séminaire, *cf. supra* p. 178.

[12] Guigue-Durning M., 1995, *Les mémoires en formation : entre engagement professionnel et construction des savoirs*, Paris, L'Harmattan.

[13] Séminaire, *cf. supra* p. 178.

[14] Lourau (R), 1988, *Le journal de recherche*, Méridiens Klincksieck. 16 - Barbier (R), 1993, *Le*

journal d'itinérance, in Peps n° 44.